

Edukacyjna Analiza Transakcyjna

Educational Transactional Analysis



Nr 6/2017

EDUKACYJNA ANALIZA TRANSAKCYJNA

NR 6

Pismo Zespołu Badawczego Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej
Instytut Pedagogiki
Zakład Pedagogiki Społecznej i Terapii Pedagogicznej
Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie

Lista recenzentów

dr hab. prof. UMCS Katarzyna KLIMKOWSKA (Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie); prof. nadzw. dr hab. Czesław LEWICKI (Państwowa Wyższa Szkoła Techniczno-Ekonomiczna w Jarosławiu); T.A. ŁAPATIK (Akademia Kształcenia Ustawicznego w Mińsku, Republika Białorusi); ks. dr hab. prof. UR Janusz MIĄSO (Uniwersytet Rzeszowski); prof. zw. dr hab. Bolesław NIEMIERKO (Uniwersytet SWPS); prof. dr hab. prof. zw. dr hab. Bogusław ŚLIWERSKI (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej); prof. zw. dr hab. Władysław P. ZACZYŃSKI (em. prof. UW)

Redaktor naczelny

dr hab., prof. AJD Jarosław JAGIEŁA

Zastępca redaktora naczelnego

dr Adrianna SARNAT-CIASTKO

Zespół redakcyjny

dr Dorota GĘBUŚ, dr Zbigniew ŁĘSKI, dr Anna PIERZCHAŁA,
dr Edyta WIDAWSKA, dr Zbigniew WIECZOREK

Redaktor statystyczny

dr Jan KOWALIK (Politechnika Częstochowska)

Redaktorzy językowi

dr Krystyna ŁĘSKA-CHABROWSKA (Wyższa Szkoła Lingwistyczna w Częstochowie),
mgr Ewa PALKA (Akademia Ignatianum w Krakowie)

Sekretarz redakcji

dr Anna PIERZCHAŁA

Rada Naukowa

prof. PaedDr. Ján DANEK, CSc. (Wydział Filozoficzny Uniwersytetu Świętych Cyryla i Metodego w Trnawie), prof. zw. dr hab. L.D. GŁAZYRINA (Katedra Pedagogiki Przedszkolnej, Białoruski Państwowy Pedagogiczny Uniwersytet im. Maksyma Tanka), prof. dr hab. Stanisław GAŁKOWSKI (Akademia Ignatianum w Krakowie), prof. zw. dr hab. Lidia GRZESIUK (Katedra Psychopatologii i Psychoterapii na Wydziale Psychologii Uniwersytetu Warszawskiego), dr hab. Dorota PANKOWSKA, prof. UMCS, prof. dr hab. Iurij PELEKH (Rówieński Państwowy Uniwersytet Humanistyczny), Doc. PhDr. Alena PETROVÁ, Ph.D. (Uniwersytet Palackiego w Ołomuńcu), Doc. PhDr. Irena PLEVOVÁ, Ph.D. (Uniwersytet Palackiego w Ołomuńcu), prof. zw. dr hab. Krzysztof RUBACHA (UMK Toruń), prof. dr Zorošlav SPEVÁK (Wydział Filozoficzny Uniwersytetu w Nowym Sadzie), prof. zw. dr hab. Marian ŚNIEŻYŃSKI (Akademia Ignatianum w Krakowie), ks. dr Antoni TOMKIEWICZ (KUL w Lublinie), prof. dr Adnan TUFEKČIĆ (University of Tuzla, Bośnia i Hercegowina), dr hab. prof. UŚ Ewa WYSOCKA (Uniwersytet Śląski), prof. zw. dr hab. Adam A. ZYCH (Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu).

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

**EDUKACYJNA ANALIZA
TRANSAKCYJNA**

NR 6



Częstochowa 2017

Redaktor naczelny wydawnictwa
Andrzej MISZCZAK

Korekta
Paulina PIASECKA

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: www.eat.ajd.czest.pl

Czasopismo jest indeksowane w bazach danych Index Copernicus, Bazhum oraz CEEOL,
CEJSH, CEON

© Copyright by Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
Częstochowa 2017

ISSN 2299-7466

Adres redakcji: Akademia im. Jana Długosza, Instytut Pedagogiki AJD, ul. Waszyngtona 4/8
42-200 Częstochowa, pok. 433, tel. (34) 378-43-28

Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego
Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie
42-200 Częstochowa, ul. Waszyngtona 4/8
tel. (34) 378-43-29, faks (34) 378-43-19
www.ajd.czest.pl
e-mail: wydawnictwo@ajd.czest.pl
Objętość: 19,2 ark. wyd.

SPIS TREŚCI

CONTENTS

Od redakcji (Editorial)	9
Pro memoria. Profesor Władysław Piotr Zaczyński (1930–2017)	15
AT W EDUKACJI (TA IN EDUCATION)	
Jarosław JAGIEŁA	
Znaczenie modelu płynności funkcjonalnej Susannah Temple (FF – Functional Fluency) dla edukacyjnej analizy transakcyjnej	21
Significance of Susannah Temple's Functional Fluency Model for Educational Transactional Analysis (Summary)	48
Dorota PANKOWSKA	
Dokąd zmierzamy? Uwagi o deficycie Dorosłego w edukacji i życiu społecznym	49
What Are We Heading for? Remarks on the Deficit of the Adult in Education and Social Life (Summary)	66
Piotr JUSIK	
Formal and Informal Use of TA Counselling in Education	67
Formalne i nieformalne doradztwo psychologiczne w kontekście edukacyjnym (Streszczenie)	85
Anna KWATERA, Małgorzata MĄDRY-KUPIEC	
Edukacyjne znaczenie intra- i interpersonalnych relacji nauczyciel–uczeń z perspektywy analizy transakcyjnej	87
The Educational Meaning of Intra and Interpersonal Relations between the Teacher and the Student, in Terms of the Transactional Analysis (Summary)	106
Anna PIERZCHAŁA	
Transakcyjne zakazy i nakazy skryptowe w ukrytym programie szkoły	107
Transactional Injunctions and Counterinjunctions of the Script in the Hidden School Program (Summary)	117
Zbigniew ŁESKI	
Nowe media w społeczeństwie informacyjnym z perspektywy analizy transakcyjnej. Praca czy współpraca?	119
New media in the Information Society from the Perspective of Transactional Analysis. Tools or Co-workers? (Summary)	125

**ANALIZA TRANSAKCYJNA NA INNYCH POLACH
(TRANSACTIONAL ANALYSIS IN OTHER FIELDS)**

Lidia CIERPIAŁKOWSKA, Anna FRĄCZEK

Przymierze terapeutyczne w terapii zaburzeń osobowości z perspektywy
analizy transakcyjnej 129

Therapeutic Alliance in Personality Disorders Therapy from the Perspective of Transactional
Analysis (Summary) 144

Zbigniew WIECZOREK

Język zmiany w analizie transakcyjnej 145

Language of Change in Transactional Analysis (Summary) 156

Adam A. ZYCH

Psychoanalityczna koncepcja człowieka starego 157

Psychoanalytic Concept of the Old Man (Summary) 173

RAPORTY Z BADAŃ (RESEARCH RAPORTS)

Adrianna SARNAT-CIASTKO

Stany Ja tutorów rówieśników. Efekty realizacji innowacji pedagogicznej
„Pasje zawodowe – program z wykorzystaniem metody tutoring
rówieśniczego” 177

The Ego States of Peer Tutors. The Effects of the Pedagogical Innovation “The Professional
Passions – the Program with the Use of Peer Tutoring Method” (Summary) 189

Joanna GRABOWSKA

Stany Ja uczniów a spostrzeganie przez nich wybranych elementów obrazu
własnego życia rodzinnego 191

Ego states of the Students and Their Perception of Chosen Elements of the Image of Own Family
Life (Summary) 211

Felicja GRĘBSKA

Transakcje i relacje w przedszkolu 213

Transactions and Relations in a Kindergarten (Summary) 234

NA POGRANICZU DZIEDZIN (ON THE BORDER)

ks. Michał BORDA, Bożena MARZEC

Rola rodziny, nauczyciela i przedszkola w kształtowaniu postaw dzieci
na podstawie badań ewaluacyjnych 239

The Role of the Family, a Teacher and a Pre-school in Shaping Children’s Attitudes on the Basis
of Evaluation Studies (Summary) 253

Bożena MARZEC, Katarzyna WÓJCIK

Działania i reakcje nauczyciela na zachowania agresywne dzieci w wieku
przedszkolnym 255

Teacher’s Actions and Reactions to Aggressive Behaviours of Children at Pre-school Age
(Summary) 266

Jan STRĄCZYŃSKI	
O biedronkach, surówce i F-16, czyli almanach częstochowskiego żargonu osób z problemem bezdomności	267
On Ladybirds, Pig Iron and F-16, i.e. Częstochowa Jargon of the Homeless Almanac (Summary)	273
EDUKACYJNA ANALIZA TRANSAKCYJNA NA TLE INNYCH KIERUNKÓW PSYCHOPEDAGOGICZNYCH (EDUCATIONAL TRANSACTIONAL ANALYSIS IN THE LIGHT OF OTHER PSYCHOPEDAGOGICAL AREAS)	
Jarosław JAGIEŁA	
Psychopedagogika uczenia się i zachowania, czyli o związkach behawioryzmu z edukacyjną analizą transakcyjną (cz. 2)	277
Psychopedagogy of Learning and Behaviour, or about Connections between Behaviourism and Educational Transactional Analysis (Part 2) (Summary)	311
CZYTAJĄC TAJ (READING TAJ)	
Jarosław JAGIEŁA	
Metoda ustawień systemowych rodziny według Berta Hellingera w optyce analizy transakcyjnej	315
Bert Hellinger's Systemic Family Constellation Method from the Perspective of Transactional Analysis (Summary)	329
SPRAWOZDANIA (REPORTS)	
Anna PIERZCHAŁA	
I Ogólnopolska e-Konferencja Naukowa „Edukacja – Analiza – Transakcje. Teoria i Praktyka”	333
RECENZJE (REVIEWS)	
Jarosław JAGIEŁA	
[rec.] Paul Bloom, Przeciw empatii. Argumenty za racjonalnym współczuciem	339
NOTY BIOGRAFICZNE AUTORÓW (ABOUT THE AUTHORS)	
CZYTELNIA (READING-ROOM)	
INFORMACJE DLA AUTORÓW (INFORMATION FOR THE AUTHORS)	

Od redakcji

Zamieszczone w tym numerze naszego czasopisma artykuły to w dużej mierze plon ciekawej e-konferencji „Edukacja – Analiza – Transakcje”, która odbyła się w maju ubiegłego roku. Swoje prace zaprezentowało dwudziestu dwóch uczestników. Wystąpienia zamieszczone zostały w trzech panelach: „Sesja plenarna...”, „Edukacja...”, „Inspiracje”. Swoją obecnością na sesji plenarnej zaszczyliła nas prof. zw. dr hab. Lidia Cierpiałkowska („Zaburzenia osobowości a sojusz terapeutyczny w perspektywie Analizy Transakcyjnej”) oraz dr hab. Dorota Pankowska, prof. UMCS („Dokąd zmierzamy? Uwagi o deficycie Dorosłego w edukacji i życiu społecznym”). Wysoki poziom tych wystąpień stanowił dobre wprowadzenie do samej dyskusji panelowej, nakreślił kierunek dalszych rozważań i jest inspiracją do kolejnych badań i dociekań. Warto przypomnieć, że Profesor Lidia Cierpiałkowska była jedną z prekursorok AT w Polsce. Niżej podpisany dzięki ważnym artykułom tej Autorki stawiał pierwsze kroki w tej dziedzinie¹.

Konferencja i jej nowa formuła została dostrzeżona przez wiele osób, m.in. przez Przewodniczącego Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN prof. zw. dr. hab. Bogusława Śliwerskiego, który na swoim blogu zachęcał do uczestnictwa w tym wydarzeniu i poświęcił mu dużo miejsca. Można było tam m.in. przeczytać takie zdanie: „Gorąco zachęcam do chociażby posłuchania wypowiedzi osób referujących czy prezentujących wyniki swoich badań, gdyż koncepcja «analizy transakcyjnej» już w czasach PRL była przedmiotem ogromnego zainteresowania pedagogów i psychologów, którzy w podejściu humanistycznym odnajdywali w niej szansę na nie tylko poprawę komunikacji w relacjach międzyludzkich, ale przede wszystkim w sytuacjach asymetrycznych, kiedy to najczęściej dochodzi do konfliktów, nieporozumień, ale i manipulacji (gier). Doskonale pamiętam, jak trudno było w latach 70–80. XX w. pozyskać pierwsze przekłady na język polski książek tak znakomitych autorów”².

Jedno z wystąpień w sesji plenarnej dotyczyło modelu płynności funkcjonalnej (*FF – functional fluency*) Susannah Temple. Jest to koncepcja, która w ostatnich latach odegrała bardzo znaczącą rolę jako propozycja służąca podniesieniu świadomości własnych zachowań przez nauczycieli. Miała i ma w swoim założeniu służyć ich rozwojowi osobistemu i zawodowemu, tworzyć podwaliny

¹ L. Cierpiałkowska, H. Nowicka-Gawęcka (1992). Wybrane zagadnienia analizy transakcyjnej. W: B. Waligóra (red.), *Elementy psychologii klinicznej*, t. II. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

² Źródło: <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2017/05/e-konferencja-na-temat-edukacja-analiza.html>. Pobrane 28 maja 2017.

swoistego coachingu. Artykuł udostępnia założenia tej praktycznie nieznanej dotąd polskiemu czytelnikowi koncepcji. Piszę o tym dlatego, iż w moim przekonaniu wspomniany model ma duże znaczenie dla całej edukacyjnej analizy transakcyjnej.

Warto mieć świadomość, że niezaprzeczalnym walorem analizy transakcyjnej była zawsze prostota, klarowność i jasność w prezentowaniu istotnych treści dotyczących relacji międzyludzkich. Powstała – jak można było przeczytać w niektórych opracowaniach – w wyniku genialnej intuicji samego Erica Berne'a. Jej przystępność i zrozumiałość dla szerokiego kręgu odbiorców rodziła czasem krytyczne opinie w środowisku akademickim, zarzucające koncepcji nienaukowość. Przez lata jednak zakres nagromadzonej wiedzy, jak i podejmowanych badań znacząco się poszerzył. Można nawet powiedzieć, że mamy pewien renesans zainteresowania AT. Tak charakterystyczne dla koncepcji modele transakcyjne, w tym również podstawowy model struktury ego, uległy wielu modyfikacjom i przekształceniom. Zresztą i Berne nie był temu przeciwny, zakładając dalszy rozwój swoich pomysłów. W poglądach np. Giles'a Barrowa³, czy też Claude'a Steinera⁴, model R-D-Dz jest niczym innym, jak rodzajem przenośni, która dzięki swojej dwuznaczności zmienia się i w skutek tego zyskuje na wartości. Stąd też należy odnosić się do niego jak do każdej metafory. Takie przekształcenie owego schematu, będącego swoistym znakiem firmowym całej analizy transakcyjnej, znajdujemy we wspomnianej idei płynnej funkcjonalności Susannah Temple. Ważna to koncepcja, której ukazanie można traktować jako moment przełomowy w rozwoju EAT. Dlatego też zwracamy na nią szczególną uwagę. Nie znaczy to jednak, że dokonujący się postęp nie rodzi różnego rodzaju pytań i wątpliwości – zawarto je na końcu artykułu poświęconego tej problematyce. Wśród nich refleksję na temat dalszych losów AT. Czy aby nadmiar nowych pomysłów, modeli i kolejnych rozwiązań – nie zawsze wystarczająco zweryfikowanych empirycznie – nie przyczyni się do utraty czytelności pierwotnego projektu i samych intencji twórcy analizy transakcyjnej? Takie wątpliwości rodzą się wraz z próbą ogarnięcia szerokiego zakresu tematyki publikacji poświęconych różnym transakcyjnym aspektom życia.

Prezentowany numer zawiera właśnie bogate spektrum tematyki wiążącej się nie tylko z samą analizą transakcyjną skupioną na jej edukacyjnych aspektach, ale również wykraczającej poza psychopedagogikę. Biorąc pod uwagę fakt, że jak do tej pory jest to jedyne czasopismo naukowe poświęcone AT w Polsce, chcemy możliwie jak najszerzej udostępniać je transakcjonalistom wykraczającym poza ramy edukacyjne, a nawet tym, którzy zainteresowani EAT szukają

³ G. Barrow (2007). Wonderful World, Beautiful People: Reframing transactional analysis as positive psychology. *Transactional Analysis Journal*, 3(37), 206–209. <https://doi.org/10.1177/036215370703700304>.

⁴ C. Steiner (2003). The development of transactional analysis theory and practice; A brief history. *EATA Newsletter*, 76, 9–14.

dopiero do niej własnej drogi. Stąd też wcześniej istniejącą rubrykę *Na pograniczu dziedzin*, gdzie odnajdujemy szereg ciekawych artykułów, które być może da się w przyszłości odczytywać również poprzez paradygmat transakcyjny, rozbudowujemy o część, w której analiza transakcyjna ujawnia swoją wartość także na innych polach.

Czynię odstępstwo od dotychczasowej praktyki przeglądu i rekomendowania (poza wspomnianymi na wstępie tekstami) poszczególnych artykułów z tego tylko powodu, iż mam przeświadczenie, że musiałbym z akceptacją i podziwem sięgnąć do każdego z nich. Wszystkie bowiem w mojej ocenie prezentują wysoki poziom zarówno merytoryczny, jak i metodyczny. Natomiast tradycyjnie już ich ocenę pozostawiam samym czytelnikom i przyszłym autorom, na których obecność na tych łamach wciąż z niecierpliwością czekamy.

Jarosław Jagieła
Redaktor Naczelny

PRO MEMORIA

<http://dx.doi.org/10.16926/eat.2017.06.01>

Profesor Władysław Piotr Zaczyński (1930–2017)

Jak cytować [how to cite]: Jagieła, J., Łęski, Z. (2017). Profesor Władysław Piotr Zaczyński (1930–2017). *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 6, 15–18.

23 grudnia 2017 roku, w dzień przed Wigilią Bożego Narodzenia, zmarł prof. zw. dr hab. Władysław Piotr Zaczyński. Jeden z najbardziej rozpoznawanych i cenionych polskich dydaktyków i metodologów pedagogiki. Emerytowany profesor Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego, gdzie przez wiele lat kierował Katedrą Technologii Kształcenia. Pracował też na innych, niepublicznych uczelniach i był wieloletnim członkiem Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN.



Profesor Władysław Piotr Zaczyński

Profesor Władysław Piotr Zaczyński wprawdzie nie zajmował się nigdy bezpośrednio koncepcją analizy transakcyjnej, jednak jako członek Zespołu Badawczego Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej wielokrotnie korzystaliśmy z jego wsparcia i życzliwej opieki. Recenzował wiele naszych książek i publikacji, a przede wszystkim znajdował się na liście recenzentów czasopisma „Edukacyjna Analiza Transakcyjna”. Potrafił dostrzec zasadność i przydatność koncepcji AT w edukacji, czego dał wyraz w jednej z recenzji, napisanej w tak charakterystyczny dla siebie sposób:

A sens ogłaszania drukiem ocenianego zbioru prac jest mocno w pracach autorów uzasadniony. Wskazywanie na to, że AT i edukacja mają wspólny cel, którym jest w rzeczy samej integracja psychiczna osoby; i że „[...] spójność osiągnięta w procesie integracji [...] służy osiągnięciu przez jednostkę własnej tożsamości”, a ta przecież jest warunkiem podmiotowej obecności ucznia, wychowanka w procesach edukacyjnych. Zdań tego typu „posianych” w różnych miejscach recenzowanej książki jest wiele i nie chodzi o to, by je z ich miejsc przenosić. Powtórzenie w tekstach różnych autorów w opracowaniu zbiorowym nie są wadą, ani też słabością, są autorskim prawem do budowania własnej narracji (ukochane słowo postmodernistów).

Warto również zauważyć, iż propagowana oraz rozwijana przez Profesora Władysława Piotra Zaczyńskiego koncepcja kształcenia wielostronnego zbieżna

jest w pewien sposób z założeniami analizy transakcyjnej. Jak czytamy w jednej z jego ważniejszych publikacji – *Uczenie przez przeżywanie*: „problemem aktualnie ważnym staje się dla dydaktyki kwestia takich działań dydaktycznych nauczyciela, w których i dzięki którym następować będzie owo pożądane łączenie tych dwóch często przeciwstawianych sobie pierwiastków – umysłu i uczucia, racji i emocji” (1990, s. 155). W perspektywie analizy transakcyjnej można byłoby przecież przyjąć, że umysł to Dorosły, uczucia i emocje to Dziecko, racja to Rodzic. Mamy tu zatem do czynienia z tak bliskim nam jako członkom Zespołu Badawczego Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej postulatem wskazującym na konieczność traktowania osobowości jako całości oraz spójnego i harmonijnego rozwijania wszystkich stanów Ja.

Warto też zauważyć, że związek Profesora Władysława Piotra Zaczyńskiego z niektórymi z nas sięga czasów dużo bardziej odległych niż powstanie Zespołu Badawczego Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej, a potem czasopisma. Pod kierunkiem Profesora swoją rozprawę doktorską przygotowywał bowiem dr hab. prof. AJD Jarosław Jagieła – obecny kierownik Zespołu, a po latach w ślad za nim poszedł jeden z członków ZBEAT – dr Zbigniew Łęski. Za wsparcie i inspiracje płynące w tamtych czasach od Profesora należy raz jeszcze wyrazić wdzięczność.

Przypomnijmy także IV Międzynarodową Konferencję Naukową „Podstawy Edukacji. Konteksty Dydaktyczne”, zorganizowaną w 2010 roku przez Wydział Pedagogiczny Akademii im. J. Długosza w Częstochowie. Na wniosek m.in. wspomnianego tu już dr. hab. prof. AJD Jarosława Jagieły zaproszono wtedy jako gościa honorowego Profesora Władysława Piotra Zaczyńskiego, aby tym samym uhonorować jubileusz jego osiemdziesiątych urodzin oraz docenić zasługi i dorobek naukowy. Profesor otworzył wtedy sesję plenarną referatem „Ontologiczno-metodologiczne dylematy dydaktyki jako nauki” (później opublikowanym pod tytułem *W poszukiwaniu ontycznej tożsamości dydaktyki*; 2011, s. 21–34). Natomiast w wygłoszonej przez dr. hab. prof. AJD Jarosława Jagiełę laudacji usłyszeliśmy m.in.: „Profesor Władysław Piotr Zaczyński w swoich publikacjach podejmuje najbardziej aktualne i fundamentalne dla dalszego rozwoju współczesnej pedagogiki tematy, stawia pytania zasadnicze, dalekie od przyczynkarskiej fragmentaryczności, czy bezpiecznie podejmowanej tematyki. Każdy, kto zna Profesora Zaczyńskiego, wie, jak bardzo jest uroczym i pełnym humoru człowiekiem. Charakteryzuje Go ogromna bezinteresowność i życzliwość wobec innych, czego sam z wdzięczną pamięcią mogłem doświadczyć. Posiada też cechę szczególną – pewien rodzaj inteligentnego, wysublimowanego poczucia humoru. Dystans do rzeczywistości, okraszony nutą ironii, który znamionuje człowieka zarówno wielkiej mądrości, jak i broniącego się w ten sposób przed wszechobecną głupotą. Jest to człowiek trwałych i najlepszych zasad, ale najdalszy od tego, aby autorytatywnie narzucać je innym. Czując się uczniem Pana Profesora, nie mogę odżalować rad, których onegdaj nie posłuchałem, ale

wychowankowie niestety nie zawsze idą w kierunku wskazanym przez mistrza. Dobry Mistrz pozwala im jednak, gdy tego chcą, wędrować własnymi drogami” (2011, s. 13–18).

Warto też wspomnieć o różnych, czasem dość nietypowych, zainteresowaniach Profesora, które dowodzą, jak wszechstronną i niekonwencjonalną był postacią. Bez wątpienia na czoło wybija się tu fotografika, ale też upodobanie do różnego rodzaju gadżetów, w szczególności urządzeń elektronicznych, które niejednokrotnie konstruował sam. Stąd najbliżsi nazywali Go czasem „gadżeciarzem”. Z dziecięcą pasją oddawał się również nowym i osobliwym, jak na uczonego tej miary, zajęciom, np. wypasowi owiec z juhasami w ukochanej przez siebie Bukowinie Tatrzańskiej. Czytając o tych „dziecięcych” upodobaniach, nie można zapominać, że Profesor był typowym dzieckiem wojny – zamiast zabawy jako kilkuletni chłopiec w czasie okupacji zamuszony był zarabiać na życie swoje i swojej rodziny.

Nie sposób wymienić całego ogromnego dorobku Profesora Władysława Piotra Zaczyńskiego – wielu wypromowanych doktorów i doktorów habilitowanych, autorstwa artykułów naukowych i popularnonaukowych, recenzji oraz szeregu ważnych książek. Warto przypomnieć jego wielokrotnie wznawianą, a napisaną przed tak wielu laty *Pracę badawczą nauczyciela*, którą często po dziś dzień cytują studenci kierunków pedagogicznych, przygotowujący swoje prace dyplomowe. Niewielu autorów dzieł pedagogicznych może pochwalić się taką zasługą.

W rozmowach osób, które miały styczność z Profesorem, bardzo często można było usłyszeć głosy podziwu odnośnie do jego skromności, inteligencji, umiejętności dyskusji, wyrażania swojego zdania, konstruowania wypowiedzi tak, aby była zarówno merytoryczna i ważna, jak i wyrażona pięknym i nietuzinkowym językiem. Profesor był człowiekiem wielkiej uczciwości, honoru i godności. Postacią ze wszech miar niezwykłą oraz godną podziwu. Jak wspomina prof. dr hab. Bogusław Śliwerski na swoim blogu: „Należał do nielicznego grona kadr akademickich okresu PRL, którego kariera naukowa nie była usłana różami. Może dlatego, że był niepokornym dydaktykiem ogólnym humanistycznego nurtu, przeciwstawnego dydaktyce neobehawioralnej czy podporządkowanej radzieckiej teorii kształcenia na bazie doktryny marksistowsko-leninowskiej” (2017). Gdy czytamy te słowa, nie możemy mieć wątpliwości, dlaczego nominację profesorską otrzymał dopiero po zmianach, jakie dokonały się po roku 1989.

Profesor Władysław Piotr Zaczyński był człowiekiem, na którego zawsze mogliśmy liczyć. Udzielając niezwykle cennych merytorycznie komentarzy, zawsze pozostawiał wybór i prawo do poszukiwania własnej drogi rozwoju. Będąc doktorantami Pana Profesora, czujemy się jego dłużnikami i strażnikami

wspomnień oraz pamięci o naszych wspólnych spotkaniach i dorobku naukowym, który nam pozostawił.

Panie Profesorze... Będziemy zawsze o Panu pamiętać!

Jarosław Jagieła
Zbigniew Łęski
z Zespołem Badawczym
Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej

Bibliografia

- Zaczyński, W.P. (1990). *Uczenie się przez przeżywanie*. Warszawa: WSiP.
- Jagieła, J. (2011). Człowiek i Dzieło. Profesor Władysław Piotr Zaczyński. W: B. Gofron, A. Gofron (red.), *Podstawy edukacji. Konteksty dydaktyczne* (s. 13–18). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Zaczyński, W.P. (2011). O poszukiwaniu ontycznej tożsamości dydaktyki, W: B. Gofron, A. Gofron (red.), *Podstawy edukacji. Konteksty dydaktyczne* (s. 21–34). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski, B. (2017). *Zmarł w przeddzień Wigilii Bożego Narodzenia dydaktyk, humanista – Profesor Władysław Piotr Zaczyński*. <http://sliwerski-pedagog.blogspot.com/2017/12/zmar-w-przedzien-wigilii-bozego.html>.
Pobrane 26 grudnia 2017.

AT W EDUKACJI

Jarosław JAGIEŁA

e-mail: jaroslaw.jagiela@ajd.czyst.pl

Afiliacja: Wydział Pedagogiczny Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie

Znaczenie modelu płynności funkcjonalnej Susannah Temple (FF – *functional fluency*) dla edukacyjnej analizy transakcyjnej

Jak cytować [how to cite]: Jagieła, J. (2017). Znaczenie modelu płynności funkcjonalnej Susannah Temple (FF – *functional fluency*) dla edukacyjnej analizy transakcyjnej. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 6, 19–48.

Streszczenie

Artykuł omawia zabiegi Servaasa van Beekuma służące graficznemu rozdzieleniu modelu strukturalnego od funkcjonalnego i ewolucję tego podejścia. W tekście przedstawiono kształtowanie się koncepcji płynnej funkcjonalności Susannah Temple (FF) oraz psychometryczne narzędzie pomiaru noszące nazwę Indeksu Płynności Funkcjonalnej Temple (TIFF). Podkreślono znaczenie tego ujęcia dla pracy nauczycieli i wychowawców oraz podnoszenia ich samoświadomości w zakresie rozwoju osobistego i zawodowego, a także perspektyw edukacyjnej analizy transakcyjnej.

Słowa kluczowe: edukacyjna analiza transakcyjna, model strukturalny i funkcjonalny, koncepcja płynności funkcjonalnej Susannah Temple (FF), Indeks Płynności Funkcjonalnej Temple (TIFF), rozwój osobisty i zawodowy nauczycieli oraz wychowawców.

Rozwój osobisty nauczyciela jest synonimem jego z rozwoju zawodowego.

Susannah Temple

Celem niniejszego artykułu jest zapoznanie polskiego czytelnika z koncepcją powstałą na gruncie edukacyjnej analizy transakcyjnej. Koncepcją, która w wielu publikacjach z ostatnich lat nabrała dużego znaczenia poprzez liczne cytaty i odwołania do pojawiających się tam rozstrzygnięć. Wydaje się, że wspomniany projekt może okazać się szczególnie przydatny zarówno w kształceniu nauczycieli i wychowawców, jak i w podnoszeniu ich samoświadomości oraz zwięk-

szaniu kwalifikacji nauczycieli już praktykujących, może też stanowić użyteczny schemat w prowadzeniu superwizji dla tej właśnie grupy zawodowej. Omawiany poniżej model prezentowany jest przez szereg istotnych rozwiązań w formie grafik, które wyjaśniają samą koncepcję w stopniu o wiele większym i bardziej przekonującym niż sam obszerny opis, próbujący uzasadnić konkretne aspekty metody. Można w ten sposób wędrować przez kolejne przybliżenia do ostatecznej jego formy. Tak też uczyniono w tym tekście, gdzie – wychodząc od pierwszych inspiracji – docieramy w konsekwencji do końcowej postaci propozycji Susannah Temple. Warto podkreślić, że na prezentowaną koncepcję należy zwrócić szczególną uwagę, jako jeden z momentów zwrotnych, a nawet być może rozstrzygający, w rozwoju teorii analizy transakcyjnej, który kieruje zarówno teorię, jak i praktykę AT na nowe tory – w stronę zainteresowań i dociekań, rzecz by można, prorozwojowych. Są one też czasem określane wspólnym mianem „psychologii pozytywnej”, odchodzącej od nadmiernego koncentrowania się na odstępstwach od normy, zaburzeniach, patologiach i dewiacjach, skupiającej się natomiast w większym stopniu na zdrowiu i rozwoju. Wydaje się, że jest to dominująca i uniwersalna tendencja, którą zaobserwować można w całej obecnej psychologii. Philip Zimbardo w jednym z udzielonych wywiadów stwierdził: „Współczesna psychologia wyraźnie odchodzi od skupienia się na negatywnych aspektach ludzkiej natury ku pozytywnemu spojrzeniu na człowieczeństwo, które wzmacnia nas jako społeczeństwo. Mam na myśli, że wcześniej koncentrowaliśmy się bardziej na zaburzeniach psychicznych i ich leczeniu, a teraz częściej mówimy o zdrowiu psychicznym i zapobieganiu zaburzeniom psychicznym”¹. Akceptacja dla prezentowanego tutaj modelu nie oznacza jednak bezkrytycznego stosunku do pojawiających się w ramach tej koncepcji rozwiązań. Narzucają się w związku z tym pytania, wątpliwości, rodzi się też chęć skomentowania pojawiających się zastrzeżeń, które zostaną zaprezentowane w końcowej części tego artykułu. Nie one jednak w ostatecznym rozrachunku decydują o wartości interesującej propozycji Susannah Temple, będącej projektem zasługującym na dostrzeżenie jej niewątpliwych walorów oraz praktycznej użyteczności.

Susannah Temple

Dr Susannah Temple jest analitykiem transakcyjnym specjalizującym się w tematyce edukacyjnej. Przez całe życie zajmowała się praktyką edukacyjną – jako nauczycielka, doradczyni, działaczka społeczna oraz psychoterapeutka i wykładowczyni uniwersytecka. Posiada wieloletnie doświadczenie zarówno w pracy z osobami dorosłymi, jak i w zakresie nauczania początkowego. Certyfikat analityka transakcyjnego uzyskała w roku 1990, wkrótce też zaczęła uczyć

¹ Rozmowa Agnieszki Wilczyńskiej z prof. Philipem Zimbardo: O wyzwaniach i zjawiskach we współczesnej psychologii, cz. I, *Psychologia w praktyce*, 2017, 1, 5.

AT w szkołach wyższych w ramach programów magisterskich dla psychologów i pedagogów szkolnych. Badania z lat 1997–2002 potwierdziły słusność stworzonego przez nią modelu płynności funkcjonalnej, co zaowocowało uzyskaniem srebrnego medalu Europejskiego Towarzystwa Analizy Transakcyjnej (EATA – *European Association for Transactional Analysis*). W roku 2014 została uhonorowana ustanowioną w roku 1971 Nagrodą im. Erica Berne’a (*Eric Berne Memorial Award Winners*), przyznawaną corocznie przez Międzynarodowe Towarzystwo Analizy Transakcyjnej (ITAA – *International Transactional Analysis Association*). W uzasadnieniu nagrody podkreślono, iż zaproponowany przez nią model stanowi znaczący wkład w teorię i praktykę analizy transakcyjnej. W ten sposób znalazła się w gronie tak znamienitych związanych z AT laureatów, jak Claude Steiner, Stephan Karpman, John Dusay, Aaron Schiff, Robert i Mary Gouldingowie, Fanita English, Taibi Kahler oraz wielu innych.

Obecnie Susannah Temple, będąc już na emeryturze, pracuje w Bristolu (Anglia) w firmie zajmującej się upowszechnianiem na szeroką skalę rozwiązań analizy transakcyjnej, w tym również koncepcji płynności funkcjonalnej. Temple jest też zaangażowana w badania edukacyjne w Graduate School of Education. Wciąż pełni funkcję doradcy szkolnego, konsultantki i badaczki problemów edukacyjnych. Wcześniej przez szereg lat kształciła przyszłych nauczycieli na studiach podyplomowych na Wydziale Sztuki i Edukacji Uniwersytetu Plymouth w Wielkiej Brytanii, gdzie nauczała transakcyjnych modułów w ramach zintegrowanego programu „Masters”. Związana jest obecnie z Institute of Developmental Transactional Analysis, zajmującym się różnorodną działalnością licencyjną, szkoleniową, promocyjną i badawczą służącą budowaniu lepszej komunikacji i pozytywnych relacji międzyludzkich. Działalność Instytutu sprowadza się głównie do promowania AT jako koncepcji rozwojowej, a nie wyłącznie aktywności psychoterapeutycznej nastawionej na usuwanie zaburzeń psychicznych. Stąd też adresatami pracy IDTA są wszyscy ci, którzy przyczyniają się do rozwoju innych, tj. wychowawcy i nauczyciele, konsultanci i trenerzy rozwoju osobistego, mentorzy i mediatorzy, pracownicy socjalni, doradcy oraz specjaliści HR, rodzice i osoby pracujące z młodzieżą, kadra kierownicza, a także inne osoby zainteresowane wykorzystaniem AT w swoim życiu i rozwoju zawodowym. Dorobek Susannah Temple jest coraz częściej doceniany i cytowany w wielu publikacjach poświęconych edukacyjnej analizie transakcyjnej, stąd też brak wiedzy polskich transakcjonalistów na temat twórczych propozycji tej autorki stanowiłby lukę, którą trudno byłoby zaakceptować.

Model strukturalny i funkcjonalny

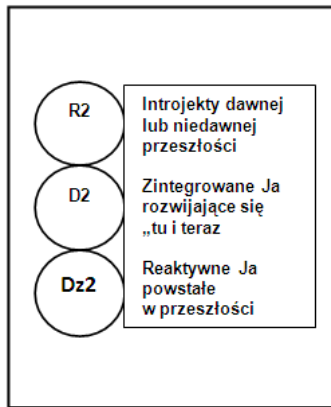
Punktem wyjścia dla stworzonej przez Susannah Temple koncepcji był zaproponowany przez Servansa van Beekuma na konferencji ITAA, odbywającej

się w Amsterdamie w dniach 14–16 marca 1996 roku, graficzny rozdział modelu strukturalnego i funkcjonalnego stanów Ja (van Beekum, 1996, s. 1–4). Autor jest doktorem nauk społecznych pracującym głównie jako szkoleniowiec, trener i konsultant organizacji. W swojej pracy wykorzystuje przede wszystkim analizę transakcyjną, ale sięga też do terapii Gestalt, podejścia systemowego i teorii stosunków grupowych. Pełnił funkcję prezesa zarówno w strukturach ITAA, jak i EATA. Jest założycielem i dyrektorem Instytutu Zastosowań Nauk Społecznych w zabytkowym, bo ponad 750-letnim, holenderskim mieście Haarlem, usytuowanym na południowym zachodzie od Amsterdamu.

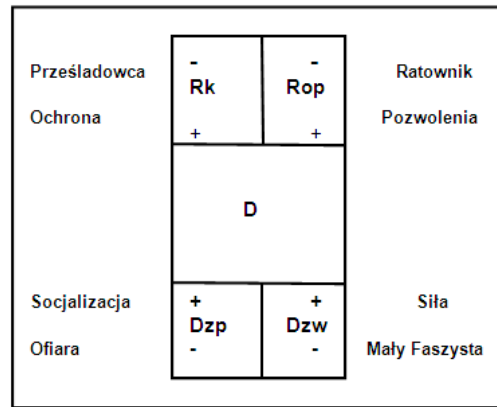
Beekum zauważył, że osobom szkolącym się w zakresie AT w latach siedemdziesiątych i osiemdziesiątych, a więc wtedy, gdy koncepcja znajdowała się u szczytu popularności, oferowano uproszczony model stanów ego, wyrażający się mieszanym modelem strukturalnego i funkcjonalnego stanów Ja. Analiza funkcjonalna była z łatwością wyjaśniana jako strukturalna, i na odwrót. Zdaniem wspomnianego autora wiele publikacji z tego okresu potwierdzało też powyższe uproszczenie. Warto zauważyć, iż sam Eric Berne przyczynił się do mieszania ze sobą obu tych modeli, co dla wielu jest po dziś dzień trudne do przyjęcia i zaakceptowania. Powołując się na biografów twórcy AT, przywołuje się niejednokrotnie sytuację z początków kształtowania się koncepcji, kiedy to Berne był tak bardzo zajęty rosnącą popularnością nowej teorii, że niezbyt dużo czasu mógł poświęcić pogłębieniu stworzonego przez siebie modelu. W konsekwencji nastąpiło nałożenie się na siebie rozwiązań strukturalnych z funkcjonalnymi. „Model strukturalny zaczął żyć według jego funkcjonalnych przykładów” – jak pisze van Beekum (tamże, s. 1). Skutkowało to ciągłymi nieporozumieniami i debatami, a także tym, że w czasie ustnych lub pisemnych egzaminów certyfikacyjnych trzeba było często zakwestionować wiedzę kandydatów na temat używanych przez nich określeń. Beekum wspomina, że w sposób znamieny jeden z jego trenerów westchnął i stwierdził: „Gdyby tylko on (Eric Berne) narysował kwadraty i koła oddzielnie”. W domyśle: aby zaczął używać kół dla modelu strukturalnego, a kwadratów dla modelu funkcjonalnego, wówczas nie dochodziłoby do tego rodzaju nieporozumień. Wiedziony tą właśnie sugestią, autor zaproponował własne rozwiązanie, które odnajdujemy na dwóch zestawionych ze sobą modelach (rys. 1 i 2).

A oto, jak przedstawia się wizualna różnica między modelem strukturalnym a funkcjonalnym (S. Beekum, 1996, s. 2).

Kiedy porówna się różne kształty powyższych dwóch modeli, od razu staje się jasne, o co w tym podziale chodzi. Różnice widać na pierwszy rzut oka. Wybierający odpowiednią grafikę potencjalny prelegent musi być świadomy, którego z tych dwóch modeli używa, i którym się w konsekwencji posługuje. Strategia ta pozwala również na wykonywanie połączeń wizualnych z samymi strukturalnymi stanami ego.



Rys. 1
Model strukturalny



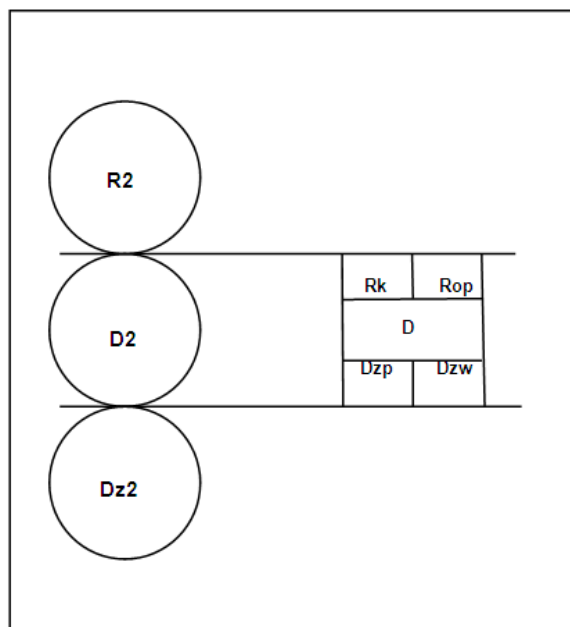
Rys. 2
Model funkcjonalny

Źródło: van Beekum, 1996, s. 2.

Patrząc na model strukturalny (rys. 1), warto przypomnieć, że poszczególne stany Ja są zdefiniowane jako spójne systemy myślenia, odczuwania, postaw i związanych z nimi zachowań. Jest to źródło trzech różnych kategorii stanów ego. Jak widzimy, kategorią nadrzędną jest tu Rodzic. To stan ego wypełniony introjektami z dalszej lub bliższej przeszłości. Treść tych introjektów jest wypełniona figurami rodzicielskimi. Natomiast kategoria Dziecko jako stan ego zawiera reaktywne wzorce myśli, przeżyć i zachowań. Kategoria Dorosły obejmuje natomiast aktualne sposoby myślenia, odczuwania i zachowania, które pasują do sytuacji „tu i teraz”, przynosząc określone korzyści, pozwalające na integrację treści zawartych w Rodzicu i Dziecku. Strukturalny Dorosły objawia się na różne sposoby i właściwie pełni pięć funkcji. Rysunek 3 przedstawia tę właśnie kombinację obu modeli.

„Jak dotąd nic specjalnego” – pisze samokrytycznie Beekum. Jednak na podstawie zaprezentowanej grafiki dostrzec można, że działanie „tu i teraz” może być pięciokrotne. W stanie Dorosłego wszystkie te funkcje są dostępne: wyznaczają granice, opiekę, przystosowanie, spontaniczność, ale też wyrażają się w przetwarzaniu informacji. W tradycyjnym modelu funkcjonalnym funkcje te są prezentowane pod różnymi nazwami (Rodzica Krytycznego, Rodzica Opiekuńczego, Dorosłego, Dziecka Przystosowanego, Dziecka Wolnego).

Na rysunku 3 widać wyraźnie, że do rozpoznania funkcjonalnych stanów ego wystarczy użyć diagnozy behawioralnej i społecznej. Dla rozpoznania strukturalnych stanów ego potrzeba również diagnozy historycznej i fenomenologicznej. Berne uważał, że aby mieć pewność, który ze stanów jest aktywny, trzeba wszystkich czterech rodzajów diagnoz. Miał jednak na myśli ujęcie strukturalne.



Rys. 3

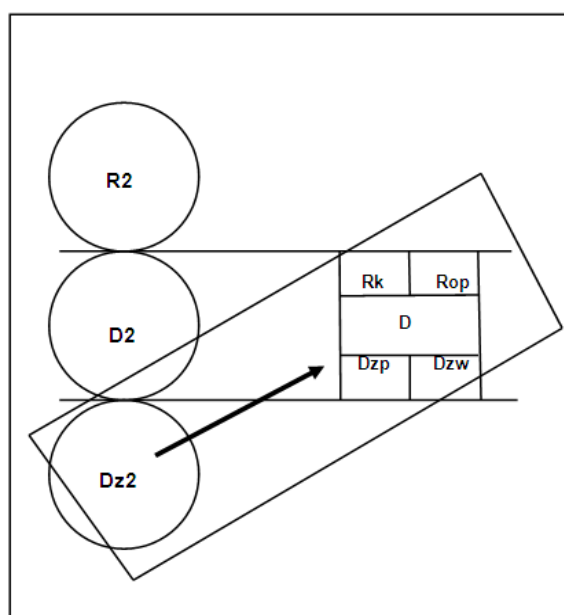
Zależność między strukturą i funkcją stanów ego

Źródło: van Beekum, 1996, s. 3

Beekum w tym miejscu dochodzi także do problemu kontaminacji. W tradycyjnym modelu graficznym zachodzące na siebie kręgi mają sens. Pokazuje to, jak D2 kumuluje w sobie wpływy jednego lub równocześnie dwóch stanów, tj. R2 i Dz2. W oczywisty sposób kontaminacje te przejawiają się w sposobie funkcjonowania kogoś, czyli w sensie funkcjonalnym. I w tym miejscu Beekum przywołuje przykład osoby, która podnosi głos, mówiąc o tym, jak np. trudna oraz beznadziejna jest jej praca. Może to być diagnozowane za pomocą modelu funkcjonalnego jako odpowiednie zachowanie „tu i teraz” z poziomu stanu D2, ale też jako wyraz wolności wypowiedzi Dz2. Jednak gdy ów lament jest w rzeczywistości wywoływany przez wspomnienie kilku wcześniejszych sytuacji, których doświadczyła osoba wypowiadająca się (np. z okresu dzieciństwa), wówczas aktywny staje się stan Dz2. Mamy wtedy do czynienia z kontaminacją jako wyrazem smutku. Zarówno D2, jak i Dz2 stanowią o „kolorycie” tej sytuacji. Zostało to pokazane na rys. 4.

Podobnie może się dzieć, gdy mamy do czynienia z kontaminacją R2. Jeżeli wspomniana osoba lamentuje, przywołując postać swojej matki, która zawsze była osobą płaczącą i narzekała na swoje trudne życie, wówczas kontaminacje pochodzą z R2. Różnice można dostrzec przy użyciu historycznej i fenomenologicznej diagnozy stanów ego. Inne zastosowania tego rozwiązania mogą być

wykorzystywane w przypadku analizy transakcji, symbiozy, matrycy skryptowej itd. Wykorzystywanie powyższej grafiki ma wiele zalet, z których najważniejszą jest bezpośrednie ukazanie różnic między strukturalnym i funkcjonalnym modelem stanów ego. Istnieje zatem potrzeba, aby za każdym razem przy okazji prezentacji AT sprawdzać i pytać, z którym z modeli mamy do czynienia.



Rys. 4

Dziecko – Dorosły skontaminowany

Źródło: van Beekum, 1996, s. 4.

Beekum kończy swoje rozważania następującą refleksją. Jeżeli AT będzie miała odwagę przereklamować swoją teorię, używając różnic w grafice, to ułatwi to naukę koncepcji stanów ego. Zwiększy to również przejrzystość teoretyczną dla analityków transakcyjnych, jak również dla tych, którzy stosują inne metody i podejścia teoretyczne. Ostatecznie byłoby to korzystne – jak twierdzi – dla wizerunku analizy transakcyjnej w świecie współczesnej psychologii.

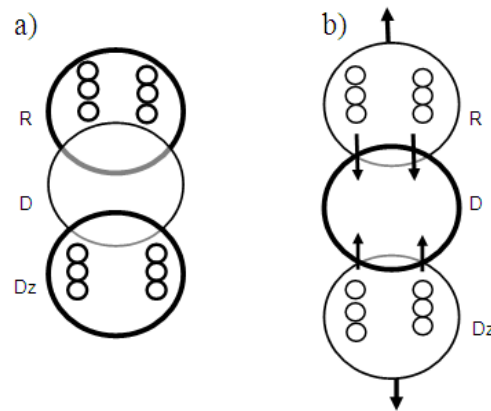
Istota koncepcji – droga kolejnych przybliżeń

Rozwiązania van Beekuma zainspirowały najwyraźniej Susannah Temple do zaproponowania własnej koncepcji. Wiele tu zapożyczeń, ale też indywidualnego spojrzenia na problem rozłącznego traktowania analiz strukturalnych i funkcjo-

nalnych, co w odczuciu autorki ma duże znaczenie w kontekście edukacyjnej analizy transakcyjnej. Susannah Temple na wstępie tworzenia własnych rozwiązań zauważa, że jednym z pokrzepiających aspektów AT jest stosunek do samego człowieczeństwa. Eric Berne miał świadomość, że wszyscy mamy swoje słabości oraz ograniczenia. Analiza transakcyjna może jednak być stosowana w celu zmniejszenia i w jakimś zakresie eliminowania tych ułomności oraz dochodzenia przez jednostki do własnej autonomii. I jakkolwiek mamy do czynienia z dużą zmiennością stylów kulturowych, odmiennością różnych grup, zróżnicowaniem priorytetów, motywacji i doświadczenia, to jednak ludzie nie różnią się od siebie tak bardzo, jak mogłoby się wydawać.

Opieka nad dziećmi i dorastanie młodych ludzi ma miejsce w małych grupach, w fizycznym kontakcie z innymi, którym towarzyszy bliskość. Normy grupowe i poszczególne umiejętności są przekazywane przez przykład i doświadczenie wcześniejszych pokoleń, które biorą na siebie odpowiedzialność za ten proces. Jednak czas i sposób, w jaki dzieci kończą ten okres własnego życia i biorą odpowiedzialność za siebie oraz własny los, jest bardzo różny ze względu na panujące zwyczaje oraz nieuchronne konieczności biegu wydarzeń. Wspomniany przekaz międzypokoleniowy stanowi warunek przeżycia kolejnych generacji, gdzie znaczącą rolę odgrywają zachowania i dojrzałość społeczna, jak również dynamika relacji psychologicznych. Dojrzałość społecznego funkcjonowania obejmuje ocenę aktualnej rzeczywistości dla rozwiązywania pojawiających się problemów praktycznych i relacyjnych oraz wydatkowania energii we własnym interesie, ale też w interesie innych ważnych dla nas osób. Powyższe kwestie, zdaniem Susannah Temple, korespondują ze stworzonym przez nią modelem płynności funkcjonalnej jako narzędziem podnoszenia behawioralnych kompetencji społecznych.

Tryb dochodzenia autorki do ostatecznego kształtu proponowanego przez nią modelu i opracowanego na tej podstawie narzędzia psychometrycznego pomiaru pozwalającego na efektywne jego wykorzystanie był wieloetapowy. Początkiem stała się analiza zjawiska integracji stanu Dorosłego poprzez praktykę ilustratywną jego dekontaminacji w czasie prowadzonych szkoleń. Przy pomocy połączonych na podłodze okręgów symbolizujących poszczególne stany Ja autorka ukazywała symultanicznie dynamikę kluczowych aspektów kontaminacji. Rysunek 5a przedstawia stan początkowy, gdzie Rodzic i Dziecko zachodzą w pewnej części na Dorosłego. Fiksacje są tu solidne i zmniejszają potencjał energii Dorosłego, przez co jest on słaby i nieefektywny. Na rysunku 5b (w wyniku ruchu w górę i dół) Rodzic i Dziecko oddają pole Dorosłemu, fiksacje się zmniejszają, a Rodzic i Dziecko przekazują swoją energię Dorosłemu. Jeśli dekontaminacja nastąpiła w procesie terapeutycznym, to w konsekwencji uruchomiona energia wzbogaca Dorosłego.

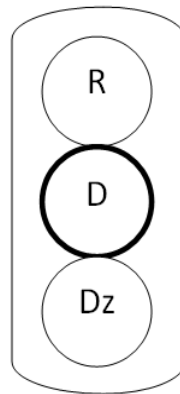


Rys. 5

Dekontaminacja i integracja Dorosłego

Źródło: Temple, 1999, s. 165.

Wyidealizowany cel tego procesu przedstawia rysunek 6. W oczywisty sposób poniższy stan jest trudny, czy wręcz niemożliwy, do całkowitego osiągnięcia.



Rys. 6

Wyidealizowany zintegrowany Dorosły

Źródło za: Novey i in., 1993, s. 131.

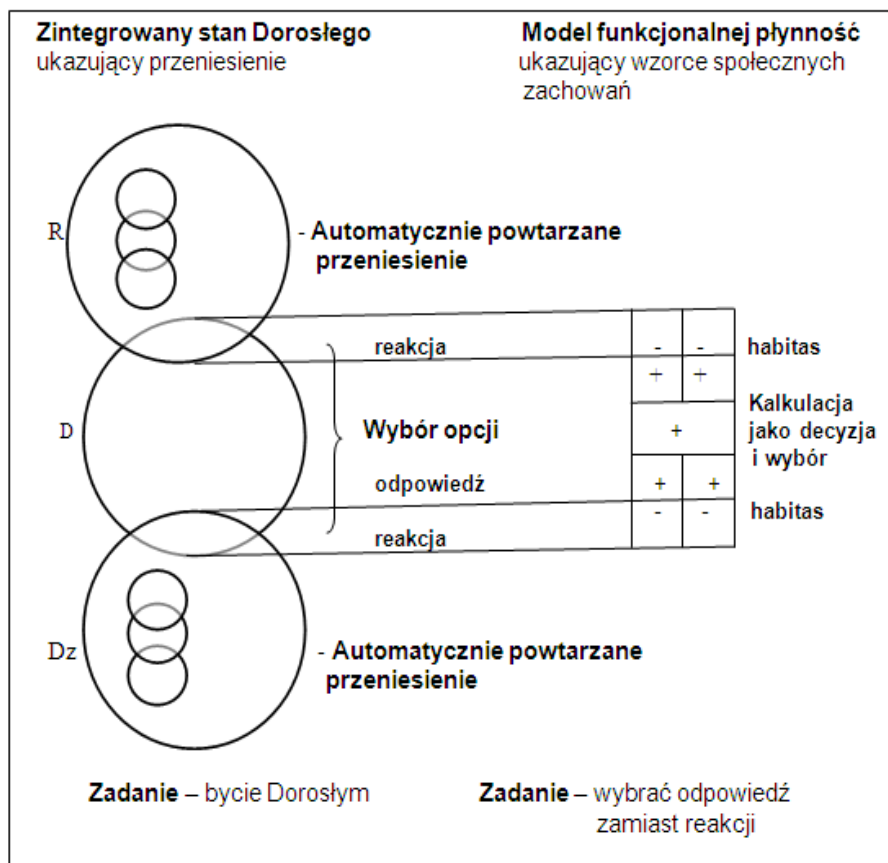
Zintegrowany Dorosły może wyrazić pełną dojrzałość, w którą zostaje włączone bogactwo wiedzy z przeszłych doświadczeń Rodzica i Dziecka, które były dotychczas zablokowane. W czasie prowadzonych szkoleń o stanach ego w aspekcie strukturalnym autorka zaczęła sukcesywnie wyjaśniać i wykazywać różnice między podziałem strukturalnym a funkcjonalnym. Podkreślając jedno-

cześniej, że różnica ta wyraża się między innymi tym, że zarówno Rodzic, jak i Dziecko w sensie funkcjonalnym odruchowo i impulsywnie reagują na rzeczywistość. Natomiast stan Dorosłego stanowi na tę rzeczywistość aktualną i świeżą odpowiedź, która rezonuje z sytuacją dziejącą się „tu i teraz”. Rodzic i Dziecko bezwiednie, odruchowo lub wręcz „aktorsko” odtwarzają swoje archaiczne doświadczenia. Po uruchomieniu się tych stanów ego w nas nie mamy niejako wyboru i musimy odgrywać „stare historie” kolejny raz i w ten sam sposób. Natomiast będąc w stanie Dorosłego, posiadamy wybór i jesteśmy w kontakcie z realnym światem, wykorzystujemy – odpowiednio do wieku – posiadany przez siebie potencjał. Jest to fundamentalna różnica, którą godzi się zauważyć. „Używam słowa «reaguje» i «odpowiada» – pisze Temple – aby w sensie technicznym podkreślić zasadniczą różnicę między Rodzicem i Dzieckiem a Dorosłym” (Temple, 1999, s. 166).

Rysunek 7, wykorzystując ukazaną wcześniej przez Beekuma zależność między strukturalnymi a funkcjonalnymi stanami ego, uwzględnia dodatkowo obecność kontaminacji. Kontaminacji, które Temple traktuje jako nieuchronne cechy ludzkiej kondycji. Sensowną rzeczą jest je ograniczać, ale nie da się ich do końca wyeliminować. Poziome linie pokazują, że wszystkie dziewięć opcji są stanami Dorosłego. Dwie pary negatywnych funkcjonalnych opcji mają swoje źródła w kontaminacji strukturalnej. Trzeba w tym miejscu zauważyć, że układ funkcjonalny przedstawiony jest już z zastosowaniem układu prostokąta i kwadratów, a nie kół, jak to się dzieje w ujęciu strukturalnym, tworząc w ten sposób podstawę modelu płynności funkcjonalnej (FF). Dodatkowo jeszcze w dalej prezentowanym modelu FF używa się terminów „tryb” na określenie manifestacji zachowań, a nie „stany ego”, jak to miało miejsce w ujęciu tradycyjnym. Pomaga to, podobnie jak pojawienie się innych terminów w miejsce konkretnych stanów ego, uniknąć nieporozumień i dezorientacji, czy w danym momencie mówimy o zachowaniu, czy też o wewnętrznym stanie Ja. „Kolejną zaletą – pisze Temple – jest to, że termin «tryb» pomaga ludziom zrozumieć, że są one właścicielami ich własnego zachowania” (Temple, 1999, s. 167).

W wyniku kolejnych przybliżeń docieramy do ostatecznego modelu płynności funkcjonalnej, którą autorka określa jako behawioralną manifestację zintegrowanego stanu Ja-Dorosły, co ma – jej zdaniem – szczególne znaczenie w odniesieniu do rozwoju osobistego i zawodowego nauczycieli oraz wychowawców (Temple, 1999, s. 164). Na rozbudowanym rysunku 8 odnajdujemy wszystkie nazwy pięciu opcji, które z uwzględnieniem aspektów pozytywnych i negatywnych osiągają liczbę dziewięciu. Ma to pozwolić na łatwe rozróżnienie i zidentyfikowanie zachowania, które nauczyciele oraz wychowawcy napotykają w swojej pracy zarówno u siebie, jak i u innych.

Moim celem – jak stwierdza Susannah Temple – jest to, aby naświetlić teorię i podtrzymać system konstruktów teoretycznych w sposób spójny i logiczny (tamże, s. 164).



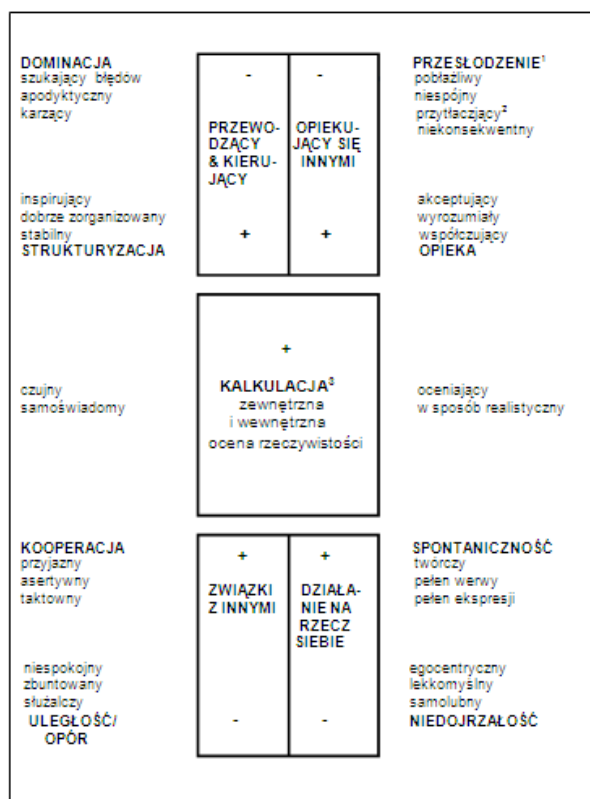
Rys. 7

Stany ego i płynność funkcjonalna

Źródło: Temple, 2015, s. 170.

W jednym z tekstów zamieszczonych w Internecie pod znamiennym dla koncepcji tytułem *Budowanie samoświadomości* (Temple, 2004a) autorka pisze, że podczas wielu lat pracy jako nauczycielka sama ukuła termin „płynność funkcjonalna”, aby wskazać, co jest źródłem skutecznej komunikacji interpersonalnej. Ważną rolę odgrywa tu integracja w szerokim znaczeniu tego słowa, która przyczynia się do umiejętności budowania pozytywnych relacji.

Podobnie jak operowanie językiem może być płynne, tak też integracja może wykazywać elastyczność i równowagę, a także rzeczywiste umiejętności. 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 (tamże, s. 11).

¹ MARSHMALLOWING² smothering³ ACCOUNTING

Rys. 8

Model płynności funkcjonalnej z dziewięcioma opcjami behawioralnymi

Źródło: Temple, 2015, s. 16.

Trzeba jednak zauważyć, że tłumaczenie poniższego modelu FF na język polski nastęca pewnych trudności. Pojawiające się tu pojęcia nie zawsze znajdują prostą translację. Dokonano zatem pewnych arbitralnych rozstrzygnięć i porównano teksty tej autorki w języku angielskim z jednym z artykułów w języku niemieckim (Temple, 2002b). Niektóre najbardziej kontrowersyjnie brzmiące pojęcia umieszczono w wersji oryginalnej pod modelem. Termin „marshmallowing” (skojarzenie ze słodyczami o konsystencji pianki) zastąpiono użytym już swego czasu pojęciem „przesłodzenie” (Jagięła, 2012, s. 164). Natomiast termin „accounting” opatrzone mianem „kalkulacja”. Również niemiecki tłumacz, napotykając na podobne trudności, w sposób niezbyt fortunny użył sformułowania „klären der Modus”, co przekłada się jako „tryb wyjaśniania”.

Natomiast użycie słowa „kalkulacja” oznacza tradycyjnie „obliczanie szans, planowanie, rozważanie, zdolność przemyślenia” (*Słownik języka polskiego*, 1978, s. 860). W znaczeniu funkcjonalnym byłby to zatem – jak się wydaje – trafny odpowiednik strukturalnego stanu Ja-Dorosły. Uwagi powyższe poczyniono dlatego, iż niniejszy artykuł jest prawdopodobnie drugim publikowanym opracowaniem dorobku Susannah Temple w języku polskim (Pierzchała, 2013, s. 21, 50) i dokonane tutaj rozstrzygnięcia mogą w przyszłości skutkować dalszymi multiplikacjami. Należy jednak pamiętać, że przedstawiona tutaj propozycja jest jakimś rodzajem kompromisu.

Ostateczny model płynności funkcjonalnej, na który powołują się niektórzy edukacyjni analitycy transakcyjni (np. Schachner, 2016, s. 32), ujawnia dziewięć opcji zachowań na trzech poziomach (rys. 8). Korzystamy z nich w różnych momentach naszego życia, zależnie od sytuacji i naszego samopoczucia. I tak gdy mamy dobry dzień, będziemy skłonni częściej sięgać po pięć pozytywnych opcji funkcjonalnej płynności. Natomiast gdy jesteśmy zmęczeni, zestresowani, czy poddani jakiejś presji, możemy automatycznie reagować za pomocą trybów negatywnych. Zatem ważną rolę w takich wypadkach odgrywa tryb kalkulacji, który zawsze ma konotację dodatnią. W przyjętym modelu tryb ten ma miejsce centralne, umożliwiające rozpoznanie aktualnej sytuacji życiowej. Pozwala wypracować sposób łączenia się z czterema trybami pozytywnymi oraz uniknąć trybów negatywnych. Nieprzypadkowo owe tryby pozytywne przestrzennie i wizualnie bliższe są kalkulacji niż negatywne, których reaktywny charakter nie daje możliwości rozważnej oceny rzeczywistości, co oznacza, iż brakuje tu czasu na zatrzymanie się i refleksję. Nawyki, zachowania rutynowe stanowią bowiem stałą sekwencję między bodźcem i reakcją, a ponieważ nauczyliśmy się ich w przeszłości, bywają nieaktualne i nieadekwatne do „tu i teraz”.

Ludzka zdolność do skomplikowanej kalkulacji wzrasta w ramach rozwoju ewolucyjnego. Ten instrument poznawczy otwiera drogę do czegoś znacznie więcej niż tylko logicznego rozwiązywania problemów. Nasza zdolność do refleksji, rozważań i wyobraźni czyni nas w pełni ukształtowanymi istotami ludzkimi. Funkcja kalkulacji obejmuje ocenę i wypracowanie tego, co jest ważne w danej sytuacji, wyobrażenie sobie ewentualnych skutków, biorąc pod uwagę to, że w konsekwencji musimy podjąć określoną decyzję. Potem przychodzi wybór odpowiedniej opcji i warunków niezbędnych do efektywnego działania. Najprościej można określić kalkulację jako odwrotność dyskontowania. Jako wewnętrzny mechanizm pozwalający stwierdzić, co można zrobić dla siebie i dla innych w danych okolicznościach. Warto dodać, że choć istnieją łatwo dostrzegalne wskaźniki funkcjonalnej kalkulacji, to tryb ten nie jest bezpośrednio i wprost obserwowalny przez otoczenie.

Posłużę się tu własną ilustracją. Odwołam się do sytuacji, z jakimi mamy niekiedy do czynienia w nagłych, niespodziewanych zdarzeniach kryzysowych

(Jagięła, 2009, s. 34–61). Nie ulega wątpliwości, że nadmiernie dyrektywny i kontrolujący styl pracy nauczyciela z uczniami w normalnych okolicznościach z reguły nie jest korzystny dla rozwoju uczniów. Niesie za sobą nadmierną surowość, emocjonalny dystans, a czasem wręcz belferską apodyktyczność. Opatrujemy go zatem znakiem ujemnym. Jednak w momentach nieprzewidywalnego zagrożenia zdrowia i życia dziecka (np. wypadek, katastrofa, pożar itd.) wydaje się optymalny. Dorosły powinien wówczas działać w sposób skrajnie nakazowy i stanowczy. O wyborze tej opcji decyduje rozważna kalkulacja, bowiem sama strukturalizacja sytuacji nie tylko może okazać się niewystarczająca, może też nieść za sobą poważne, czy wręcz tragiczne, skutki. Ktoś może powiedzieć, że takie sytuacje nie są jednak szkolną codziennością. To w jakimś sensie prawda, wystarczy jednak obserwacja dzieci na szkolnym boisku lub placu zabaw, czy też w czasie swobodnej szkolnej wycieczki, aby nie mieć tu wątpliwości, jak należy czasem działać i uznać, iż sama „inspirująca obecność” nie może w takich chwilach wystarczyć. To istotny aspekt, różniący się od dotychczasowego podejścia w AT, którego trudno nie dostrzec i nie docenić w koncepcji Temple (2004b). Nie przyjęła ona ogólnego założenia, obecnego w wielu opracowaniach transakcjonalistów, że „kontrola” i „dyrektywność” (a zatem jakieś elementy każdego przywództwa), pochodząca ze stanu Rodzica, posiada zawsze aspekt negatywny i szkodliwy. Przywództwo, określanie granic i dyscyplina nie oznaczają automatycznie autorytaryzmu lub przymusu i zniewolenia. Podobnie „opiekę” zawsze łączy się z czymś pozytywnym, a przecież wiadomo, że może się z nią wiązać nadmierna pobłażliwość, czułośćkowość, wyręczanie ucznia, czy nieuprawniona przez nauczyciela ingerencja w jego osobiste sprawy. W konsekwencji przynosić może więcej szkód niż pożytku, uruchamiać z reguły tzw. „gry ratownicze”, które polegają na negowaniu lub ograniczaniu możliwości czy zdolności danej osoby do samodzielnego rozwiązywania własnych problemów. Ktoś inicjujący tego rodzaju grę zyskuje w ten sposób poczucie przewagi i złudne niejednokrotnie przeświadczenie o własnych nieograniczonych kompetencjach. Przykładem może tu być gra opatrzona akronimem WDYYB (*Why Don't You Yes But*) – „Dlaczego nie spróbujesz? – tak, ale...” (Lee, 1971, s. 28–31; Suchańska, 1993, 71–84).

Rozpoznawanie nieskutecznego działania jest ważnym wymiarem praktycznym korzystania z modelu FF. Może pomagać ludziom dostrzec często subtelne różnice pomiędzy pozytywnymi i negatywnymi sposobami zachowania. Odróżniać ofertę pomocy od nadmiernej pobłażliwości i „ratownictwa”, kierowania i bycia przewodnikiem dla innych od narzucania swojej woli, współpracę od uległości, czy wreszcie impulsywność od spontaniczności. Tak więc zaprezentowany model FF dał podstawę do dalszego rozwoju koncepcji poprzez stworzenie metod badawczych pozwalających dokonywać pomiaru wyodrębnionych kategorii.

Indeks Płynności Funkcjonalnej Temple

Powyższy model skłonił autorkę do podjęcia rozległych badań, które pozwoliły na opracowanie psychometrycznego narzędzia pomiaru płynności funkcjonalnej, określonego mianem Indeksu Płynności Funkcjonalnej Temple (TIFF[®] – *Temple Index of Functional Fluency*). „Najbardziej trafny sposób opisu TIFF mówi, że jest to narzędzie rozwoju osobistego” – pisze Temple (Temple, 2015, s. 12). Narzędzie, które – jak dalej stwierdza – ma na celu zwiększenie morale i wzmocnienie motywacji do zmiany własnego zachowania. Bywa wykorzystywane przede wszystkim jako podstawowy instrument do prowadzenia wspólnych rozmów z klientem po wypełnieniu algorytmu TIFF. Czynność ta ma głównie za zadanie odzwierciedlenie podstawowych potrzeb emocjonalnych danej osoby i połączenie ich z jej naturalnymi zasobami. Wykorzystanie algorytmu zostało zatem zaprojektowane jako proces sprzężenia zwrotnego „jeden – do jednego” między klientem a analitykiem transakcyjnym. W czasie wspólnej eksploracji znaczeń poszczególnych profili obie strony w sposób zaangażowany dzielą się swoją wiedzą i doświadczeniem. Można powiedzieć, że model rozświetla, jak migawka, obecne zachowania społeczne tej osoby. Na początku klienci sumują niejako swój sposób funkcjonowania oraz równowagę bilansowaną w wyniku tego energię po to, aby ustalić ewentualny plan zmiany i zwiększyć własną skuteczność interpersonalną, czyli to, co nazwane zostało właśnie płynnością funkcjonalną. Proces generowania i kontrolowania zmiany odbywa się przy pomocy kilku sesji rozłożonych w czasie.

Aby dobrze zrozumieć model i samą płynność funkcjonalną, ważne jest uświadomienie sobie, iż nie chodzi tutaj niejako o zmianę samej osoby – jak twierdzi autorka testu – ale właśnie o jej funkcjonowanie (tamże, s. 12). Centralnym zagadnieniem jest to, aby – mówiąc najprościej – ludzie w naturalny sposób „dobrze dogadywali się ze sobą”. Tego rodzaju płynne funkcjonowanie umożliwia im celowe działanie, elastyczność, współpracę i uzyskiwanie wzajemnych korzyści. Słowo „płynność” rozumiane jest tu w znaczeniu takim, w jakim o kimś mówimy, że w danej dziedzinie jest biegły, natomiast pojęcie „funkcjonalności” odnosi się do ludzkiego funkcjonowania społecznego. Jest to wzięcie odpowiedzialności za własne samopoczucie, ale też wiarygodność i jednoznaczność w sytuacjach, gdy sprawujemy opiekę nad innymi. Oznacza skalkulowanie i wykorzystanie pełnej zdolności do oceny oraz refleksji nad danymi okolicznościami i wszystkimi istotnymi cechami sytuacji. To również użycie swojej energii w odniesieniu do innych, wyrażające się ciepłem, bezpośredniością, otwartością i gotowością do zaakcentowania własnej niepowtarzalności oraz indywidualnej kreatywności.

Najogólniejsze przesłanie konstrukcji narzędzia TIFF wypływa z przekonania, że przetrwanie gatunku ludzkiego, odzwierciedlone w wielu historiach ży-

cia, wynika z trzech aspektów funkcjonowania człowieka, jego: dorastania, możliwości przeżycia i przekazu międzygeneracyjnego. Te trzy kategorie sprowadzają się do: społecznej odpowiedzialności za następne pokolenia, co realizuje się m.in. poprzez rodzicielstwo i wychowanie, ocenę rzeczywistości pozwalającą przetrwać w świecie oraz samoaktualizację służącą dorastaniu i stawaniu się osobą. W odniesieniu do społecznej odpowiedzialności autorka zadaje pytanie: „Czy w przypadku kierowania i opiekowania się ludźmi korzystają oni z moich wysiłków, czy też cierpią?”, a także: „Czy zatem mogę prowadzić innych lepiej i o nich dbać bardziej i efektywniej, czy wręcz przeciwnie?”. Jest to kwestia, jak stwierdza, jakości i wartości. W kontekście władzy rodzicielskiej i wychowania pojawia się piękne zdanie, warte podkreślenia i zacytowania: „Ze społecznego punktu widzenia, władza i odpowiedzialność idą ze sobą w parze” (Temple, 2015, s. 14). W kontekście oceny rzeczywistości pojawia się kolejne pytanie: „Gdy używam swojej wewnętrznej energii, aby się zorientować w tym, co się dzieje, na co zwracam uwagę oraz jak to kalkuluję, a także, czy robię w tym zakresie wystarczająco dużo?”. Robiąc w tej dziedzinie coś w nadmiarze, koncentruję się wyłącznie i chłodno na wszystkich działaniach koniecznych, gdy z kolei robimy zbyt mało, wówczas mamy deficyty w swoich kalkulacjach i w rozeznaniu sytuacji. W jednym i drugim wypadku możemy popełniać błędy. Jest to materia, jak ją charakteryzuje autorka, o charakterze ilościowym. I wreszcie w odniesieniu do samoaktualizacji, a właściwie samorealizacji, można postawić pytania: „Czy zajmuję się swoimi sprawami we właściwy dla mnie sposób?”, a także „Czy uzyskuję satysfakcję, używając swojej kreatywności, i czy pojawiające się w związku tym trudności nie prowadzą do frustracji, rozdrażnienia i rozczarowania?”. I tu znowu mamy do czynienia, podobnie jak w kwestii społecznej odpowiedzialności, z materią jakościową, połączoną z wartościami. Wspomniane kategorie dzielą się następnie, zgodnie z modelem płynności funkcjonalnej, na dziewięć możliwych trybów behawioralnych (por. rys. 8), i one właśnie stanowią o konstrukcji TIFF.

Opracowanie TIFF poprzedzone było szeroko zakrojonymi badaniami, które stanowiły podstawę rozprawy doktorskiej („Rozwój analizy transakcyjnej przez psychometryczne narzędzia ulepszające biegłość funkcjonalną”) Susannah Temple na Wydziale Sztuki i Edukacji Uniwersytetu w Plymouth. Wyniki tych badań autorka zaprezentowała w obszernym wystąpieniu w czasie konferencji naukowej Europejskiego Towarzystwa Analizy Transakcyjnej w Luton (Wielka Brytania) w 2012 roku (Temple, 2012b). Zawarte w tytule tego wystąpienia pojęcie „efektu Tołstoja” nawiązuje do pierwszych słów powieści rosyjskiego pisarza zawartych w *Annie Kareninie*, gdzie czytamy: „Wszystkie szczęśliwe rodziny przypominają sobie nawzajem, ale każda nieszczęśliwa rodzina jest nieszczęśliwa na swój własny sposób”. Podobnie ma się dzieć, zdaniem Temple, w przypadku sprawności komunikacyjnej, gdzie jej pozytywne aspekty mają charakter uniwersalny, zaś przejawy negatywne stanowią różnorodność. Wielo-

etapowe badania (w latach 1997–2002), łączące w sobie zarówno paradygmat jakościowy, jak i ilościowy, przeprowadzone na szerokiej i zróżnicowanej populacji badawczej, pozwoliły potwierdzić zasadność i trafność wykorzystania TIFF w dywergencyjnej grupie odbiorców. Jest to – jak twierdzi autorka – gotowe do wykorzystania na całym świecie, zarówno w środowisku akademickim, jak i poza nim, narzędzie, wzmacniające „sztukę i umiejętność skuteczności interpersonalnej”. Ponadto badania wykazały jednoznacznie, że nie tylko dziewięć wyodrębnionych trybów jest koncepcyjnie niezależnych, tj. zakresowo odrębnych, ujawniły także, że każdy człowiek zgodnie z rozkładem normalnym Gaussa z dużym prawdopodobieństwem mieści się w tym modelu. Powyższe ustalenia stanowią podstawę do uznania ważności metodologicznej modelu oraz jego praktycznej przydatności.

Wartość płynności funkcjonalnej i zaprojektowanego na jej podstawie Indeksu FF sprawdza się w wysokim stopniu, co trzeba podkreślić, w szkoleniu nauczycieli i podnoszeniu ich samoświadomości. Nie oznacza to jednak, że nie może być również wykorzystywany w odniesieniu do wszystkich innych zawodów polegających na służeniu pomocą innym, szczególnie względem młodych pracowników, czy też w firmach i organizacjach promujących efektywną komunikację w zespołach zadaniowych. Na takie możliwości zwraca uwagę Temple w swoim artykule skierowanym do mentorów, trenerów i specjalistów coachingu, wskazując na możliwość wykorzystania TIFF również w tych dziedzinach (Temple, 2009). Niemniej jednak to właśnie nauczyciele w zamierzeniu autorki są głównymi adresatami koncepcji płynności funkcjonalnej.

Nauczyciel i płynność funkcjonalna

Opisując model FF, Temple podkreśla, że terminy kontrola i opieka są kategoriami stosowanymi w sposób uprawniony w brytyjskim systemie prawnym i edukacji. Oznacza to, że osoby biorące odpowiedzialność za dobro dzieci mają prawo do kontroli i kompetencje do podejmowania decyzji, które dotyczą ich podopiecznych, a także biorą pełną odpowiedzialność za sprawowanie dobrej opieki nad nimi oraz są zobowiązania do działania w najlepszym interesie swoich podopiecznych. Nauczyciele ponoszą tę odpowiedzialność, jak to się określa, „pod władzą rodzicielską”. W przypadkach sądowych i powierzenia opieki nad dzieckiem podstawowe pytanie brzmi zawsze: „Kto będzie miał opiekę i kontrolę nad dziećmi?”.

Nauczyciel mający świadomość posiadanych cech i wszystkich wymienionych trybów modelu FF ma – zdaniem autorki – większą łatwość ich rozróżnienia u siebie oraz identyfikacji i zrozumienia zachowań, jakie mają miejsce w klasie. Nie bez znaczenia jest tu także planowanie odpowiednich strategii

działań w celu wzmocnienia procesu nauczania-uczenia się. Nauczyciel może dzięki temu dostrzec, że np. jego negatywny dominujący tryb kontroli i karania prowadzi do zachowań buntowniczych lub – wręcz przeciwnie – uległych czy służalczych ze strony uczniów. Natomiast pozytywna strukturalizacja sytuacji szkolnych dobrze służy współdziałającemu i kooperującemu stylowi pracy uczniów oraz kształtuje takie postawy. Z kolei nadmiernie pobłażliwe, niekonsekwentne i niespójne zachowania nauczyciela prowadzą do niedojrzałości i lekkomyślności uczniów. Sprawowanie akceptującej i wyrozumiałej opieki, jako przeciwieństwo nadmiernego oraz chaotycznego permissywności, może przyczynić się do pełnej ekspresji oraz uruchamiania spontanicznych i pełnych kreatywności postawy uczniów.

W założeniu koncepcji FF funkcjonalnie biegły nauczyciel będzie umiał – w trybie kalkulacji – dostroić swój stan wewnętrzny, jak również swoje zewnętrzne zachowania, do aktualnej sytuacji w klasie. Będzie potrafił wczuć się w innych, pokazując współczucie i zrozumienie (w trybie pielęgnowania), będzie też odpowiednio dyrektywny i stanowczy, ponadto będzie przestrzegał granic (w trybie strukturalizacji), a także okazywał swoją towarzyskość i współdziałanie (w trybie kooperacji), wraz z kreatywnością i potrzebą ekspresji uczuć (w trybie spontaniczności). Natomiast prawdopodobnie spróbuje powstrzymać się przed naruszaniem granic uczniów, karząc ich i krytykując, czy też przez swą pobłażliwość i nachalność nie będzie przytłaczać uczniów sobą. Nie będzie przyczynić się do ambiwalentnej postawy uległości uczniów, przechodzącej w bunt prowadzący w konsekwencji do niedojrzałych zachowań, dziecinnie egocentrycznych i impulsywnych. Pisząc o negatywnych aspektach poszczególnych trybów, warto uświadomić sobie (porównując rys. 7 z rys. 8), co wydaje się ważnym aspektem zrozumienia całej koncepcji, że są one produktem kontaminacji Dorosłego przez stan Rodzica i/lub Dziecka.

Nauczyciel musi umieć rozróżniać poszczególne tryby i dostrzec ich źródła strukturalne, np. odróżniać „uległość” i „podporządkowanie” od „kooperacji” i „współpracy”. Jakże często myśli on, że zjawiska te są synonimami i dziwi się, iż samo przestrzeganie jego poleceń nie prowadzi do ukształtowania się asertywnej kooperacji przez uczniów oraz postawy „Ja jestem OK – Ty jesteś OK”, a pozytywna adaptacja ma służyć ludziom oraz przyczynić się do rozwoju społecznego. Rola pozytywnej adaptacji w tradycyjnych ujęciach AT była albo nieostrzegalna, albo też traktowana jako przejaw patologii. Inną nowością i zaletą tego modelu jest wykazanie, że słuchanie potrzeb dzieci nie jest równoznaczne ze szkodliwą pobłażliwością, co czasem budzi obawy opiekunów. Tego rodzaju niepokoje mogą zostać rozwiane poprzez pokazanie, że pozytywna opieka i troska wymaga słuchania dzieci oraz zaspokajania ich potrzeb. Jest to przeciwieństwo negatywnego przesłodzenia i zbytnej pobłażliwości, które z reguły są szkodliwe. Dla utrzymania dyscypliny potrzebna jest też pewna doza dyrektywności i strukturalizacji sytuacji w klasie. Dzieci muszą się bowiem czuć swobodnie, ale też jednocześnie bezpiecznie. Pomaga to nauczycielowi wyzbyć się czę-

sto złudnych przekonań na temat sposobów efektywnej kontroli nad klasą, jakimi są np. krytyka pełna agresji słownej, karność wymuszona lękiem itp.

Powracając do modelu strukturalnego, należy przywołać pewien oczywisty fakt. Większość ludzi ma doświadczenie bycia w szkole jako dzieci. Mają je również nauczyciele, w których świadomości pozostają introjekty ich własnych nauczycieli i wspomnienie bycia uczniem w stanie Ja-Dziecko. Dla niektórych będą to doświadczenia korzystne, przyczyniające się do łatwej integracji stanu Ja-Dorosły. Dla innych mogą to być doświadczenia traumatyczne, a tym samym mogą pozostać na dłużej jako materiał archaiczny w Rodzicu i Dziecku. Prawdopodobnie osoby rozpoczynające swoje przygotowanie do pracy nauczycielskiej lub wychowawczej w okresie późnej adolescencji czy wczesnej dorosłości będą często uruchamiały – w sposób bezwiedny i niezintegrowany – wiele elementów ze stanu Rodzica i Dziecka. Znaną prawidłowością jest fakt, iż im dana sytuacja będzie miała bardziej stresogenny charakter, tym częściej takie zachowania będą miały miejsce.

Autorka podaje z własnej praktyki dwa przykłady nauczycieli (Temple, 1999, s. 171). Pan X, nauczyciel matematyki, był stale chaotyczny i nieskuteczny w swojej klasie. W czasie grupy dyskusyjnej AT powoli zaczął zdawać sobie sprawę, że w dużej mierze powtarza nieskuteczność jednego z nauczycieli, z okresu, gdy sam był uczniem. Był to jeden z tych nauczycieli, z którymi pan X był silnie związany emocjonalnie na zasadzie identyfikacji. Po poznaniu modelu płynności funkcjonalnej zaczął częściej używać strukturalizacji szkolnych sytuacji i kalkulacji swoich zachowań. Inny przykład ilustruje z kolei mniej pozytywne rezultaty. Pan Y wykazywał, rzec by można, represyjny stosunek do dzieci, które popełniały błędy lub zachowywały się nieodpowiednio. Używał ośmieszenia i sarkazmu jako narzędzi korekty uczniowskiej niesubordynacji. Nawet koledzy obruszali się na jego nieadekwatne interwencje. Opowiadał w pokoju nauczycielskim innym, czego sam doświadczał jako chłopiec w wyniku stosowania podobnej strategii nauczania. Nie zdawał sobie jednak sprawy, że jego Dorosły był skontaminowany przez Rodzica i Dziecko pod wpływem urazów, jakich sam kiedyś doznał. W szkole, w której uczył pan Y, wykorzystywano AT jako metodę szkoleń nauczycieli. Metody pracy pana Y konfrontowano z resztą zespołu, jednocześnie był on wspierany i zachęcany do przyjmowania nowych sposobów zachowania. Opierał się jednak usilnie i po pewnym czasie poszedł na zwolnienie lekarskie z powodu choroby wrzodowej żołądka. W konsekwencji udał się na wcześniejszą emeryturę ze względu na zły stan zdrowia.

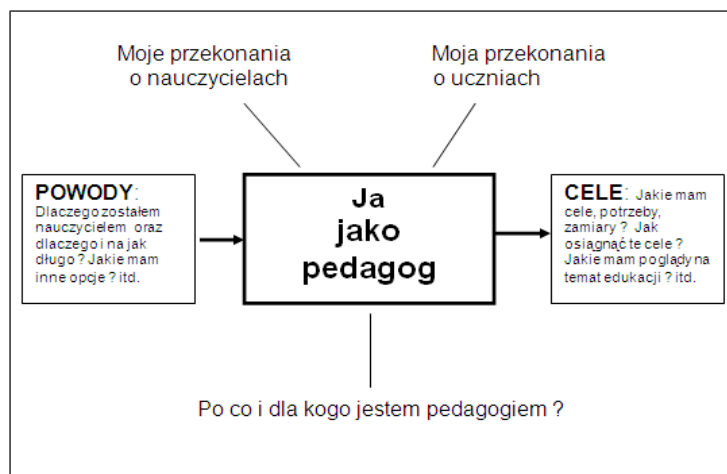
Głównym zadaniem nauczyciela jest rozwijanie wrażliwej i świadomej dojrzałości, która daje możliwość autonomii zwiększającej jego energię i skuteczność. Jest wówczas osobą świadomą, ale też wrażliwą, racjonalną, obiektywną, realistyczną i ma poczucie OKness². Ma również poczucie wolności w wyraża-

² OKness – w analizie transakcyjnej stan bycia OK osoby akceptującej wartości, prawa oraz potrzeby swoje oraz innych ludzi (Woods, Woods, 2002, s. 66–68).

niu siebie i wyborze zachowań zgonie z modelem funkcjonalnej płynności oraz zdolność do intymności poprzez gotowość do bycia szczerym, otwartym i bezpośrednim, odpowiadającym na bodźce adekwatnie, empatycznie i uczuciowo. Edukacyjna analiza transakcyjna w szkoleniu nauczycieli musi zapewnić możliwość dokładnego odkontaminowania stanu Ja-Dorosły nauczyciela, wraz z przepracowaniem dawnych urazów oraz zakłócających introjektów. Wszystko to ma się dziać poprzez zwiększenie autonomii i płynną funkcjonalność. Proces ten ma w założeniu dobrze służyć rozwojowi osobistemu i zawodowemu nauczycieli oraz przyczynić się do profilaktyki zdrowia psychicznego. Model FF jest sposobem patrzenia na wychowanie i edukację jako na źródło rozwoju, równoważnym z klinicznym spojrzeniem AT, które widzi – jakże często – w rodzicach i nauczycielach przyczynę budowania destrukcyjnego skryptu. Jest to ważny aspekt tej koncepcji, który chciałbym, aby nie umknął uwadze czytelnika. Można bowiem spotkać się niekiedy z zarzutem, że aplikacje analizy transakcyjnej jako koncepcji psychoterapeutycznej do edukacji są nieuprawnionym łączeniem psychopatologii z normatywnością i próbą stosowania metod przynależnych „leczeniu” względem systemów, które w założeniu mają służyć normalnemu rozwojowi (kształcenia, wychowania, edukacji itd.).

Samoświadomość nauczycieli

Świadomość siebie wydaje się centralnym problemem rozwoju osobistego i zawodowego nauczyciela. Elementy, które powinien poddać wnikliwej analizie i rozumieniu w toku tego rozwoju, pokazuje rys. 9. Idealny proces zdobywania samoświadomości powinien odbywać się w pomocnej oraz współpracującej grupie szkoleniowej, gdzie znajdzie się czas na wiele ćwiczeń empirycznych i dyskusje. W przypadku ujawniania się problemów patologicznych winny one być rozwiązywane oddzielnie – poprzez terapię indywidualną lub grupową. Wychowawca biorący udział w tego rodzaju procesie szkolenia może rozważyć odpowiedzi na pytania zawarte na poniższym schemacie. Warto, aby prześledził rozwój własnych przekonań na temat edukacji i jej roli jako osoba dorosła, badając osobistą drogę poprzez dzieciństwo, naukę szkolną, uczelnię i aktualną sytuację zawodową. Pytania na temat przeszłości i świadomość przyczyn podjętych decyzji rzuca światło na zakres zarówno pozytywnych, jak i negatywnych motywacji do zostania nauczycielem. Natomiast pytania o przyszłość oświetlą osobiste uzasadnienie aktualnych profesjonalnych decyzji. Powinno to być też okazją do rozpoznawania przez nauczycieli uprzedzeń i złudzeń, które kontaminują ocenę Dorosłego w sprawach zawodowych i zakłócają profesjonalną skuteczność.



Rys. 9

Struktura samoświadomości nauczyciela

Źródło: Temple, 1999, s. 172.

W celu zwiększenia samoświadomości nauczycieli Susannah Temple proponuje pewną uproszczoną wersję tego rodzaju ćwiczeń (Temple, 1999, s. 172–173). Oto przebieg takiego szkolenia:

1. Praca indywidualna. Przywoływanie w myślach ulubionego nauczyciela ze swojej przeszłości. Opis i notowanie słów tej osoby. Zarejestrowanie najważniejszych rzeczy, które pozostały w pamięci jako wynik uczenia się.
2. Praca w parach. Dzielenie się swoimi wspomnieniami i refleksjami oraz porównywanie ze sobą dwóch nauczycieli i własnej nauki pod ich kierownictwem.
3. Praca w grupie. Zebranie niektórych przymiotników używanych w opisie obu nauczycieli. Refleksja na temat tego, czego można się na tej podstawie dowiedzieć.
4. Ponowna praca w parach. Omawianie przyczyn, dla których dokonano wyboru tego, a nie innego nauczyciela? Odpowiedź na pytanie o jego skuteczność. Jakie elementy z modelu FF miała wybrana osoba? Jakich dostarczała komunikatów jawnych i ukrytych?
5. Ponowna praca indywidualna. W jaki sposób postać tego nauczyciela dominuje w budowie mojego skryptu? Rysowanie macierzy skryptowej i dzielenie się swoimi odkryciami z partnerem. Jak nauczyciel z przeszłości ujawnił się w macierzy w obszarze Rodzica, Dorosłego i Dziecka?
6. Podsumowanie dyskusji. Skupienie się na tym, jak doświadczanie przedstawionych nauczycieli może wciąż wpływać na aktualną praktykę zawodową uczestników biorących udział w ćwiczeniu.

Powyższe szkolenie – jak zapewnia autorka – często w sposób zaskakujący oświetla i uświadamia własną aktualną praktykę pedagogiczną. Podaje tu następujący przykład (Temple, 1999, s. 173). John, będący nauczycielem pracującym z dziećmi mającymi trudności w uczeniu się, jako nastolatek miał swojego nauczyciela bohatera. W wyniku jego oddziaływania wybrał karierę pedagogiczną. Nie zdawał sobie z tego sprawy, dopóki nie wykonał ćw. 5. Uzmysłowił sobie w ten sposób, jak duże miał dotąd ograniczenia jako profesjonalista wskutek posłuszeństwa wobec dwóch nakazów pochodzących od szanowanego przez siebie nauczyciela: „Nie przyćmij mnie!” oraz „Nie porzucaj mnie!”. Zmienił w ten sposób własną postawę wobec autorytetów. Był to początek ponownej oceny siebie i swojej kariery przez Johna jako nauczyciela, w konsekwencji otworzyło to nowe możliwości funkcjonowania zawodowego.

Susannah Temple, wraz z fińską autorką Marją Kristiną Lerkkanen, podjęła badania nad wykorzystaniem analizy transakcyjnej w celu podniesienia świadomości osobistej i zawodowej przyszłych nauczycieli (Lerkkanen, Temple, 2004, s. 253–271). Badania były prowadzone równolegle w dwóch ośrodkach akademickich: na Uniwersytecie Plymouth w Wielkiej Brytanii (N = 21) oraz Uniwersytecie w Jyväskylä w Finlandii (N = 15). Celem badań była analiza aspektów rozwoju zawodowego i osobistego nauczycieli z wykorzystaniem analizy transakcyjnej w dwóch odmiennych kulturowo krajach: Finlandii i Anglii. A w szczególności chodziło tu o: zbadanie samoświadomości i motywacji do samorozwoju studentów – przyszłych nauczycieli, a także zrozumienie pewnych potrzeb własnych oraz dzieci i odpowiedź na pytanie, w jakim stopniu AT może przyczynić się do zaspokojenia tych potrzeb. Innym celem było poznanie subiektywnych poglądów badanych na temat rozwoju własnej praktyki zawodowej, w tym szczególnie uwzględnienie ich poczucia autonomii, odpowiedzialności za siebie w odniesieniu do sfery poznawczej, emocjonalnej i posiadanych wzorców zachowań. I wreszcie porównanie wyników dwóch kohort w celu zobaczenia podobieństw oraz różnic, które mogą się pojawić (tamże, s. 255). Badani w obu grupach zaprojektowali pisemnie plan swojego indywidualnego rozwoju po uczestnictwie w dwudniowym kursie 101 AT, co stanowiło pierwszy etap badań. Po sześciu miesiącach uczestnicy wypełnili specjalnie skonstruowany kwestionariusz stanowiący drugi etap badań. Wyniki pierwszego etapu pokazały, jak można się było spodziewać, dużą gotowość badanych do zastosowania elementów AT w celu zwiększenia własnej skuteczności działania. Wyniki szacunkowe drugiego etapu ujawniły natomiast wzrost świadomości i umiejętności w stosunku do szeregu obszarów osobowości i profesjonalnego rozwoju, takich jak: inteligencja emocjonalna, samoświadomość, empatia, motywacje i kompetencje społeczne. Badania nie ujawniły też znaczących różnic w obu grupach przynależnych do odmiennych krajów.

Autorki w swoim badaniu nawiązują do szeregu wcześniejszych opracowań potwierdzających, iż analiza transakcyjna może stanowić skuteczne narzędzie

poprawy relacji uczeń–nauczyciele, a także przyczyniać się do rozwoju osobistego i samoświadomości opisywanej grupy zawodowej. Przeprowadzone badania potwierdziły zasadność włączenia szkolenia w zakresie AT do programu kształcenia, rozwoju i doskonalenia zawodowego przyszłych oraz aktualnie praktykujących nauczycieli. Włączenie do tego procesu modelu FF, a także użytecznego narzędzia pomiaru i szkolenia, jakim jest TIFF, może w znaczący sposób ten proces zintensyfikować.

Wnioski

Zaproponowany model wniósł duże ożywienie w środowisko edukacyjnych analityków transakcyjnych. I co być może najważniejsze, przesunął zainteresowanie badaczy z jakże typowego dla tej koncepcji skupienia się na problematyce psychopatologicznej ku zagadnieniom normy i rozwoju. Odzwierciedla to ogólną tendencję, jaką od pewnego czasu zaobserwować można w psychologii. Nieprzypadkowo zatem model ten znalazł swoich zwolenników wśród nauczycieli i wychowawców, dla których stanowi sposób podnoszenia ich kompetencji osobistych oraz zawodowych i rozwiewa ich obawy, że AT jest podstępą próbą wprowadzania „psychoterapii do szkoły”, jak czasem można było usłyszeć. Stwarza szanse eliminowania zjawisk niekorzystnych, które – jako przejaw dysfunkcjonalnej komunikacji interpersonalnej – mają niejednokrotnie miejsce w relacjach nauczyciel–uczeń. W zamian oferuje uczynienie ze szkoły miejsca bardziej przyjaznego i bezpiecznego, gdzie obok zdobywania nowej wiedzy oraz umiejętności kształtuje się autonomia oraz poszanowanie godności dla wszystkich uczestników procesu edukacji. Warunkiem, który Susannah Temple podkreśla po wielokroć, jest podniesienie świadomości nauczycieli po to, aby ich transakcje charakteryzowała płynność funkcjonalna, nacechowana umiejętnością budowania ustrukturyzowanych sytuacji szkolnych, zamiast nadmiernej karności, krytyki dominacji, która niechybnie rodzi w uczniach albo służalcze podporządkowanie, albo też zbuntowany opór. Chodzi tu też o troskliwą opiekę wsłuchującą się w potrzeby uczniów, zamiast czułościwej pobłażliwości i niestabilności w relacjach nauczyciela ze swoimi podopiecznymi. A także umiejętność kooperującej współpracy wraz z pełnym ekspresji i twórczym oraz efektywnym funkcjonowaniem, pozbawionym jednak egocentrycznej, czy też lekkomyślnej, niedojrzałości. Szczególne miejsce zajmuje w tym modelu kalkulacja, służąca realistycznej ocenie sytuacji i podejmowaniu skutecznych oraz efektywnych decyzji. Podkreślenie znaczenia tej ostatniej opcji jest też nie do przecenienia.

Nie sposób jednak nie zauważyć, iż zaproponowany przez Susannah Temple model zainspirowany został z jednej strony rozwiązaniami Servaasa van Beekuma, z drugiej zaś schematem R-D-Dz stanów ego Erica Berne’a, czego au-

torka nie ukrywa, podkreślając jednak, że jej propozycja jest nową jakością. Wielokrotnie przypomina: „Trzeba pamiętać, że funkcjonalny model płynności nie jest modelem stanów ego jakiegokolwiek rodzaju. Jak odkryto w trakcie procesu badawczego, stanowi on oddzielny model ludzkiego funkcjonowania społecznego z własną terminologią” (Temple, 2015, s. 12). Nie jestem przekonany, czy taka determinacja odcinania się od wspomnianych źródeł ma sens. Wszak podobnie w nawiązaniu do innych rozwiązań uczynił twórca AT, odwołując się do freudowskiego strukturalnego modelu osobowości, choć trudno uznać jego autorskie rozwiązanie za prostą replikę wzorca psychoanalitycznego. Wystarczy porównać obecny w wielu opracowaniach graficzny freudowski model strukturalny: superego – ego – id, aby nie mieć wątpliwości (Kutter, 1998, s. 74). A jednak Berne odcinał się od takich związków, odpowiadając swoim krytykom, iż: „Ulepszanie metod psychoanalitycznych jest w równym stopniu analityczne, jak budowanie lepszych samolotów jest deptaniem zasług braci Wright” (Berne, 2008, s. 455). Nie widzę niczego nagannego w inspirującym znaczeniu czyjegoś dorobku, co wcale nie musi umniejszać naszych własnych dokonań. Niestety obawy o umniejszanie własnych zasług odbierają czasem autorom nawet najbardziej twórczych rozwiązań trzeźwe rozeznanie (czyż nie kalkulacji właśnie?) faktu, iż jesteśmy zawsze tylko jednym z ogniw w procesie poszukiwania prawdy i z reguły nie tworzymy teorii całkowicie nowych oraz w pełni odkrywczych. A więc, że nigdy nie tworzymy czegoś z niczego na podobieństwo bogów. Takich oporów nie mają chyba tylko muzycy, łatwo odwołujący się i sięgający po transkrypcje innych twórców, proponując własne kompozytorskie rozwiązania. Myślę tu choćby o muzykach jazzowych. Nikt jednak nie odmawia im własnej kreatywności i nie posądza o plagiat.

Nie są to jedyne wątpliwości, jakie dotyczą modelu FF. Pomijam tu fakt, że w czasie publikacji kolejnych przybliżeń do ostatecznego kształtu proponowanego modelu dostrzec można pewne drobne niekonsekwencje (np. porównując artykuł z 1999 roku z tekstem z roku 2015). Tak bywa w czasie tworzenia się ostatecznej wizji i nie ma to charakteru rozstrzygającego ani nagannego. Śledząc dokonania samego Berne’a, można by stawiać mu podobne zarzuty. Moje wątpliwości i pytania, które warto postawić, mają raczej charakter ogólny. Rodzi się oto pytanie, czy nadmierne komplikowanie już istniejących rozwiązań przyniesie tak oczekiwane „unaukowanie” samej analizy transakcyjnej? Wartość, a ośmielę się nawet powiedzieć: genialność koncepcji Berne’a, polegała na intuicji jej twórcy oraz na prostocie właśnie. Owa prostota i przystępność przysporzyła AT wielu zwolenników i zadecydowała o jej popularności. Zwolennicy koncepcji dostrzegli w obecnych tu rozwiązaniach zrozumienie dla szeregu własnych problemów oraz uniwersalne mechanizmy rządzące relacjami interpersonalnymi. Wspomniany walor budził jednak zastrzeżenia przedstawicieli innych kierunków czy dyscyplin, obecne szczególnie w środowisku akademickim, gdzie znana maksyma: „iż to, co da się powiedzieć dobrze, da się też powiedzieć krót-

ko i prosto”, nie zawsze znajduje swoich zwolenników. Stąd też analizę transakcyjną spotykały często zarzuty nadmiernych uproszczeń, ukuto nawet określenie „pop-psychologia”. Budziło to niejednokrotnie frustracje tych, którzy w AT pokładali swoje nadzieje i widzieli np. w czasie prowadzonych przez siebie szkoleń jej dużą praktyczną użyteczność czy realną pomoc terapeutyczną. Czy zatem jedynym remedium na powyższe zarzuty ma być porzucenie prostoty na rzecz budowania nowych, coraz bardziej złożonych, wieloaspektowych i wielopłaszczyznowych, modeli? Czy takie działanie nie odbierze analizie transakcyjnej jej pierwotnego waloru? Te pytania pozostawiam bez odpowiedzi. Nie można przy okazji zapominać, że model zawsze pozostaje tylko modelem, a więc pewnym uproszczonym odzwierciedleniem jakiegoś fragmentu rzeczywistości. Nie jest zaś samą rzeczywistością, tak jak plan miasta nie jest miastem, a schemat techniczny jakiegoś urządzenia elektronicznego nie jest tym urządzeniem. Warto zawsze mieć świadomość, iż realia życia, także życia szkolnego, mogą wykraczać – jakże często – poza wszelkie teoretyczne schematy, graficzne układy i wzorce. Wartość modelu mierzy się jego zdolnością do adekwatnego i użytecznego „odzwierciedlenia” owej, najczęściej niezwykle złożonej i wieloaspektowej, rzeczywistości. Czy zatem przywoływany już wcześniej cytat z artykułu Temple, który mówi, że aby dobrze zrozumieć model i samą płynność funkcjonalną, ważną rzeczą jest uświadomienie sobie, iż nie chodzi tutaj niejako o samą osobę, ale o jej funkcjonowanie, nie grzeszy nadmiernym uproszczeniem? Mam świadomość, że dotykamy w tym momencie jednego z najistotniejszych dylematów, przed którym stawało wielu uczonych. Problemu wyrażającego się trudną do rozstrzygnięcia kwestią: czy można oddzielić kogoś od przejawów jego aktywności, osobę od czynu, twórcę od jego wytworu? W sumie: człowieka od jego zachowania. Jeśli te pytania pojawiają się w kontekście modeli FF, oznacza to, że swoją propozycją Temple dotyka fundamentalnych kwestii relacji między strukturą a funkcją i rygorystycznego oddzielenia modelu strukturalnego od funkcjonalnego. W braku tego podziału niektórzy transakcjoniści dostrzegli w pewnym okresie przyczynę stagnacji w rozwoju analizy transakcyjnej. Czy aby w tym właśnie czynniku należy doszukiwać się przyczyn spadku zainteresowania AT? Wątpię. Zresztą był to regres przejściowy, gdyż obecnie, przynajmniej w polskich warunkach, nastąpił prawdziwy renesans zainteresowania samą koncepcją AT, pojawiają się pomysły jej licznych zastosowań w różnych konkretnych dziedzinach i obszarach relacji międzyludzkich. A zatem czy rozdzielenie struktury od funkcji jest zasadne? Zastanówmy się przez chwilę. Wszak niezmienna reguła mówi, iż nie ma funkcji bez struktury i struktury bez funkcji. Przywołam tu tylko jeden przykład, znany zapewne trenerom grupowym. To, że ktoś pełni określoną funkcję w grupie, wynika z miejsca w strukturze grupy i na odwrót. Gdy mówimy o strukturze, mówimy niejako o czymś wewnętrznym, gdy zatrzymujemy się nad funkcjami, wychodzimy z kolei po-

niekąd na zewnątrz. To zatem, co było (i jest!) bezapelacyjnym walorem AT, wyrażało się w trudnym dotąd pogodzeniu „ognia z wodą”, czyli w podejściu psychodynamicznego (skoncentrowanego na wnętrzu) z podejściem behawioralnym (skupionym na zewnętrznej manifestacji psychiki, tj. na zachowaniu). Oto konkretne stany ego przejawiają się poprzez określone zachowania wynikające z tych stanów. Dla wielu uczestników szkoleń ta prosta konstatacja przemawiała jednoznacznie i przekonująco do ich świadomości. Wraz z rygoryzmem wspomnianego oddzielenia być może tracimy ten walor. A tak, już na marginesie, jak ilustrować rodzaje transakcji, opierając się na modelu FF? Nikt przecież nie zaprzeczy, że zachowania, a w tym wypadku tryby, jako „behawioralne manifestacje kompetencji interpersonalnych” stanowią zarówno bodźce, jak i reakcje transakcyjne.

Powyższe uwagi należy potraktować jedynie jako kreślone na gorąco wątpliwości, jakie zrodziły się u wyżej podpisanego i nie umniejszają one zarówno potwierdzonych oficjalnie zasług, jak i wartości samego modelu FF oraz jego wykorzystania dzięki pomiarowi TIFF. Resumując, można zatem powiedzieć, że korzystanie z doświadczeń modelu płynnej funkcjonalności może stać się użytecznym sposobem zdobywania przydatnych umiejętności interpersonalnych i motywacji do zmiany przez pedagogów. Stwarza możliwość odczucia spełnienia swojego powołania oraz budowy satysfakcjonujących relacji z innymi, które rodzą wzajemne korzyści oraz obopólne zaufanie. Znaczenie dla edukacyjnej analizy transakcyjnej jest tu więc niewątpliwe i nie podlega zakwestionowaniu. W sensie transakcyjnym pozwala na poziomie praktycznym stworzyć ramy dla urzeczywistniania się obecnej w AT maksymy: „Ja jestem OK – Ty jesteś OK” w konkretnym nauczycielskim działaniu. Podkreślenie wagi rozważnej kalkulacji, wykorzystującej pozytywne tryby FF, czynni bardziej realnym selekcjonowanie zachowań, które są pozytywne, a przez to inspirujące, asertywne, nacechowane życzliwością, przy jednoczesnej eliminacji postępowania nie znajdującego akceptacji. Zachęca też wskutek tego innych do reagowania w podobny sposób, po to, aby świat międzyludzkich relacji zmierzał w dobrym kierunku.

Piśmiennictwo

- Beekun, S. van (1996). *The Graphics of Ego States*. Pobrane 7 stycznia 2017, z: <https://westtownapps.com/modx2/section-a/>.
- Berne, E. (2008). *Dzień dobry... i co dalej?* Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Jagiela, J. (2017). Samoświadomość nauczycieli w koncepcjach edukacyjnej analizy transakcyjnej, *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika*, 26 (1), 69–83. <http://dx.doi.org/10.16926/p.2017.26.06>.
- Jagiela, J. (2009), *Kryzys w szkole. Krótki poradnik psychologiczny*, Kraków: Wydawnictwo RUBIKON.

- Kutter, P. (1998). *Współczesna psychoanaliza. Psychologia procesów nieświadomych*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Lee, R.H. (1971). The Psychotherapist as Rescuer, *Transactional Analysis Journal*, 1 (2), 28–31. <https://doi.org/10.1177/036215377100100212>.
- Lerikkanen, M.K., Temple, S. (2004). Student Teachers' Professional and Personal Development through Academic Study of Educational Transactional Analysis, *Transactional Analysis Journal*, 3 (34), 253–271. <https://doi.org/10.1177/036215370403400311>.
- Novey, T.B. i in. (1993). Ego States and the Self-Concept: A Panel Presentation and Discussion, *Transactional Analysis Journal*, 3 (23), 123–138. <https://doi.org/10.1177/036215379302300303>.
- Schachner, S. (2016). Models of transactional analysis in educational management, *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 5, 28–33. <http://dx.doi.org/10.16926/eat.2016.05.03>.
- Słownik języka polskiego*, (1978), t. 1, Warszawa: PWN.
- Suchańska, A. (1993). Trójkąt dramatyczny i gry ratownicze. W: J. Santorski (red.), *ABC psychologicznej pomocy*. Warszawa: Jacek Santorski & Co. Agencja Wydawnicza.
- Temple, S. (1999). Functional Fluency for Educational Transactional Analysts, *Transactional Analysis Journal*, 3 (29), 164–174. <https://doi.org/10.1177/036215379902900302>.
- Temple, S. (2002a). *The development of a transactional analysis psychometric tool for enhancing functional fluency*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Plymouth, Plymouth, England.
- Temple, S. (2002b). Functional Fluency. *Zeitschrift für Transaktionsanalyse*, 4, 251–269.
- Temple, S. (2003). Action on the functional model, *EATA Newsletter*.
- Temple, S. (2004a). *Building self-awareness*. Pobrane 7 stycznia 2017 z: <https://westtownapps.com/modx2/section-a/>.
- Temple, S. (2004b). Update on the Functional Fluency Model in Education. *Transactional Analysis Journal*, 3 (34), 197–204. <https://doi.org/10.1177/036215370403400302>.
- Temple, S. (2008). Bringing Up the Child: The Importance of Functionally Fluent Parents, Carers and Educators, W: K. Tudor (ed.), *The AdultisParent to the Child: TA with Children & Young People*, Russell House Publishing, Pobrane 7 stycznia 2017, z: <https://westtownapps.com/modx2/section-a/>.
- Temple, S. (2009). *Mentors, Coaches and the Empowerment Factor. Why Functional Fluency is Important*, Pobrane 7 stycznia 2017, z: <https://westtownapps.com/modx2/section-a/>.
- Temple, S. (2012a). TIFF 10 years on: Life cycle of a research project. *The Transactional Analyst*, (4) 2, 3–17.

- Temple, S. (2012b). *Mastering 'The Tolstoy Effect': a research exercise in linguistic philosophy*. Pobrane 7 stycznia 2017, z: <https://westtownapps.com/modx2/section-a/>.
- Temple, S. (2015). Celebrating Functional Fluency and Its Contribution to Transactional Analysis Theory. *Transactional Analysis Journal*, (45) 1, 10–22. <https://doi.org/10.1177/0362153714568803>.
- Woods, K., Woods, M. (2002). Some Reflections On Simple Okness. *Transactional Analysis Journal*, 1 (32), 66–68. <https://doi.org/10.1177/036215370203200110>.

Jarosław JAGIELA

Significance of Susannah Temple's Functional Fluency Model for Educational Transactional Analysis

Summary

The article discusses Servaas van Beekum's attempts of developing graphic separation of structural and functional models and presents the development of Susannah Temple's concept of Functional Fluency (FF) and a psychometric tool called Temple Index of Functional Fluency (TIFF). It also underlines the significance of this concept in teachers' and educators' personal and professional development and in the perspectives of educational transactional analysis

Keywords: educational transactional analysis, structural and functional models, Susannah Temple's concept of Functional Fluency (FF), Temple Index of Functional Fluency (TIFF), teachers' and educators' personal and professional development.

Dorota PANKOWSKA

e-mail: dorota.pankowska@poczta.umcs.lublin.pl

Afiliacja: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Dokąd zmierzamy? Uwagi o deficycie Dorosłego w edukacji i życiu społecznym

Jak cytować [how to cite]: Pankowska, D. (2017). Dokąd zmierzamy? Uwagi o deficycie Dorosłego w edukacji i życiu społecznym. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 6, 49–66.

Streszczenie

Autorka, wykorzystując koncepcję stanów Ja, dokonuje analizy warunków kształtowania się stanu Dorosłego we współczesnym społeczeństwie. Szczególną uwagę zwraca na charakterystyczne cechy kultury masowej i mediów, kontekst polityczny, środowisko rodzinne, a przede wszystkim na system edukacji. Wnioski skłaniają do konstatacji o deficycie stanu Dorosłego w różnych obszarach rzeczywistości i do refleksji nad konsekwencjami takiego stanu rzeczy zarówno dla rozwoju jednostek, jak i kondycji społeczeństwa.

Słowa kluczowe: edukacyjna analiza transakcyjna, stany Ja, Dorosły, społeczne i edukacyjne uwarunkowania rozwoju stanów Ja, społeczeństwo współczesne.

Wstęp: Stany Ja a obszary rzeczywistości społecznej

Analiza transakcyjna jest użyteczną teorią nie tylko do wyjaśniania zachowania jednostki czy interakcji między ludźmi, ale także funkcjonowania instytucji (Szymanowska, Sękowska, 2000; Barrow, Bradshaw, Newton, 2001) i szerszych zjawisk społecznych (Harris, 2009; James, 1998). Można zatem spojrzeć na to, co dzieje się obecnie w polskiej (i europejskiej) rzeczywistości społecznej, wykorzystując aparat pojęciowy AT, zwłaszcza koncepcję stanów Ja.

Funkcjonalne stany Ja wskazują, jakie zachowania i postawy są adekwatne w różnych sytuacjach życiowych (zob. np. Stewart, Jones, 2016; Pankowska, 2010; Rogoll, 2010), a przez analogię można odnieść je do poszczególnych

dziedzin życia społecznego. I tak Rodzic Krytyczny (Kontrolujący, Wychowujący) może mieć swój udział na przykład:

- w religii i prawie, zarówno jako źródło (dorobek kulturowy i etyczny społeczeństwa, tradycja, ideologia), jak i „strażnik” wartości i zasad (kontrola społeczna formalna lub nieformalna);
- w systemie bezpieczeństwa państwa, czyli w funkcjonowaniu wojska, policji, innych służb, które z jednej strony opiera się na wzorcu autorytarnej rodzicielskiej kontroli (hierarchiczność), z drugiej – w sytuacji zagrożenia lub kryzysu aktywność Rodzica Krytycznego pozwala przejąć przywództwo i podejmować decyzje.

Rodzic Opiekuńczy – we wszystkich instytucjach nastawionych na pomoc i udzielanie wsparcia osobom i grupom, które nie mogą w pełni samodzielnie funkcjonować, a więc przede wszystkim w służbie zdrowia, pomocy społecznej czy edukacji.

Udział Dziecka Przystosowanego można rozumieć jako gotowość podporządkowania się członków społeczeństwa wspólnym normom i zasadom życia zapewniającym bezpieczeństwo i ład społeczny, jak również ciągłość i poczucie wspólnoty kulturowej, opartej na identyfikacji z tradycją i obyczajowością przekazywaną w procesie socjalizacji. Z kolei Dziecko Naturalne może wyrażać się np.:

- 1) w pojmowaniu dzieciństwa jako specyficznego okresu rozwojowego, w którym niepełnoletnia jednostka wymaga szczególnej opieki i ochrony, ma prawo do zabawy oraz przyzwolenie na nadmierną emocjonalność, spontaniczność czy brak odpowiedzialności za własne zachowania. Warto zaznaczyć, że taka koncepcja „beztroskiego” dzieciństwa ma niezbyt długą historię w kulturze zachodniej (zob. np. Aries, 2011), a i obecnie są kraje, w których od dzieci wymaga się zaangażowania we wszystkie sfery życia społecznego (praca, obowiązki domowe, małżeństwa małoletnich, uczestniczenie w wojnach w charakterze żołnierzy);
- 2) w szeroko rozumianej rozrywce i różnych formach spędzania czasu wolnego;
- 3) w działalności twórczej, czerpiącej inspirację z potencjału Małego Profesora.

Jednak dobrze funkcjonujące i rozwijające się społeczeństwo musi być oparte przede wszystkim na silnym Dorosłym, który zapewnia racjonalność i odpowiedzialność tak w sferze politycznej i ekonomicznej, jak również we wszystkich innych dziedzinach życia. Stan Dorosłego – zarówno jako pewien wzorzec życia społecznego (podstawa demokracji i pokojowego współdziałania), jak również dominujący stan Ja w kulturze instytucji oraz u poszczególnych jednostek – jest niezbędny jako konieczny warunek podmiotowości jednostek i grup.

Podmiotowość z perspektywy filozoficznej jest przyrodzonym atrybutem człowieczeństwa z uwagi na potencjał jednostki ludzkiej: jej świadomość i samoświadomość, możliwość dokonywania wyborów i przyjmowania za nie odpowiedzialności oraz zdolność do celowego działania (Wołoszyn, 1999, s. 21–24). W perspektywie psychologicznej jednak podmiotowość jest jedynie poten-

cialnością – nie jest dana, ale osiągnana, ponieważ wymaga wykształcenia specyficznych kompetencji intelektualnych i społecznych, m.in.:

- samoświadomości i zdolności do autorefleksji;
- poczucia sprawstwa i wpływu na rzeczywistość oraz umiejętności samodzielnego działania na rzecz realizacji celów osobistych i zbiorowych;
- umiejętności współpracy na partnerskich zasadach, która umożliwi współdziałanie z innymi przy zachowaniu autonomii i wolności podejmowania decyzji oraz asertywną postawę w relacjach z ludźmi (zob. Gurycka, 1999).

Jak widać, te właściwości, które gwarantują jednostce podmiotowe funkcjonowanie, w rzeczywistości są charakterystyczne dla stanu Dorosłego. Należy więc postawić pytanie, czy doświadczenia socjalizacyjne, szczególnie te związane z edukacją, służą w wystarczającym stopniu rozwojowi i wzmocnieniu jej Dorosłego.

1. Warunki kształtowania się stanu Dorosłego w procesie socjalizacji

W biegu życia osoby stan Dorosłego kształtuje się najpóźniej, wraz z doskonaleniem funkcji poznawczych, możliwością eksplorowania świata i uzyskiwania coraz większego stopnia samodzielności, a jego rozwój nie jest ograniczony w czasie. W odróżnieniu od tzw. archaicznych stanów Ja, czyli Dziecka i Rodzica, które rozwijają się częściowo samoistnie, stan Dorosłego wymaga stymulacji ze strony otoczenia – przede wszystkim środowiska rodzinnego i systemu edukacji. Czy jednak jednostka – poddawana ich oddziaływaniom przez wiele lat dzieciństwa i młodości – ma wystarczające szanse na osiągnięcie dojrzałego stanu Dorosłego? Warto się temu przyjrzeć.

1.1. Kontekst społeczny tworzony przez kulturę masową

Eric Berne (1961, s. 35–36) nadał nazwy stanom Ja ze względu na intuicyjne przypisywanie zakresów znaczeniowych pojęciom: rodzic, dziecko, dorosły. Dorosłość – w przeciwieństwie do dzieciństwa czy raczej dziecięctwa – kojarzyła się z realistycznym, racjonalnym, odpowiedzialnym podejściem do rzeczywistości i zadań życiowych, w odróżnieniu od emocjonalnego, egocentrycznego i chwiejnego podejścia dziecka. W ciągu kilkudziesięciu lat od powstania teorii stanów Ja znacznie zmieniła się pod tym względem kulturowa tkanka społeczeństw zachodnich. W zglobalizowanej kulturze ponowoczesnej można zauważyć wiele sprzeczności i „pęknięć”. Z jednej strony koniec XX i początek XXI wieku to okres przyspieszonego rozwoju nauki, której osiągnięcia warunkują kształt i jakość życia (rozwój nauk biologicznych, medycznych, fizyki, chemii,

astronomii, informatyki, technologii), a więc triumf racjonalności Dorosłego. Z drugiej strony – na poziomie życia społecznego – można zauważyć pewne zjawiska świadczące o zacieraniu różnic między tym, co „dorosłe”, a tym, co „dziecięce”. Nasuwa się analogia do zaburzenia osobowości określanego w AT jako kontaminacja Dorosłego przez Dziecko, czyli przenikanie treści ze stanu Dziecka do stanu Dorosłego i traktowanie ich przez jednostkę jako racjonalnej rzeczywistości (Stewart, Joines, 2016, s. 70–73). Pomijając w tym miejscu przyczyny takiego stanu rzeczy (co wymaga pogłębionej, interdyscyplinarnej analizy), warto zwrócić uwagę, że wiele obszarów współczesnej kultury wcześniej traktowanych jako poważne, związane z dojrzałością i odpowiedzialnością, obecnie zmienia swoje znaczenie i charakter, w jakimś sensie infantylicyzując się.

Oto kilka najbardziej widocznych przykładów:

1. Zmiana znaczenia samego pojęcia dorosłości, kojarzonego wcześniej z podejmowaniem odpowiedzialnych ról społecznych (zawodowych, rodzinnych, publicznych). z uwagi na „kult młodości”. Zjawisko to przejawia się nie tylko w coraz dalszym przesuwaniu granic młodości poprzez wygląd zewnętrzny i styl życia (zob. np. Melosik, 2010), ale powoduje też odrzucanie podjęcia „dorosłych” zobowiązań: zakładania rodziny czy podejmowania stałej pracy; w obecnych czasach osoby 40-letnie uchodzą za młode, podczas gdy kiedyś byli to dojrzały mężczyźni i niemal stare kobiety¹.
2. Zmiana roli mediów przy jednoczesnym zwiększeniu siły ich oddziaływania. W mediach tradycyjnych (prasa, radio, telewizja), które wcześniej łączyły wiele funkcji znajdujących się we względnej równowadze, obecnie wydaje się dominować funkcja ludyczna/rozrywkowa nad innymi (informacyjną, wychowawczą/edukacyjną, estetyczną – zob. np. Kozłowska, 2006), co przejawia się m.in. w tabloityzacji prasy, teleturniejach wymagających coraz mniej wiedzy od uczestników, popularności programów telewizyjnych, seriali, filmów, kabaretów o niewielkich walorach artystycznych i intelektualnych, w zjawisku „celebrytyzmu”, nadawaniu zawodom sportowym rangi wydarzeń o najwyższej wadze itp.

Swoistej rewolucji dokonał rozwój Internetu, który – poza pełnieniem roli źródła informacji, kanału komunikacji czy pomocy w szybkim załatwianiu spraw – jest przede wszystkim dostarczycielem rozrywki (gry on-line, niektóre portale społecznościowe, erotyczne itp.), a więc przyczynia się do wzmożonej aktywności Dziecka użytkowników. Ponadto Internet ze względu na swój interakcyjny charakter daje możliwości „dziecięcego” reagowania: natychmiastowego, emocjonalnego, nieodpowiedzialnego (co jest szczególnie widoczne w przypadku anonimowego hejtu). Specyfika odbioru treści w Internecie nie sprzyja też umiejętności skupienia uwagi przez dłuższy czas, co jest warunkiem racjonalnego przetwarzania informacji charakterystycznego dla zasobów Dorosłego.

¹ Problem ten dotyczy zwłaszcza mężczyzn, o czym pisali Kiley (1993), Zimbardo, Coulombe (2015).

Istotnym zjawiskiem jest również zmiana języka mediów: rezygnacja z wzorca poprawnościowego (języka Dorosłego i Rodzica) na rzecz „języka Dziecka”, tj.:

- bezpośredniości i potoczności,
 - przyzwalania na wulgaryzację (nie tylko w Internecie, także w mediach tradycyjnych, nawet w najpoważniejszej prasie opiniotwórczej) i agresję językową (przede wszystkim hejt w Internecie, ale również częsty „język nienawiści” w prasie),
 - popularyzowania błędów językowych (semantycznych, gramatycznych, artykulacyjnych) poprzez ich częste używanie.
3. Wszegobecność reklamy, która jest silnie obecna nie tylko w mediach, ale i w przestrzeni publicznej. Reklama – jako symbol konsumpcjonizmu – z jednej strony odwołuje się do potrzeb, czasem lęków Dziecka, z drugiej zaś – kreuje te potrzeby, wzmacniając stan Dziecka u odbiorców kosztem decyzji podejmowanych przez Dorosłego.
 4. Zamiana polityki na marketing polityczny wydaje się zjawiskiem szczególnie niebezpiecznym. Zarówno w Polsce, jak i w innych krajach w ostatnich latach można było zaobserwować, że zabiegi marketingowe czynią z polityki i wyborów przedstawicielskich, co powinno być domeną racjonalności i odpowiedzialności Dorosłego, sferę działań Dziecka. Nawet z ust ekspertów-politologów słyszy się, że wybory (i w ogóle polityka) to kwestia emocji. Infantyлизację jednej z najważniejszych sfer życia społecznego podtrzymują – i w dużej mierze tworzą – media, koncentrując się nie na problemach, ale na kłótniach, sensacji, zaostrzaniu konfliktów. Politykę zaczyna się traktować jak „scenę, teatr, spektakl” lub pole walki. Wzmacnia się lub kreuje konflikty, zamiast koncentrować się na konstruktywnym współdziałaniu na rzecz dobra wspólnego, co prowadzi do prymatu partykularnych interesów (partii, grup społecznych) nad dbałością o prawa i potrzeby wszystkich obywateli. Służy temu również wzmacnianie lęków społecznych (np. przed uchodźcami, gender), które uśmierzone są przez narrację Rodzica Kontrolującego (zapewnienie ochrony i bezpieczeństwa) oraz Rodzica Opiekunczego (obietnice i działania socjalne polegające głównie na „rozdawnictwie” lub obdarzaniu przywilejami).
 5. O ile wcześniej wymieniane zjawiska są charakterystyczne dla większości krajów zachodnich, to polską specyfiką jest – dodatkowo – znacząca rola społeczna instytucjonalnego Kościoła katolickiego. O ile pełny rozwój duchowy motywowany wiarą może przyczyniać się do rozwoju i integracji stanu Dorosłego (czego wyrazem jest na przykład personalizm chrześcijański), to przy powierzchownej religijności wpływ Kościoła nierzadko prowadzi do wzmacniania stanu Dziecka – zarówno poprzez wymiar religijny (Bóg jako ojciec, Maryja/Kościół – jako matka, wierni – dzieci Boże), jak i instytucjonalny – dla instytucji konserwatywnej, autorytarnej, patriarchalnej „natural-

ne” jest traktowanie wiernych w relacji Rodzic Kontrolujący – Dziecko Podporządkowane.

W efekcie wzmacniany jest w społeczeństwie stan Dziecka – z jednej strony pragnącego zabawy i natychmiastowej nagrody (hedonizm i konsumpcjonizm), z drugiej – bezradnego i zależnego wobec władzy, a tym samym nieodpornego na populizm i przyzwalającego na rządy autorytarne.

1.2. Uwarunkowania rodzinne kształtowania się stanu Dorosłego

Każda rodzina jest odrębnym, niezwykle złożonym wewnątrznie, bytem, trudno więc dokonywać zbyt daleko idących uogólnień². Można jednak przyjąć się temu, co sprzyja kształtowaniu się u dzieci silnego stanu Ja-Dorosły. Wydaje się, że trzy grupy czynników mogą mieć na to największy wpływ: 1) stymulacja poznawcza, 2) zakres samodzielności i autonomii dziecka, 3) relacje rodzice–dzieci.

W pierwszej grupie czynników mogą znaleźć się takie sytuacje, jak: tworzenie warunków do zaspokajania i pobudzania potrzeb poznawczych oraz zainteresowań czy przywiązywanie wagi do wykształcenia. Sprzyjać temu będzie np. dostarczanie dziecku materiałów edukacyjnych, organizowanie wycieczek do różnych miejsc, kontrola nad treściami przyswajanymi z telewizji czy Internetu, ale przede wszystkim czas poświęcany dziecku – na rozmowy, objaśnianie świata, odpowiadanie na pytania. Trudno określić, jaki odsetek polskich rodzin stwarza takie warunki, jaki – częściowo (np. zaopatrując dziecko w odpowiednie zabawki, urządzenia medialne czy książki, ale nie poświęcając mu czasu), a w ilu rodzinach dzieci są pozbawiane takiej stymulacji. Jednocześnie są podstawy do stwierdzenia, że obecnie w Polsce w większości rodzin zachęca się dzieci do zdobywania wykształcenia (także wyższego), co dotyczy środowisk nie tylko z wysokim kapitałem kulturowym (świadczą o tym na przykład deklaracje badanych przez CBOS – np. Głowacki, 2017, ale też rozwój szkół prywatnych i społecznych, udział uczniów w zajęciach pozalekcyjnych, powszechność korzystania z korepetycji itp. – zob. Badora, 2016).

Zakres praw, samodzielności i autonomii to kolejny wyznacznik uwarunkowań rodzinnych kształtowania stanu Dorosłego u dzieci. W kręgu kultury zachodniej, w krajach rozwiniętych, stosunek do dzieci przeszedł w ciągu ostatniego stulecia znaczącą ewolucję, choć kierunek zmian nie jest jednorodny. Z jednej strony bowiem przyznano szczególny status okresowi dzieciństwa, co znalazło wyraz w regulacjach prawnych, jak *Międzynarodowa Konwencja o Prawach Dziecka*, czy w powoływaniu instytucji państwowych stojących na straży ich realizowania (Rzecznik Praw Dziecka). Dziecko stało się w świetle prawa podmiotem, co zabezpiecza je przed wykorzystywaniem czy krzywdze-

² Wskazane niżej tendencje potwierdza w wielu obszarach np. analiza wyników różnych badań dotyczących przemian w rodzinie dokonana przez Doniec (2013).

niem. Z drugiej strony jednak prawa dziecka wiążą się przede wszystkim z jego szczególną ochroną. Nie wolno dzieci zmuszać do pracy czy innych zadań zarezerwowanych dla osób dorosłych (co było normą w przypadku dzieci z warstw niższych w dawnych wiekach), ale wspomniane regulacje prawne i obyczajowe mogą ograniczać prawa dziecka do samostanowienia czy dokonywania autonomicznych wyborów, na co zwracają uwagę na przykład przedstawiciele antypedagogiki (zob. np. Szkudlarek, Śliwerski, 1991). Ważne w tym kontekście wydaje się to, jak poszczególni rodzice interpretują te prawa i własne zadania związane z ich przestrzeganiem – mogą bowiem rozumieć je jako konieczność partnerskiego traktowania dziecka (jak w różnych koncepcjach podejścia humanistycznego), ale też jako nacisk na zwiększanie opieki nad potomkiem, zwalnianie go z wszelkich obowiązków, natychmiastowe zaspokajanie wszystkich potrzeb czy rozwiązywanie problemów za dziecko. Pierwsza interpretacja w konsekwencji sprzyja kształtowaniu silnego Dorosłego, druga – przeciwnie – wzmacnia w małym/młodym człowieku stan Dziecka.

Stany Ja kształtują się również poprzez interakcje – osoby w transakcjach wysyłają bodźce z poszczególnych stanów Ja do określonych stanów Ja partnerów (zob. np. Pankowska, 2010). Im częściej aktywowany jest dany stan Ja w transakcjach, tym bardziej jest wzmacniany, dlatego tak ważne są wzorce relacji rodziców z dziećmi. W dyrektywnych, zwłaszcza autorytarnych, modelach wychowania, które dominowały przez wieki, typową relacją była: Rodzic Krytyczny/Kontrolujący – Dziecko Przystosowane. Od dzieci – nie tylko małych – wymagano przede wszystkim posłuszeństwa i podporządkowania się władzy rodzicielskiej (zob. Kosiorek, 2007). Wraz ze zmianą statusu dziecka i przyznaniu mu praw ten model zaczął ewoluować – z jednej strony w kierunku partnerstwa (relacja Dorosły–Dorosły), z drugiej – w kierunku większej ochrony, czyli relacji Rodzic Opiekuńczy – Dziecko Naturalne. Nadopiekuńczość rodziców, podobnie jak autorytaryzm, utrwala w potomstwie dziecięce wzorce zachowania, niesprzyjające podejmowaniu odpowiedzialności za siebie i swoje życie, a więc ograniczające działanie stanu Ja–Dorosły.

Bez względu na warunki wychowania w rodzinie – bardziej lub mniej korzystne dla rozwoju stanu Dorosłego, w wieku 6–7 lat dziecko idzie do szkoły. Wydawałoby się zatem, że oddziaływanie instytucji edukacyjnej – z uwagi na jej cele poznawcze i kształcące – będzie gwarancją kształtowania się silnego Dorosłego. Czy tak jest w istocie?

2. Warunki kształtowania się stanu Dorosłego w systemie edukacji

Analizy rzeczywistości edukacyjnej można dokonywać na różnych poziomach, biorąc pod uwagę różnorodność relacji między działającymi w jej ramach

podmiotami. W niniejszym opracowaniu zwrócę uwagę na dwie z nich: władza oświatowa – szkoła/uczelnia i nauczyciele oraz nauczyciele – uczniowie/studenci.

2.1. Szkoła

Po przemianach ustrojowych w 1989 r. jedną z najważniejszych idei reformy oświaty była jej decentralizacja i zwiększanie autonomii podmiotów edukacyjnych. Służyły temu zarówno zmiany systemowe, np. złamanie niemal całkowitego monopolu państwa na tworzenie szkół poprzez możliwość ich organizowania przez podmioty społeczne i prywatne na każdym poziomie kształcenia, przekazanie zarządzania szkołami publicznymi samorządom, ograniczenie roli kuratoriów oświaty, zwiększenie wpływu rodziców (rady szkoły), jak również – w konsekwencji – zmiany w sferze ideologiczno-merytorycznej: pluralizm światopoglądowy (możliwość tworzenia szkół wyznaniowych, ale i autorskich opartych na różnych koncepcjach pedagogicznych), ustalanie jedynie podstaw programowych, z pozostawieniem nauczycielom marginesu swobody na wybór własnych celów i treści, możliwość pracy na podstawie programów autorskich, wybór podręczników przez nauczycieli spośród szerokiej oferty, przykładanie większej wagi do praw uczniowskich itp.

Te przeobrażenia miały zwiększać autonomię różnych podmiotów edukacyjnych, a więc – zgodnie z perspektywą interpretacyjną AT – udział stanu Ja-Dorosły w ich relacjach z władzą. Jednak wkrótce okazało się, że założenia – z różnych powodów – już wówczas nie w pełni znalazły odzwierciedlenie w rzeczywistości, a w późniejszych latach stopniowo od nich odchodzono. Problem ten wnikliwie analizuje Bogusław Śliwerski (2013), który z goryczą konstatuje stopniowy upadek idei wprowadzanych w życie po przełomie ustrojowym, nadając tytuł jednemu z podrozdziałów swojej książki: *Destrukcja i marnotrawstwo procesów uspołecznienia polskiej oświaty na rzecz restytucji żarłocznego centralizmu*. Dążenie, coraz bardziej widoczne w ostatnim czasie, do redcentralizacji oświaty powoduje odchodzenie od idei autonomii szkół i nauczycieli na rzecz powrotu do starych wzorców relacji władzy i podporządkowania. Symptomy tego procesu są widoczne w różnego typu działaniach, takich jak:

- rosnąca biurokracja i narzucanie rozwiązań przez władze wykonawcze (rozporządzenia ministerialne),
- konstruowanie podstaw programowych oraz systemu egzaminów zewnętrznych w sposób ograniczający margines wolności edukacyjnej dla nauczycieli i uczniów,
- narzucanie ideologii zgodnej z linią dominującej siły politycznej, ignorowanie niektórych praw przyjętych w Konstytucji lub konwencjach międzynarodowych (np. dotyczących równości płci i ograniczaniu stereotypów rodzących, edukacji antydyskryminacyjnej – zob. Abramowicz, 2011; Chusteczka i in., 2016),

- ograniczenia w swobodnym wyborze podręczników,
- wzrost roli zależnych od władz kuratoriów,
- podwójny status dyrektora szkoły (jako pracodawcy oraz przewodniczącego rady pedagogicznej),
- wprowadzanie poważnych zmian w systemie wbrew woli części środowiska nauczycieli i rodziców (poprzednia reforma związana z obniżeniem wieku szkolnego, obecnie wprowadzana zmiana ustroju szkolnego i podstaw programowych).

Nauczyciele, których Dorosły jest ograniczany w stosunkach z władzą, często przenoszą wzorce zachowań do relacji z uczniami.

Mimo rzeczywistego uzyskania przez uczniów większego zakresu praw i zyskania większej swobody, w ich interakcjach z nauczycielami nadal wydaje się dominować relacja Dziecko–Rodzic. Trudno powiedzieć, czy bardziej przybiera typ Dziecko Podporządkowane – Rodzic Krytyczny, czy Dziecko Naturalne – Rodzic Opiekuńczy. Przykładowo analizowane przeze mnie badania komunikacji na lekcji (Pankowska, 2010, s. 143–146) wskazują, że przeważa ten pierwszy. Z drugiej strony moje własne badania nad stanami Ja nauczycieli w relacjach z uczniami wskazują, że – w autopercepcji nauczycieli – ich postawa charakterystyczna jest dla Rodzica Opiekuńczego, ale również Dziecka Przystosowanego, co może modelować zachowania uczniów (Pankowska, 2010, s. 253–261). Być może nie ma tu sprzeczności (pomijając naturalne różnice indywidualne między nauczycielami). Na lekcjach, kiedy nauczyciele sami są pod presją wymagań władzy (Dziecko Przystosowane), być może skłonni są działać raczej z funkcjonalnego Rodzica Kontrolującego (chęć utrzymania ładu i dyscypliny, skłonienia uczniów do wykonywania poleceń), natomiast w relacjach z konkretnymi uczniami mogą prezentować postawę charakterystyczną dla Rodzica Opiekuńczego. Jednak żadna z nich nie sprzyja kształtowaniu się u uczniów stanu Dorosłego.

Relacja Rodzic–Dziecko w kształceniu jest typowa dla modelu transmisyjnego, który w większości polskich szkół nadal przeważa nad modelem interpretacyjnym (zob. Barnes, 1988). Nauczanie nastawione na przekazywanie wiedzy nie tylko implikuje transakcje Rodzic (nauczyciel) – Dziecko (uczeń), ale także wpływa na procesy poznawcze, kładąc nacisk na przyswajanie wiadomości (pamięciowe opanowywanie treści) i kształcenie umiejętności opartych na algorytmach i schematach, a nie na osiąganie celów z wyższych poziomów taksonomii (samodzielne i krytyczne myślenie, rozwiązywanie problemów). W konsekwencji wzmacnia sposób radzenia sobie z rzeczywistością charakterystyczny dla Dziecka Przystosowanego, a nie Dorosłego.

Można przypuszczać również, że w większości szkół zaniedbuje się realizację celów wychowawczych ukierunkowanych na rozwijanie podmiotowości (autonomii, odpowiedzialności, samodzielności, samoświadomości, asertywności,

kompetencji obywatelskich), na rzecz celów ukierunkowanych na adaptację do norm i ról społecznych (zob. np. Dudzikowa, 2001; Pankowska, Witek, 2012; Kopińska, Solarczyk-Szwec, 2016). Do tego należy dodać działanie ukrytego programu szkoły jako instytucji, która poprzez przestrzeń, przymus, tłok (zob. np. Janowski, 1989; Pankowska, 2008a) daje uczniom ukryte przekazy dotyczące ich podrzędnego statusu w szkole w stosunku do nauczycieli i organizacji jako takiej.

Można zatem założyć hipotezę, że w szkole, choć uczniowie mają okazję rozwijać stan Dorosłego (poprzez zdobywanie wiedzy i kompetencji poznawczych), to jednak równie silnie wzmacniają stan Dziecka (Uległego, Zbuntowanego bądź Naturalnego)³. Duża część uczniów, poddanych wieloletniej szkolnej socjalizacji, trafia na kolejny poziom edukacji – studia wyższe.

2.2. Edukacja akademicka

Wydawałoby się, że uczelnie wyższe są instytucjami o zdecydowanej dominacji stanu Dorosłego. Badania naukowe oparte są na racjonalności, obiektywizmie i wymogach metodologicznych gwarantujących dochodzenie do istoty rzeczywistości w różnych jej wymiarach, a więc na właściwościach charakterystycznych dla aktywności stanu Ja-Dorosły (z pożądanym pierwiastkiem Dziecka Twórczego). Z kolei gwarantowane ustawowo⁴ zasady autonomii uczelni wyższych powinny wzmacniać te aspekty w działalności badawczej naukowców. Można by oczekiwać również, że w zakresie kształcenia – zarówno w odniesieniu do celów, treści, jak i relacji między nauczycielami i studentami, a więc uczniami pełnoletnimi, którzy decydują się na studia z własnego wyboru – dominanta stanu Dorosłego jest oczywista. Jednak jeśli dokładniej przeanalizuje się niektóre aspekty funkcjonowania szkół wyższych, zwłaszcza nasilające się od kilku lat tendencje, okazuje się, że – podobnie jak w systemie oświaty – można odnaleźć w relacjach: władza – pracownicy naukowo-dydaktyczni oraz nauczyciele akademicy – studenci obecność transakcji Rodzic Kontrolujący – Dziecko Przystosowane.

Widoczne jest to zarówno w zasadach funkcjonowania uczelni utrwalonych tradycją, jak i w tych nowszych, obowiązujących od kilku lat, oraz w zapowiedziach reformy. Hierarchia uczelniana, przypominająca czasem strukturę feudalną, wyraźnie różnicuje zakresy władzy i swobody działania – im niższy uczelniany status pracownika (nauczyciela akademickiego), tym większe oczekiwanie zachowania ze stanu Dziecka Przystosowanego.

³ Interesujące analizy związane z poruszonymi wyżej zagadnieniami można znaleźć w: Dudzikowa, Knasiecka-Falbierska, 2013.

⁴ Ustawy i rozporządzenia dotyczące niżej poruszanych kwestii można znaleźć na stronie Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego (<http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/archiwum,1.html>; <http://www.nauka.gov.pl/szukaj?q=PKA>).

W ostatnich latach można jednak zauważyć zwiększanie się presji na władze uczelni oraz pracowników naukowych jako całego środowiska ze strony władzy centralnej. Wyraża się to na przykład w narzucaniu obligatoryjnych rozwiązań, jak obowiązujący od kilku lat system parametryzacji jednostek naukowych, obligujący do ukierunkowania pracy badawczej na zdobywanie punktów (co niekoniecznie jest tożsame z jakością dorobku naukowego), działania Państwowej Komisji Akredytacyjnej wymuszające rozbudowywanie biurokracji, czy wprowadzanie w ocenie pracowników kryterium ich „opłacalności” dla uczelni (pozyskiwanie grantów). Wiele szkół wyższych ustala system nagród i kar, aby zmotywować pracowników do większych starań o zdobywanie punktów mających wpływ na ocenę parametryzacyjną całej instytucji. Kariera akademicka pracownika zaczyna zależeć zatem bardziej od dostosowywania się do wymagań (Dziecko Przystosowane) niż od potencjału wiedzy i twórczych zdolności (Dorosły, Dziecko Twórcze).

Z kolei zasady finansowania szkół wyższych zmuszają je do wdrażania rozwiązań niekorzystnych dla jakości ich funkcjonowania (np. nastawienie na zabieganie o zdobycie funduszy kosztem koncentracji na pracy naukowej) i kształcenia. W podobnym kierunku idą projekty reformy szkolnictwa wyższego – komercjalizacji, różnicowania uczelni (uczelnie flagowe i inne), poddawanie się dyktatowi rynku, umniejszanie roli rektora itp. (Woźnicki, 2017). To wszystko zmieni dotychczasowe oblicze uczelni, zapewne ograniczając ich autonomię jako społeczności naukowców i studentów poszukujących prawdy.

Rozwiązania ministerialne z ostatnich lat wpłynęły również na dydaktykę akademicką. Wprowadzenie systemu Krajowych Ram Kwalifikacji zmieniło filozofię kształcenia. Co prawda uczelnie mogą same opracowywać efekty kształcenia dla poszczególnych kierunków, jednak tzw. efekty obszarowe zostały narzucone przez Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (ostatnio uczelnie stają wobec obowiązku kolejnego dostosowania się do Zintegrowanego Systemu Kwalifikacji⁵). Konieczność operacjonalizowania efektów i ich sztywny podział na wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne, wyliczanie tzw. ekwiwalentów pracy studentów w przeliczeniu na punkty ECTS itp. pozbawia kształcenie akademickie swobody w realizowaniu innych niż poznawczo-ścisłotwórcze podejść do programu kształcenia (zob. Ornstein, Hunkins, 1998, s. 250–284) i wpływa na relacje pracowników ze studentami. Nauczyciele akademicki, podobnie jak szkolni, nastawieni na „realizację efektów” (co trzeba udokumentować!), często pozbawieni swobody w realizacji zajęć (zwłaszcza młodsi, uzależnieni od koordynatorów przedmiotów), mogą być skłonni do budowania relacji ze studentami bardziej na poziomie Rodzic Kontrolujący – Dziecko Przystoso-

⁵ *Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 września 2016 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia polskiej ramy kwalifikacji typowych dla kwalifikacji uzyskiwanych w ramach szkolnictwa wyższego po uzyskaniu kwalifikacji pełnej na poziomie 4 – poziomie 6–8. Dz.U. RP z dnia 30.09.2016 r., poz. 1594.*

wane niż Dorosły–Dorosły, która wymaga dialogu i elastyczności w przebiegu procesu kształcenia.

Dodatkowo taki kierunek wzajemnych stosunków wzmacniają skutki zasad finansowania uczelni, zmuszające je z jednej strony do zabiegania o studentów (system rekrutacji: brak egzaminów wstępnych, przyjmowanie słabo przygotowanych kandydatów – wymagających często bardziej pomocy niż wyzwiań intelektualnych), z drugiej – do oszczędzania na kształceniu. Przejawia się to przede wszystkim w dużej liczbie studentów w grupie, zmianach w formach zajęć (rezygnacja z konwersatoriów na rzecz ćwiczeń, wykładów lub e-learningu), zmniejszaniu ogólnej liczby zajęć dydaktycznych, łączeniu wykładów dla różnych specjalności. A to oznacza brak możliwości budowania bardziej osobistych relacji ze studentami i zastąpienie ich kontaktami formalnymi, co często oznacza transakcje Rodzic Kontrolujący – Dziecko Przystosowane⁶.

Absolwenci szkół, przyzwyczajeni do aktywizowania przede wszystkim stanu Dziecka Przystosowanego, przy niewystarczającej stymulacji stanu Dorosłego w procesie akademickiego kształcenia, często wzmacniają stan Dziecka (Przystosowanego lub Naturalnego). Wskazują na to wyniki badań Klaudii Łożożnej (2014), która w ramach pracy magisterskiej starała się dowiedzieć, jacy nauczyciele – ze względu na dominujący podczas zajęć stan Ja – są przez nich najbardziej cenieni w różnych aspektach funkcjonowania. 80 student(k)om zaprezentowano krótkie charakterystyki zachowań nauczycieli akademickich z dominantą stanów: Rodzica Kontrolującego, Opiekuńczego, Dorosłego, Dziecka Naturalnego i Przystosowanego. Po przeczytaniu każdego opisu osoba badana miała przypomnieć sobie swojego nauczyciela, który najbardziej jest podobny do danego opisu i ocenić go na skali pod względem: przygotowania merytorycznego, sposobu prowadzenia zajęć, sposobu oceniania, wykorzystania czasu, motywowania studentów do aktywności, zachęcania do samodzielności myślenia i działania, efektywności prowadzonych zajęć, atmosfery, nastawienia do studentów, a na koniec określić własne ogólne zadowolenie z zajęć u nauczycieli reprezentujących poszczególne typy.

Okazało się, że najwyższe wyniki w 6 kategoriach uzyskał nauczyciel-Rodzic Opiekuńczy, nauczyciel-Dorosły jedynie w 4 w kategoriach (przygotowanie merytoryczne, sposób oceniania, wykorzystanie czasu zajęć, efektywność prowadzonych zajęć). Można zatem przypuszczać, że z jednej strony studenci, oczekując od nauczycieli zachowań Rodzica Opiekuńczego, sami utwierdzają się w stanie Dziecka, z drugiej zaś strony – ich oczekiwania mogą powodować, że prowadzący zajęcia – odpowiadając na te oczekiwania – zamiast ze stanu Dorosłego będą wchodzić w transakcje ze student(k)ami ze stanu Rodzica. Wydaje się, że jest to szczególnie „niebezpieczne” na studiach pedagogicznych, na któ-

⁶ Niewątpliwie istnieją duże różnice w zależności od specyfiki kierunku studiów – zjawiska te mogą nie mieć miejsca na przykład na kierunkach artystycznych czy ścisłych, jednak na humanistycznych i społecznych wydają się dość powszechne.

rych – jak wykazała Dorota Klus-Stańska (2010) – istnieje tendencja do infantyilizowania obrazu nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej.

Zachowania studentów charakterystyczne dla stanu Dziecka, na przykład roszczeniowość, niesamodzielność, oszukiwanie (ściąganie, plagiaty z Internetu – zob. Gromkowska-Melosik, 2007), występują dość często i zapewne nierzadko spotykają się z reakcją nauczycieli ze stanu Rodzica Kontrolującego, co z kolei – na zasadzie komplementarności transakcyjnej – nie ułatwia studentom przejścia do aktywności Ja-Dorosły. Tym samym nie tylko szkolna edukacja, ale i studia wyższe nie dają gwarancji rozwoju silnego stanu Dorosłego⁷.

3. Konsekwencje deficytu Dorosłego dla rozwoju jednostki i kondycji społeczeństwa

Zarówno infantyilizujące oddziaływanie mediów towarzyszące współczesnemu człowiekowi od najwcześniejszych lat życia, jak i relacje rodzinne, religia oraz edukacja formalna w znacznej mierze wzmacniają stan Dziecka zamiast rozwijać silny, dojrzały stan Dorosłego. Sytuacja ta może mieć określone konsekwencje tak dla rozwoju jednostki, jak i dla kondycji całego społeczeństwa.

3.1. Konsekwencje rozwojowe indywidualne

Niewystarczające warunki do kształtowania się stanu Dorosłego mogą mieć skutki bliższe – zauważalne jeszcze w okresie dorastania i młodości, jak również w dalszym biegu życia, kiedy jednostka powinna realizować zadania rozwojowe typowe dla późniejszych okresów (zob. Havighurst, za: Brzezińska, 2000, s. 226–237).

Szczególnie widoczne u młodych ludzi konsekwencje dominacji stanu Dziecka dotyczą przebiegu i efektów procesu edukacji. Można do nich zaliczyć m.in.: kierowanie się jedynie motywacją zewnętrzną (nastawienie na oceny), nietraktowanie wiedzy szkolnej jako funkcjonalnej, co skutkuje szybkim zapomnianiem, stosowanie różnych strategii minimalizujących wysiłek (zob. Janowski, 1989), pasywności (zob. Jagieła, 1997; Pierzchała, 2013), gier transakcyjnych (Jagieła, 2004; Ernst, 1991), a przede wszystkim nierozwijanie zasobów Dorosłego, takich jak samodzielność poznawcza, krytyczne myślenie, umiejętność rozwiązywania problemów czy aspiracje edukacyjne (zob. np. Pankowska, 2008b). Oznacza to niewykorzystanie szansy, jaką daje edukacja na różnych poziomach kształcenia, z edukacją wyższą włącznie, a w rezultacie – nieuzyskanie potrzebnych w dorosłym życiu kompetencji intelektualnych i skłonność do nieadekwatnego reagowania na rzeczywistość (kontaminacje Dorosłego).

⁷ Na wiele patologii związanych ze szkolnictwem wyższym zwraca uwagę Śliwerski (2011).

Proces dorastania to także ważny okres formowania się osobowości. Nie-wielkie zasoby stanu Dorosłego mogą więc skutkować trudnościami w osiągnięciu dojrzałości nie tylko intelektualnej. Można przypuszczać, że młody (a potem dorosły) człowiek, u którego stan Dziecka dominuje nad stanem Dorosłego, może mieć problemy z ukształtowaniem poczucia odpowiedzialności i sprawczości, budowaniem adekwatnej samooceny i silnego poczucia własnej wartości, wykazywać tendencję do zewnątrzsterowności i postawy nadmiernej zależności (od autorytetów/grupy) lub niekonstruktywnego buntu. Trudno też w tej sytuacji mówić o osiągnięciu autonomii w ujęciu analizy transakcyjnej (świadomości, spontaniczności, intymności, odpowiedzialności – zob. James, Jongeward, 1994).

Dla rozwoju społecznego – już nie tylko na poziomie jednostkowym, ale i makrosocjalnym – szczególnie poważnymi skutkami mogą być trudności w radzeniu sobie z problemami (brak treningu w ich pokonywaniu z użyciem zasobów Dorosłego), co może prowadzić do zachowań ucieczkowych – np. stosowania środków psychoaktywnych bądź tendencji do uzależnień behawioralnych, jak również do postawy wyuczanej bezradności bądź agresji jako reakcji na frustrację. Słabo funkcjonujący Dorosły powoduje też „bezbronność” wobec wzorców kultury masowej, siły perswazyjnej reklamy, zagrożeń związanych z Internetem (zob. Pyżalski, 2012) czy populistycznych manipulacji polityków.

Oczywiście wymienione wyżej skutki są pewną spekulacją, bez szczegółowych potwierdzeń w badaniach empirycznych, jednak z dużym prawdopodobieństwem można założyć, że osoby z nieukształtowanym stanem Dorosłego wkraczają w dorosłość bez wystarczających kompetencji do radzenia sobie ze skomplikowaną rzeczywistością.

3.2. Konsekwencje społeczne deficytu Dorosłego

Jeśli w społeczeństwie duża grupa osób pełniących różne role zawodowe i społeczne będzie funkcjonować, nie korzystając w pełni z zasobów Dorosłego, wówczas mogą się upowszechniać postawy wywodzące się ze stanu Dziecka, np.: nastawienie na opiekuńczość państwa (roszczeniowość lub bezradność), poddawanie się lękom przed realnymi i nieracjonalnymi zagrożeniami (np. teorie spiskowe, ruchy antyszczepionkowe, uchodźcy), zwrot ku konserwatyzmowi i fundamentalizmom religijnym, wzrost nietolerancji wobec odmienności kulturowej, łatwość ulegania manipulacjom (np. polityków, mediów, marketingu), konsumpcjonizm czy agresja. Im więcej członków społeczeństwa reprezentuje tego rodzaju postawy, tym większy mają wpływ na jego kondycję jako całości.

Analizując obecną sytuację w Polsce i Europie i zauważając w wielu krajach kryzys zarówno demokracji, jak również wspólnoty opartej na wartościach demokratycznych, czyli Unii Europejskiej, można zauważyć konsekwencje powszechności postaw wynikających z deficytu Dorosłego. Przejawiają się one na przykład w zmianie modelu polityki: wzroście znaczenia partii populistycznych i wodzowskich oraz aprobaty dla władzy autorytarnej, pogłębianiu się podziałów

społecznych, wynikających nie tylko z nierówności ekonomicznych, ale przede wszystkim z antynomii w sferze ideologicznej, trudnościach w budowaniu społeczeństwa obywatelskiego. Ma to swoje konsekwencje na poziomie międzynarodowym, powodując pewne zachwianie we Wspólnocie Unii Europejskiej: odradzanie się ruchów nacjonalistycznych i neofaszystowskich w wielu krajach, tendencje do izolacjonizmu kosztem wspólnotowości międzynarodowej, odchodzenie od idei i praktyki solidarności międzynarodowej na rzecz partykularnych interesów poszczególnych państw (np. plany Europy dwóch prędkości). Ten kryzys powoduje utratę dotychczasowego poczucia bezpieczeństwa i wiary w przyszłość, zwłaszcza w kontekście rzeczywistej sytuacji na świecie (m.in. długotrwałe konflikty zbrojne – np. w Syrii, Afryce, przemiany w dotychczasowym układzie sił – konkurencja między starymi i nowymi mocarstwami, zwiększanie się liczby państw dysponujących bronią jądrową, wzrost znaczenia fundamentalizmu religijnego – w szczególności w krajach islamskich). A sytuacja niepewności i zagrożenia zwykle uaktywnia emocje i lęki Dziecka – racjonalnie przeciwstawić się im może jedynie silny Dorosły; jeśli go brakuje, problemy będą się nasilać.

Zakończenie: Co można zrobić, aby zwiększyć udział Dorosłego w życiu społecznym?

Pedagodzy rzadko zagłębiają się w rozważania politologiczne, jednak obserwując rzeczywistość w szerszym kontekście – w Polsce, Europie, na świecie – trudno oprzeć się wrażeniu, że w ciągu ostatnich kilku-kilkunastu lat zachodzi wyraźna zmiana: od racjonalności i poszukiwania konstruktywnych rozwiązań do coraz bardziej niepewnej przyszłości.

Z perspektywy analizy transakcyjnej widać wyraźnie pogłębiający się deficyt Dorosłego na każdym poziomie: indywidualnym, mikro- i makrospołecznym, wreszcie – globalnym. Co można zatem zrobić, aby zwiększyć udział Dorosłego w życiu społecznym? Nie da się w społeczeństwach demokratycznych „zadekretować” zmian w zglobalizowanej gospodarce, kulturze masowej czy mediach. Jednak – biorąc pod uwagę, że to poszczególni ludzie decydują o kształcie świata: nie tylko rządzący, ale i wybierający/popierający ich obywatele – pewną szansą byłyby relatywnie powszechne zmiany na poziomie jednostkowym. I drogą do tego celu wydaje się edukacja kształtująca w młodszych i starszych uczniach (edukacja wyższa, ustawiczna) silny stan Dorosłego. Wówczas byłaby nadzieja, że gdy podejmą różne role zawodowe i staną się dominującą grupą we wszystkich obszarach życia społecznego, zmieniają je.

Obecnie jest to wizja utopijna (przynajmniej w Polsce AD 2017), zwłaszcza wobec wprowadzanej reformy systemu edukacji, która raczej wzmocni relacje

Rodzic Kontrolujący – Dziecko Przystosowane niż Dorosły–Dorosły. Ale może warto, aby środowisko pedagogów i nauczycieli podjęło wyzwanie przygotowania takiej wizji edukacji, czekając na sprzyjający czas wprowadzenia jej w życie i mając nadzieję, że jeszcze nie jest za późno...

Bibliografia

- Abramowicz, M. (red.) (2011). *Wielka nieobecna – o edukacji antydyskryminacyjnej w systemie edukacji formalnej w Polsce. Raport z badań*. Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.
- Aries, Ph. (2011). *Historia dzieciństwa*. Warszawa: Aletheia.
- Badora, B. (2016). Wydatki rodziców na edukację dzieci w roku szkolnym 2016/2017. Komunikat z badań nr 157/2016, CBOS, cbos.pl/SPISKOM.POL/2016/K_157_16.PDF, 1–13.
- Barnes, D. (1988). *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. Warszawa: WSiP.
- Barrow, G., Bradshaw, E., Newton T. (2001). *Improving Behaviour and Raising Self-Esteem in the Classroom. A Practical Guide to Using Transactional Analysis*. London: David Fulton Publishers.
- Berne, E. (1961). *Transactional Analysis in Psychotherapy. A Systematic Individual and Social Psychiatry*. New York: Grove Press.
- Brzezińska, A. (2000). *Społeczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Scholar.
- Chustecka, M., Kielak, E., Rawłuszko, M. (red.) (2016). *Edukacja antydyskryminacyjna. Ostatni dzwonek! O deficytach systemu edukacji formalnej w obszarze przeciwdziałania dyskryminacji i przemocy motywowanej uprzedzeniami. Raport z badań*. Warszawa: Towarzystwo Edukacji Antydyskryminacyjnej.
- Doniec, R. (2013). Rodzina polska w XXI wieku – przemiany i kondycja, *Pedagogika Społeczna, R. XII, 4 (50)*, 45–73.
- Dudzikowa, M. (2001). *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*. Kraków: Impuls.
- Dudzikowa, M., Knasiecka-Falbierska, K. (red.) (2013). *Sprawcy i/lub ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*. Kraków: Impuls.
- Ernst, K. (1991). *Szkolne gry uczniów. Jak sobie z nimi radzić*. Warszawa: WSiP.
- Głowacki, A. (2017). *Czy warto się kształcić? Komunikat z badań nr 62/2017*, CBOS, cbos.pl/SPISKOM.POL/2017/K_062_17.PDF, 1–10.
- Gromkowska-Melosik, A. (2007). *Ściąg, plagiaty, fałszywe dyplomy*. Gdańsk: GWP.
- Gurycka, A. (1999). Podmiotowość – postulat dla wychowania. W: E. Kubiak-Szymborska (red.), *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a rzeczywistością*, Bydgoszcz: Wers, 105–117.

- Harris, T.A. (2009). *Ja jestem OK. – ty jesteś OK. Praktyczny przewodnik po analizie transakcyjnej*. Poznań: Rebis.
- Jagiela, J. (1997). Analiza transakcyjna – perspektywy aplikacji pedagogicznych. W: J. Jagiela (red.), *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*. Częstochowa: WSP, 17–40.
- Jagiela, J. (2004). *Gry psychologiczne w szkole*. Kielce: Oficyna Wydawnicza Nauczycieli.
- James, M. (1998). *Perspectives in Transactional Analysis*. San Francisco: TA Press.
- James, M., Jongeward, D. (1994). *Narodzić się, by wygrać. Analiza transakcyjna na co dzień*. Poznań: Rebis.
- Janowski, A. (1989). *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: WSiP.
- Kiley, D. (1993). *Syndrom Piotrusia Pana. O nigdy nie dojrzewających mężczyznach*. Warszawa: Jacek Santorski & CO.
- Kosiorek, M. (2007). *Pedagogika autorytarna. Geneza, modele, przemiany*. Kraków: Impuls.
- Kozłowska, A. (2006). *Oddziaływanie mass mediów*. Warszawa: Szkoła Główna Handlowa – Oficyna Wydawnicza.
- Klus-Stańska, D. (2010). Infantyliżujący stereotyp nauczycielski wczesnej edukacji. W poszukiwaniu kontekstów i źródeł ukrytego dyskursu „naszej pani”, *Kultura i edukacja*, 2 (76), 17–41.
- Kopińska, V., Solarczyk-Szwec, H. (2016). Edukacja dla wspólnoty? Krytyczna analiza podstaw programowych kształcenia ogólnego, *Forum Oświatowe*, vol. 28, 1 (55), 11–32.
- Łogoźna, K. (2014). *Stany Ja nauczycieli akademickich w sytuacjach dydaktycznych a zadowolenie z zajęć studentów*. UMCS, Lublin (niepublikowana praca magisterska).
- Melosik, Z. (2010). *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*. Kraków: Impuls.
- Ornstein, A.C., Hunkins, F.P. (1998). *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*. Warszawa: WSiP.
- Pankowska, D. (2008a). Podłoga ważniejsza od ucznia, czyli o ukrytym programie szkoły, *Psychologia w Szkole*, 3, 29–38.
- Pankowska, D. (2008b). Czego uczeń dowiaduje się w szkole o wiedzy i uczeniu się? Ukryty program szkoły – cz. 2, *Psychologia w Szkole*, 4, 53–62.
- Pankowska, D. (2010). *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Pankowska, D., Witek, A. (2012). Strata czasu czy szansa rozwojowa? Godziny wychowawcze w percepcji uczniów szkół ponadpodstawowych. W: J. Kirenko, T. Zubrzycka-Maciąg, D. Wosik-Kawala (red.), *Wychowawcza rola szkoły*. Lublin: Wydawnictwo UMCS, 59–78.

- Pierzchała, A. (2013). *Pasywność w szkole. Diagnoza zjawiska z punktu widzenia analizy transakcyjnej*. Częstochowa: AJD.
- Pyżalski, J. (2012). *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*. Kraków: Impuls.
- Stewart, I., Joines, V. (2016). *Analiza transakcyjna dzisiaj. Nowe wprowadzenie*. Poznań: Rebis.
- Rogoll, R. (2010). *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*. Warszawa: PWN.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 26 września 2016 r. w sprawie charakterystyk drugiego stopnia polskiej ramy kwalifikacji typowych dla kwalifikacji uzyskiwanych w ramach szkolnictwa wyższego po uzyskaniu kwalifikacji pełnej na poziomie 4 – poziomy 6–8. Dz.U. RP z dnia 30.09.2016 r., poz. 1594, 1–18.
- Szkudlarek, T., Śliwerski B. (1991). *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*. Kraków: Impuls.
- Szymanowska, E., Sękowska, M. (2000). *Analiza transakcyjna w zarządzaniu*. Kraków: Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu.
- Śliwerski, B. (2011). *Klinika akademickiej pedagogiki*. Kraków: Impuls.
- Śliwerski, B. (2013). *Diagnoza społeczeństwa publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu*. Kraków: Impuls.
- Wołoszyn, W. (1999). Podmiotowość – poza kręgiem stereotypów. W: E. Kubiak-Szymborska (red.), *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a rzeczywistością*. Bydgoszcz: Wers, 21–25.
- Woźnicki, J. (red.) (2017). Raport nr 1 Komisji ds. Strategicznych Problemów Szkolnictwa Wyższego. Wstępne analizy, komentarze, opinie i propozycje do ustawy 2.0, Warszawa. W: Raport KSPSW nr 1 24.03.2017.pdf.
- Zimbaro, Ph.G., Coulombe, N. (2015). *Gdzie ci mężczyźni?* Warszawa: PWN.

Dorota PANKOWSKA

What Are We Heading for? Remarks on the Deficit of the Adult in Education and Social Life

Summary

The author, making use of the concept of Ego states, analyses the conditions for forming the Adult state in the contemporary society. She pays special attention to characteristic features of mass culture and media, political and family context, and, above all, to education system. The conclusions she draws confirm the deficit of the Adult state in various spheres of reality and make us reflect on the impact of such a situation both on the development of individuals and on the condition of the society.

Keywords: Educational Transactional Analysis, Ego States, The Adult, social and educational determinants of Ego States development, contemporary society.

Piotr JUSIK

e-mail: peter@iflowcoaching.com

Afiliacja: International Community School w Londynie, Centro de Investigacion Cientifica y Cultural w San Pedro, Guatemala

Formal and Informal Use of TA Counselling in Education

Jak cytować [how to cite]: Jusik, P. (2017). Formal and Informal Use of TA Counselling in Education, *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 6, 67–85.

Summary

This article applies role theory and thus clarifies the differences between educators and counsellors who use transactional analysis as a method of conceptualising their work to support growth and development of learners. Educators are seen as facilitators of growth that results from acquiring knowledge, skills and understanding, whereas counsellors emphasise growth resulting from introspection based on relational experiences with the practitioner. Furthermore, counselling interventions can be differentiated into formal and informal work that show considerable differences in terms of contract, roles, levels of containment and confidentiality. Several transactional analysis models have been described in the context of formal and informal interventions. Relevant case studies have been presented to show how the concepts are applied in an educational environment. The author suggests that transactional analysis counsellors need to bring awareness into the roles that they hold and their ability to account for role differences will make their interventions more robust.

Keywords: counselling, formal and informal counselling, counselling roles.

Transactional Analysis is a rich system of psychology that has significantly evolved since the 1960's. This process of development enabled considerable adaptability of TA that is currently applied in the fields of psychotherapy, counselling, education and organisational development. The breadth and depth of contemporary TA creates opportunities for a variety of styles to emerge and a variety of roles to be inhabited. This variety is pertinent to the counselling field that underlines the multitude of roles held by a transactional analysis counsellor. However, this diverse nature of the counselling field requires practitioners to

‘differentiate roles situationally’ (Schmid, 1994, p. 33) and thus consider the impact of their possible interventions with utmost care. This article will describe a number of concepts relevant to TA practitioners that work in education and hold a frame of reference of a TA counsellor.

Educators and Counsellors

The role concept is a useful construct that helps TA counselling practitioners to organise their inquiry, think about their interventions and establish clarity when an individual holds more than one role. Schmid (1994, p. 31) defines a role as an extension of the concept of an Ego State: a coherent pattern of thinking, feeling and behaving, a perspective on reality with a set of accompanying relationships. For example, this definition can be used to differentiate between the role of an educator and a transactional analysis counsellor, both of whom may work in an educational context. The patterns of thinking, feeling and behaving will be different for these practitioners since educators are expected to hold parental responsibilities of nurturing and structuring whereas counsellors invite Adult – Adult relationships. Even though educators may work from the same humanistic stance as counsellors, they have a covert contract with society to transfer cultural heritage, values and beliefs in a sort of transgenerational transaction. Educators are there to partially provide introjective material and thus enable continuity to a society’s identity. For counsellors, the main emphasis is on strengthening the Adult Ego State (Tudor, Summers, 2000, p. 26) in order to enhance the clients’ capacity to respond to the here and now. As such, education is solely a context (Napper, 2010, p. 187–188) for a counsellor, rather than a main focus that traditionally highlights imparting knowledge, skills and understanding. TA counsellors focus on strengthening the Adult by uncovering the client’s internal and external resources, whereas TA educators focus on growth resulting from learning. In the context of the education system and secondary schooling, the following metaphor can be considered: education is an equivalent to climbing up a mountain that is chosen by the educator and providing support and challenge along the way. In contrast, counselling is an equivalent to a hike, the itinerary of which is decided by both parties: it can include valleys, mountains and gorges and it serves to enhance the experience of the hiker. The following table shows the differences in roles between educators and counsellors in the context of formal schooling.

This role distinction gives the practitioner clarity and thus increases the potential to contain volatile situations, especially in educational environments with challenging students. It also paves the way for smoother learning, greater achievement and promotes the learner’s ownership of the process. For instance, a teacher who acts in a relationally responsive way towards the students is able

to hold and contain the anxieties that arise during the learning process. The practitioner is aware of his limits and if a student keeps inviting a therapeutic conversation that aims to solve a particular issue, the teacher can openly name this and suggest that the student speak to the school counsellor: “I think it is best if you speak to the school counsellor as they are the most appropriate port of call for you...”

Table 1
Distinction between educational and counselling roles

Role components	TA educators	TA counsellors
A set of thinking, feeling and behaving	Functional Adult Ego State needed to account for internal and external reality Functional Parent Ego States needed to structure the learning and nurture the student	Structural Adult Ego State needed to account for relational processes (more emphasis on introspection) Functional Adult Ego State needed to model accounting for the here and now
A perspective on reality	Imparting knowledge, skills and understanding – developing capacities of the Functional Adult Parental responsibilities Promoting growth resulting from teaching and learning	Strengthening the Structural Adult Ego State of the client Supporting autonomy Promoting growth resulting from relational experiences
A set of relationships	Student – teacher relationship Parent – Child transactions	Mentor, coach, teacher, assistant, counsellor – student Adult – Adult transactions

Source: own construction.

In contrast, if a practitioner is unclear about the held role, it could lead to breaching of the contract with the institution, role confusion and games. For example, if a teacher behaves as a mother or father towards the students it would result in unhealthy levels of involvement. Another example is when a learning mentor behaves as if he were a therapeutic counsellor. This would lead the student towards disproportionate over-exposure and potentially inappropriate vulnerability. Imagine a young learner divulging their innermost secrets to a staff member who is not fully trained and works only intuitively. One can only expect an upcoming game pay off of feelings of betrayal and disappointment in the child and superiority coupled with misunderstanding on the part of the practitioner. Therefore, it is important to understand the roles that we hold and approach them with awareness, humility and courage.

Formal and Informal Counselling

Now that we have some understanding of the differences between the fields of counselling and education, we can distinguish between formal and informal counselling roles. This article introduces concepts that can be used formally and informally in the world of education by TA practitioners. However, this distinction of formal and informal use is not absolute due to the flexibility and adaptability of the concepts. Formal use is defined as ongoing and timed sessions based on a relationship and an explicit contract (Berne, 1966 p. 362). On the other hand, informal use is defined as incidental conversations that aim to promote well-being and autonomy within the education environment. Formal work takes place within a “boundaried” environment that provides opportunity for high levels of physical and emotional containment. The roles held are that of a client (who in this context is also a learner) and a counsellor (here understood as a therapist). This type of work offers higher client confidentiality that is determined by the context. For example, a university counselling service can offer a more confidential service than a secondary school where there are child protection implications. Limits of confidentiality have to be made clear to the client (learner) from the outset as otherwise it will lead to a game. Furthermore, the psychological contract in formal work focalises on a specific problem that is relevant to the learner’s life at the moment. In contrast, informal work by its very nature can take place in a variety of environments and thus implies lower levels of physical and emotional containment. Confidentiality is also compromised as any incidental conversations can be interrupted by an unexpected visitor. There is a variety of roles that include the learner on one side and an educator, mentor, teacher, teaching assistant, coach on the other side to name a few. The psychological contract implies the practitioner’s emotional availability that is geared to support the learner’s well-being. Thus, there are differences in levels of physical containment, confidentiality, contract and roles as presented in the table.

Table 2
Distinction between formal and informal counselling roles

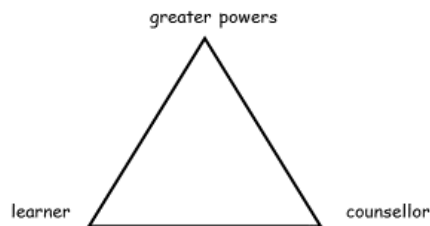
	containment	roles	confidentiality	contract
formal	higher	client therapist	higher	I’m here to work with you on your problem
informal	lower	learner educator, coach, mentor, assistant, teacher	lower	I’m here to support your wellbeing I’m available

Source: own construction.

Formal Counselling

Formal counselling in an educational environment is a valuable resource because it helps the learners to solve specific issues by strengthening their Structural Adult Ego State. However, there is a number of considerations of the process and a sound understanding of the circumstances of formal counselling will contribute to greater awareness and hopefully better client outcomes. First of all, within an institution there is a referral process that provides guidelines for learners how to access the service. In a school environment (both primary and secondary) the pupil may be referred by teachers or form tutors if they feel concerned about the well-being of a pupil. Additionally, parental consent is required since the young client is under the custody of parents or carers. In further education institutions learners can self-refer when they recognise their need for support. In both cases there is a 3-cornered contract (English, 1975, p. 383) in place as shown visually in Fig. 1.

THREE CORNERED CONTRACT (F.English)



According to English (1975) when contracting with multiple parties, the following have to be considered:

- What is our contract? What did you come for?
- What is your fantasy expectation?
- How might you be disappointed by our work?
- What cannot be met.
- How can we feel empowered together even if the great power were not realistic?

Figure 1

Contracting considerations with multiple parties

Source: English, F. (1975) The Three-Cornered Contract. *Transactional Analysis Journal*, 10(5), 383–384

For a counsellor working in an institutional context, it is important to account for psychological distance (Micholt, 1992, p. 229) and the different agendas of the parties involved. Ideally, all parties should be in an equal balance, meaning that no one should have a dominant position or exclude one of the parties. Thus, the multiple agendas need to be named in order for everyone's posi-

tion to be valued and accounted for. For instance, a student counselling service at a university is expected by the management to contribute to student retention and enable the student population to be sufficiently well in order to graduate. A student might pick up on that, and experience the support as conditional. A skilled counsellor is able to name the multiple contracts with clarity and hold in mind the student's perspective. It will help the practitioner to be aware of game invitations ("The University only wants my money, that's why they offered me counselling...") and promote a realistic appraisal of reality. Having said that, counsellors are frequently seen in systems as "fixers". Sometimes students get referred to a school counsellor as some aspect of their behaviour is seen as problematic to other staff members or pupils. Thus, a fantasy expectation is placed on the counsellor who is there to "fix" the student. This needs to be understood and accounted for as otherwise the learner/client might use it to confirm some of their script beliefs, for example 'I am not worthy of help'. Therefore, a skilled counsellor would be aware of the external forces that shape the process of counselling (before it even starts!) and proceed with caution.

Contracting is key in Transactional Analysis. Steiner (1969, p. 29–31) describes conditions conducive for good contracting and this enables troubleshooting at the initial stages of work. According to Steiner, sound contracting is based on a number of factors outlined below.

- **Mutual agreement** – both parties agree voluntarily to enter the process. This is quite obvious in a university or other higher education institution; however in a secondary school many parties are involved (parents, teachers, tutors, other professionals and the student) who need to be on the same page. Furthermore, there are some children clients who agree at the overt level, but do not acknowledge the value of counselling at the covert level. They might do it to adapt, to please their parents and teachers rather than understand themselves. Thus, it is important to enquire about the "WHY" of the counselling. At the same time, if a child is anxious or depressed, it is the parents' or carers' role to ensure that the young person attends the session. A child may not be in a position to "agree" and as such parents can decide from a structuring stance as to what is useful, beneficial or required for a healthy development of their child.
- **Valid consideration** – there is some financial or other forms of acknowledgement of the exchange of skills, time and effort of the counsellor for the benefits received by the client. In an institutional context, this is simply the salary that the practitioner receives. However, it is interesting that when students do not directly pay the counsellor, they tend to perceive the service as free. Rarely do they see their university fees as a direct payment for the sessions attended. According to the author's experience, students tend to see the counsellor as a part of a system and may bring their transferences to the consulting room, recreating a microcosm of the institution through the quality of

their relationship with the practitioner. Sometimes, it may lead the client to cancel their session or skip some of them altogether. It is worth enquiring of a client in an institutional context, their perceived value of the sessions and how it impacts their commitment to the process.

- **Competency** – the client needs to access the service with sufficient awareness and understanding of the process in order for his efforts to be viable. Thus, clients who are under the influence of alcohol or drugs are not competent to enter the counselling process. In TA terms, this means having sufficient availability of the Adult Ego State in order for clients to be available to their own experiences. This way they are able to engage and find their own resources. On the other hand, it may be the case that a young learner has severe needs that cannot be met within the institutional context and has to be referred elsewhere.
- **Lawful object** – the practice of counselling has to follow the law of the land, meaning it has to be consistent with the rules and regulations of the specific context. In a schooling environment there are child protection implications and should there be a need, the relevant personnel needs to be informed about any issues related to physical or psychological abuse, neglect, bullying, grooming and any other potential risk factor to the well-being of the pupil.

These four conditions help to consider the beginning of counselling and provide a clear point of reference that paves the way for success.

Counsellors working in an educational environment often have to provide brief therapy which requires a finely tuned set of skills. Grant (Grant, 2013, p. 61–66) presents an elegant outline of short term counselling from a Transactional Analysis point of view. According to Grant, The Five Essential Ingredients in Short-Term Counselling include:

1. Holding the possibility of one session cure.

In a nutshell, the clients' well-being is the most important. Lengthy and laborious analyses are seen as "Making progress" (Berne, 1972, p. 377). The counsellor enters each session with a curious and fresh mind that acts like fertile ground for the change to happen today. Not tomorrow, not in six months, but today!

2. Establishing a relationship.

It is widely known that 30% of therapeutic change can be attributed to relational factors (Lambert, Barley, 2002, p. 357–361). Even though the therapy is brief (for example 6 sessions), it is important to allow the client to feel relationally significant. The client needs to feel that he is held in mind and thus learns to create a holding and relationally attuned and responsive internal environment. (Epstein, 2014, p. 38) Otherwise, the impact of counselling will only be short lived and rather insignificant.

3. Contracting.

Views on contracting have been already described, however the phrase “mutual agreement” still leaves room for interpretation. The counsellor needs to be realistic in terms of the contract offered to the client. According to Berne (1961, p. 160), there are four goals of therapy:

- 1) symptomatic control,
- 2) symptomatic relief,
- 3) transference cure,
- 4) psychoanalytic cure.

Grant suggests that short-term therapy is likely to address goals 1) and 2) since they require less time in comparison to 3) and 4) which rely heavily on the development of a strong and established long term relationship with the therapist. It is crucial to be clear when contracting and be realistic about the outcome that can be achieved.

4. Being a keen observer.

The devil is in the detail and this is the case in counselling as well. Sound observation coupled with honed intuition are key to accurate assessment and planning of the process. Berne recommends using all senses in order to pick up any relevant detail. This approach enables the practitioner to become aware of the multiple levels of the process which leads to refinement of the counselling practice.

5. Leverage.

The last ingredient underlines the value of good assessment and good interventions. An effective counsellor has to dynamically assess the situation and respond to the client in ways that will consistently invite autonomy.

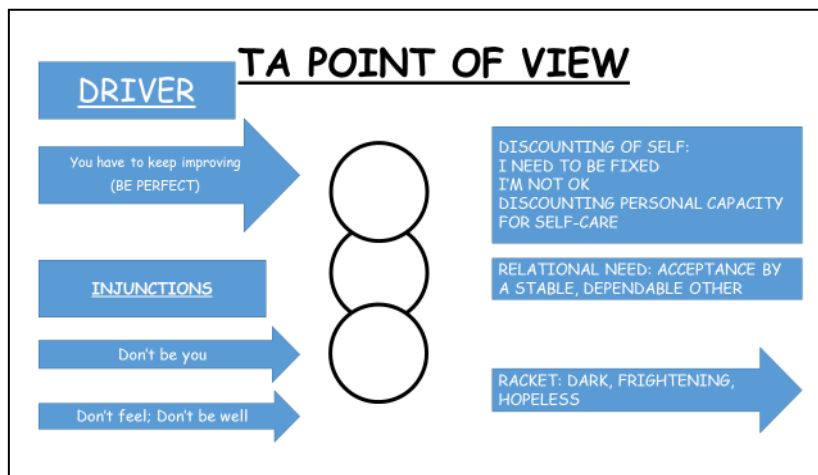


Figure 2

Assessment of a client in terms of injunctions, drivers, discounts and rackets

Source: own archive.

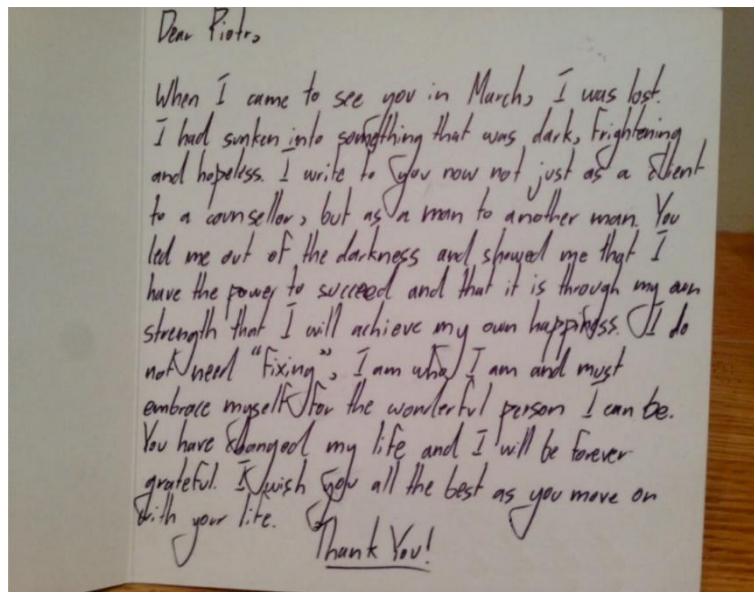


Figure 3
Student (client) note showing their perception of the counselling process

Source: own archive

These principles can be illustrated using a case example: Tom was a 22 year old male who self-referred to the university counselling service with depression and anxiety. He had a strong need to be "diagnosed" and was quite determined to find the root cause of his current state of mind. He was inviting me to find fault in him through some phrases along the lines of "What is wrong with me?" or "Can you tell me what the problem with me is?" At this stage, I was still and kind, allowing him to define his relational space in the consulting room. I was also clear that we could only explore a fraction of his issues, as the university offers short term counselling, which is part of the university system support mechanisms. Our contracting was sound and Tom accepted that the service offered could only be a starting point in his quest for well-being.

I insisted on seeing each session as impactful through creating an ambiance of urgency: "In 10 minutes you will leave this room and come back to your life... What would you like to be different? What parts of you need urgent care at the moment that you cannot afford to ignore?" Tom responded well and engaged in the processes by coming back with session to session contracts. We would practice mindfulness skills together or use various objects to represent his inner world. Most of all, I was open, available and relationally responsive in a gentle and kind manner. I also categorically refused to "fix" him which was his script belief that I did not want to confirm in any shape or form. In fact, I was

more concerned with his strengths, resources and the options that he could create in his life. This was somewhat liberating for him, as he no longer felt the need to improve himself. Figure 2 shows my assessment of the client in terms of drivers, injunctions, discounting and rackets. I identified the relational needs (Erskine, 1996, p. 322) that were crucial to establishing a contactful and responsive relationship. Tom finished his counselling after 8 sessions and wrote me a note that summarises his perception of the process. This case study exemplifies the principles of transactional analysis counselling from a formal perspective and demonstrates that TA is an effective tool for growth and change.

Informal Counselling

Informal counselling relies on the deliberate use of TA concepts in places other than the consulting room. It gives the practitioner many options to have a positive impact on the learner, even though the interactions might be brief. However, it is the quality of relationship and the interpersonal dynamics that determine the success of interventions.

Table 3
Role of a practitioner in relation to levels of discounting

Level of Discount	Role of a practitioner
Existence	Recognise
Significance	Reassure
Solvability (options)	Reconnoitre
Personal capacity	Reflect

Source: adapted from Barrow, 2011, p. 4.

In terms of a schooling environment, one of the most inefficient ways of human contact are psychological games. Usually, pupils would initiate gamy interactions when they feel overwhelmed and unable to contain their anxiety that accompanies their learning. Games start with a discount and it seems a good moment to intervene in order to promote classroom behaviour based on autonomy. Barrow (2011, p. 4) outlines the role of an educator in relation to different levels of discounting present in the learner's frame of reference. Table 3 summarises concisely what is required at each level. I will illustrate this concept using a case study. Kate was a challenging 14 year student who was excluded from mainstream education. She was quite confident and knew how to defend herself in tough situations that arose in the pupil referral unit where I taught Science. Despite her levels of self-assurance, she was somewhat doubtful of her ability

and did not want to engage in learning. Initially, she spent most of her lessons outside the school engaging in banter, smoking and essentially avoiding my classroom as much as possible. In TA terms, she was discounting the existence of the lesson and discounting her existence as a learner. I needed to recognise Kate's lack of engagement and recognise her as someone who was potentially capable of learning. As months passed, she would gradually appear in class and was willing to learn. My role was to reassure her and provide her with appropriate strokes. I realised that I was significant to her when she appeared very displeased after my three day absence due to an illness. She greeted me with words, "Hello stranger!", indicating that it was rather outrageous of me to be out of work for three days. At this point we built enough trust and Kate grew increasingly in independence. She was willing to complete her exam lab assignments and my role was to explore (reconnoitre) the best options of answering exam questions. We were on a quest of seeking good exam preparation skills. As our teacher – student relationship was drawing to an end, Kate became increasingly reflective... not only about her learning but about life. She was able to recognise a colleague of mine (who was in her sixties) as someone who held the psychological leadership within the school ("Barbara is a bit like a grandmother in this school, isn't she...?"). On her last day, Kate gave me a card written in Google-translated Polish that clearly showed the journey she has been on. She indicated that initially she did not like me. My role was to hold this negative transference when Kate moved from recognising the existence of her ability to learn into understanding the significance of the end of her secondary education. At this point, her emerging sense of self as a learner needed protection and reassurance. This is evident from the card she wrote to me as shown in Fig. 4. This example shows the development of a learner's awareness development and how the need to invite games though discounts is gradually replaced by Adult accounting. There are, regrettably, cases in which the theory just simply does not help because the complexity of human nature does not respond to solutions that solely address one cause. In one of my teaching positions, I came across a fifteen year old defiant male student who had some traits of ADHD. He was very much unwilling to fit into the institutional culture and kept inviting conflicting responses from staff members. At some point, he decided to complain about my conduct to the school principal. The student claimed that I was too demanding. As a result, a small investigation was launched aiming to find any possible sources of my incompetence. Several months following the incidents, the student proclaimed during a lesson in front of all pupils: 'Mr Piotr, do you remember when I tried to have you lose your job'. He clearly admitted that the only motif for his behaviour was to get rid of me since I challenged his behaviour. Despite my efforts to recognise his learning potential, it just did not work and the student ended up being excluded from school. He was too locked in his script position and would not allow

others to have an impact on his frame of reference. Another example of non-responsiveness is when some students can become over-reliant on the support they receive and develop learned helplessness. They expect that every assignment will be provided with a scaffold or other materials that enable the completion of the task. Even though many teachers reassure the students of their capacity to work independently, the pupils become overly dependent on reassurance they receive. They end up creating a world view that assumes that there will always be a parental figure, ready and willing to provide them with containment. However, the student's role is also to be able to tolerate some temporary discomfort and develop their inner resources as a result of learning. The reflection that leads to developing inner resources may not always be possible for every student, for example some pupils on the Autistic spectrum disorder may fixate on particular points of view. It seems that they are impenetrable and their self-beliefs ("I'm rubbish!") cannot undergo scrutiny as they might not be able to develop a high degree of understanding of social situations. Therefore, there are also limits to what Transactional Analysis as a humanistic psychology can offer.

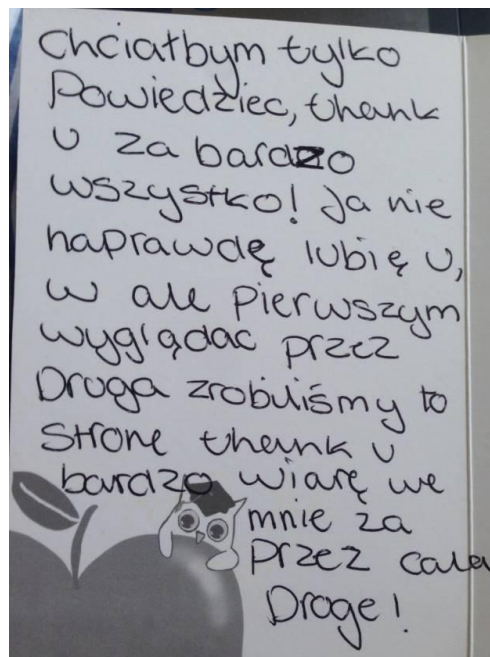


Figure 4
Student note showing their perception of personal change

Source: own archive.



Figure 5
Classroom view that greets the learner

Source: own archive.

The last section will outline Clarkson's (2014, p. 6–22) model of relationship modalities translated into classroom practice from a point of view of informal counselling interventions. Each relationship modality requires the practitioner to take into account the nature of the relational processes at hand.

The first type of relationship modality pertinent to an educational environment is **a working alliance**. Clarkson (2014, p. 6–22) suggest that this involves establishing some basic cooperation that is imbued with warmth, trust and kindness. This was apparent in my classroom practice through the atmosphere that a student would step into. The picture below shows my classroom that would explicitly greet the student with a message: "Learning to be together". Thus, the aim was to provide the pupils with strokes in order to create an optimal learning environment as well as to provide ground rules through clear contracts in order to manage expectations. As a result, the learner steps into a mixture of nurture and structure that allows them to understand the parameters of what is acceptable and expected within the classroom. It also gives the students a sense of belonging and safety.

However, as with every relationship development, there is scope for transference phenomena to arise leading to **a transferential relationship**. On some occasions, my classroom would be simply trashed and vandalised since I would represent some negative aspects of students' past experiences at school. They would possibly see me as a critical figure that would seek to invalidate their point of view and write them off as incapable of thinking and learning. When the pupils came in trying to damage the equipment in my room, my role was to act with integrity and in ways that were consistent with my professional values. Thus, I had to name the behav-

ious as unacceptable and at the same time make a point, that I was very different to their transference expectations, which portrayed me to be condescending and punitive. My values such as curiosity and growth manifested through my preparedness to meet the students wherever they were at, to listen and pay attention to what was healthy in their behaviour. For example, if a student took interest in some completely random part of Science, I would follow their experience by co-creating the lesson, rather than worrying about the curriculum. It was a balancing act – one of my managers compared it to surfing when one tries to ride a rough wave rather than taming it, it is about feeling it and following the flow.



Figure 6
Vandalised classroom
Source: own archive.

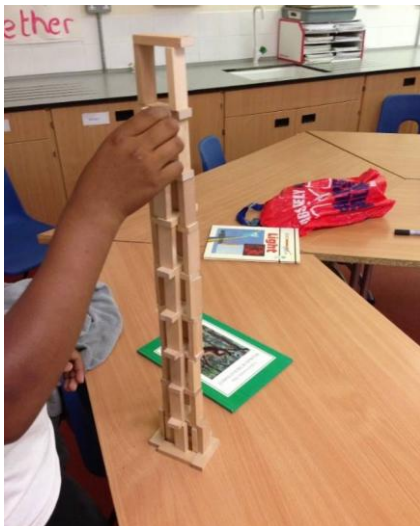


Figure 7
Engaging students through play
Source: own archive.

Some of my teacher – student relationships would stay stuck at the transferential stage, however there were pupils ready and **willing to enter** a developmentally needed relationship. Once they tested me enough and concluded that the relationship was safe, my role was to identify the students' specific learning and emotional needs. As this would fall into informal interventions, I would not share my explicit thinking with the student as it would be the case in the therapy room. I offered learning options that would meet the students' needs by providing appropriate and relevant structure, nurture and challenge. The contractual aspect concerned my emotional availability to what emerged in the context of learning. In my role, I did not specify the students' issues or invite a therapeutic conversation. The interventions were present through the provision of a relationally and developmentally attuned environment. For example, some pupils did not have enough play throughout their childhood and they needed to use more of their Child Ego State (Little Professor – A1 in this case) to mess around before their Adult (A2) was prepared to learn. In simple words, we would just engage in play until they were ready to learn. It also required me to be clear about the limits of play... and when they could not stand the boundaries, they would go back to a transferential relationship, rebel and throw their "toys" out of the pram. Again, my role was to hold the boundaries and model a holding relationship since often the students were not held and contained by consistent expectations. This was a part of providing a developmentally needed experience through ground rules. The picture on the right show how a student explored the idea of a centre of gravity during a Science lesson. This was a starting point of a learning process where the student could test his intuitive ideas, play around and improve his reality testing abilities. To conclude, a developmentally needed relationship paves the way for solid student growth through a provision of replenishing experiences that meet them where they are at.

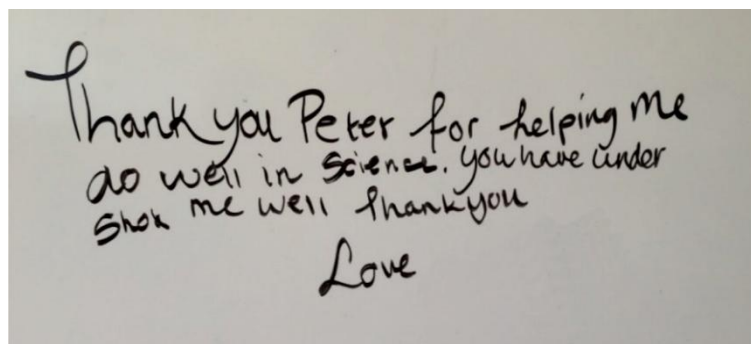


Figure 8
Student note showing connection

Source: own archive.

The person-to-person relationship develops when both the student and teacher are ready to see each other without the need to resort to games. This type of relationship is also called the real relationship and is considered in the counselling world as the healing aspect of human connection. It is when both the student and the teacher mutually recognise their human struggle with deep regard. I have witnessed this relationship modality when a student and myself would simply respect each other and express that through silent understanding and a non-possessive exchange of strokes. One female student left me a note on the board of my classroom... and brought me a Mojito making drink set as a sign of gratitude. I recognised her hardship through my playful attitude in the lessons and moments of silent work that would validate the student as a thinker. On the other hand, she understood the difficulty of my role. It is a hard job to teach students that are emotionally challenging... and it does make one want to have a mojito on a Friday night to “take the edge off”. The student’s gift was also an acknowledgement that life can be overwhelming for many and an invitation to see ourselves as fallible and yet showing understanding for our hardships. This type of relationship requires the most skills and it is important to enter it with openness and awareness. It is not to serve the practitioner as a source of recognition but it is a relationship built on integrity and good faith that potentially is transformative for the student.

Last but not least, on very rare occasions, it is possible to witness some traces of a **transpersonal relationship** within the classroom. It is a sense of connection that has some timeless quality and when expectations are dropped and when some universal, perhaps divine qualities emerge. For example, a student in my colleague’s English classroom looked very reflectively through the window on a rainy and dark late November afternoon. All of a sudden, the ambiance became very still and the pupil asked the teacher: “Miss, why is it that everybody dies but not everybody lives...?” The teacher did not answer the question but held the silence. My colleague’s intention was to create a permissive space where profound questions could be asked without the interference of existential fear. In that moment, some timeless and universal aspect emerged which indicated that mysteries of existence cannot be understood per se, but felt perhaps... Thus, the transpersonal relationship cannot be forced or programmed for. It happens sometimes and gives us some sense of wonder at the unknown and elusive. The practitioner needs to allow themselves to be impacted by the co-created meaning and develop their eldership. This is the intangible and yet so important aspect of education in which one feels that it makes sense to get up each morning and appear in the classroom whatever the circumstances, be it politics or bureaucracy... Therefore, it is important to keep our eyes and ears open as one never knows when this sort of relationship might emerge. Table 4 summarises the role of a practitioner in Clarkson’s model of relationship modalities.

Table 4
Role of a practitioner in relation to different relationship modalities

Relationship modality	Role of the practitioner
Working alliance	<ul style="list-style-type: none"> • Provide strokes to create an optimal learning environment • Offer clear contracts to manage expectations
Transferential relationship	<ol style="list-style-type: none"> (1) Act with integrity based on the practitioner's professional values (2) Make a point to be different than the transferential expectation
Developmentally needed relationship	<ul style="list-style-type: none"> • Identify specific learning and emotional needs • Provide appropriate and relevant nurture, structure and challenge
Person-to-person relationship	<ul style="list-style-type: none"> • Mutually recognise humanity and human struggle in each other • Enjoy an appropriate and non-possessive exchange of strokes
Transpersonal relationship	<ol style="list-style-type: none"> 2. Allow yourself to be impacted by the unknown and elusive 3. Allow meaning to emerge from co-creation

Source: own construction, adapted from Clarkson, (2014), p. 6–22.

Conclusion

This article presented a number of Transactional Analysis concepts that are useful for counsellors when working both formally and informally in an educational environment. There are differences in terms of roles between educators and counsellors. There are also differences in approaches between formal and informal counselling interventions. At its humanistic core, Transactional Analysis can help us become closer and more authentic or... understand why we choose to play games that prevent growth and learning. In order to be fully engaged we need to draw on the resources coming from all of our Ego States. This promotes resilience, achievement and a hopeful outlook on life. At the same time, many counselling practitioners who work in education may hold more than one role. They need to consider the nature of a particular role and inhabit it appropriately and with awareness. Berne (1964, p. 158) points out that awareness is one of the components of autonomy. Practitioners need to model autonomy through cultivating their self-awareness of the various elements of their roles. Consequently, they can increase their role competence (Schmid, 1994, p. 34) and become more robust. Thus, counselling in education is a quest for resources that is not for the faint-hearted.

Bibliography

- Barrow, G. (2011). Educator as Cultivator. *Transactional Analysis Journal*, 41 (4), 308–314. <https://doi.org/10.1177/036215371104100407>.
- Berne, E. (1961). *Transactional analysis in psychotherapy: A systematic individual and social psychiatry*. Toronto, Canada: Ballantine Books.
- Berne, E. (1963). *The Structure and Dynamics of Organizations and Groups*. New York: Grove Press.
- Berne, E. (1964). *Games people play: The psychology of human relationships*. New York: Grove Press.
- Berne, E. (1972). *What do you say after you say hello?: The psychology of human destiny*. Beverly Hills, CA: Corgi.
- Berne, E. (1966). *Principles of group treatment*. New York: Oxford University Press.
- Clarkson, P. (2014). *The therapeutic relationship*. London: Whurr. Chapter 1, A multiplicity of relationships in psychotherapy.
- English, F. (1975). The Three-Cornered Contract. *Transactional Analysis Journal*, 5, 383–384. <https://doi.org/10.1177/036215377500500413>.
- Epstein, M. (2014). *The trauma of everyday life*. Carlsbad, CA: Hay House.
- Erskine, R.G., Trautmann, R.L. (1996). Methods of an Integrative Psychotherapy. *Transactional Analysis Journal*, 26 (4), 316–328. <https://doi.org/10.1177/036215379602600410>.
- Erskine, R. (2013). Life Scripts: A Transactional Analysis of Unconscious Relational Patterns. In: Napper R., *The individual in context: How do I fit in around here?* (p. 179–201). London, England: Karnac.
- Grant, J. (2013). Short-Term Counseling and Transactional Analysis. *Transactional Analysis Journal*, 43 (1), 58–67. <https://doi.org/10.1177/0362153713486110>.
- Lambert, M.J., Barley, D.E. (2002). *Research summary on the therapeutic relationship and psychotherapy outcome*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Mellor, K., Schiff, E. (1975). Discounting. *Transactional Analysis Bulletin*, 5 (3), 295–302.
- Micholt, N. (1992). Psychological Distance and Group Interventions. *Transactional Analysis Journal*, 22 (4), 228–233. <https://doi.org/10.1177/036215379202200406>.
- Schmid, B. (1994). Transactional analysis and social roles. In: G. Mohr & T. Steinert (Eds.), *Growth and change for organizations: Transactional analysis new developments 1995–2006* (p. 32–61). Pleasanton, CA: International Transactional Analysis Association.
- Schmid, B. (2008). The Role Concept of Transactional Analysis and other Approaches to Personality, Encounter, and Cocreativity for All Professional

- Fields. *Transactional Analysis Journal*, 38 (1), 17–30. <https://doi.org/10.1177/036215370803800104>.
- Steiner, C.M., Cassidy, W. (1969). Therapeutic contracts in group treatment. *Transactional Analysis Bulletin*, 8 (30), 29–31.
- Summers, G. Tudor, K. (2000). Co-creative. *Transactional Analysis. Transactional Analysis Journal*, 30 (1), 23–40. <https://doi.org/10.1177/036215370003000104>.

Piotr JUSIK

Formalne i nieformalne doradztwo psychologiczne w kontekście edukacyjnym

Streszczenie

Artykuł oparty jest na teorii roli wg Schmidta, która została zastosowana w celu rozróżnienia ról edukacyjnych i poradniczych z perspektywy analityka transakcyjnego wspierającego osoby uczące się. Role edukacyjne rozpatrują rozwój osób uczących się jako proces nabywania umiejętności i wiedzy oparty na rozumieniu. Rolę poradniczą podkreśla natomiast rozwój osobisty wynikający z doświadczeń relacyjnych oraz introspekcji. Ponadto, interwencje doradców psychologicznych mogą mieć charakter formalny lub nieformalny, związany z różnicami w kwestiach ról, kontraktu psychologicznego, poziomów pojemności i bezpieczeństwa emocjonalnego, a także poufności. Niniejszy artykuł przedstawia kilka użytecznych modeli z zakresu analizy transakcyjnej w kontekście formalnych i nieformalnych interwencji. Odpowiednie studia przypadku zostały zaprezentowane w celu ilustracji zastosowania teorii w środowisku edukacyjnym. Według przemyśleń autora, solidne poradnictwo psychologiczne w analizie transakcyjnej wymaga świadomości składników roli psychologicznej, a także umiejętności zauważenia różnic pomiędzy rolami. Proponowane podejście umożliwia planowanie skutecznych interwencji, na których opiera się rozwój.

Słowa kluczowe: doradztwo psychologiczne, terapia formalna i nieformalna, role poradnicze.

Anna KWATERA

e-mail: anna.kwaterna@up.krakow.pl

Afiliacja: Wydział Pedagogiczny, Studium Kształcenia Nauczycieli, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Małgorzata MĄDRY-KUPIEC

e-mail: malgorzata.madry-kupiec@up.krakow.pl

Afiliacja: Wydział Pedagogiczny, Studium Kształcenia Nauczycieli, Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie

Edukacyjne znaczenie intra- i interpersonalnych relacji nauczyciel–uczeń – rozważania z perspektywy analizy transakcyjnej

Jak cytować [how to cite]: Kwaterna, A., Mądry-Kupiec, M. (2017). Edukacyjne znaczenie intra- i interpersonalnych relacji nauczyciel–uczeń – rozważania z perspektywy analizy transakcyjnej. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 6, 87–106.

Streszczenie

W artykule wyróżniono główne składowe środowiska edukacyjnego budujące tło relacji nauczyciel–uczeń. Podjęto próbę wykorzystania wątków analizy transakcyjnej do zgłębienia zagadnienia ról przyjmowanych przez nauczyciela oraz ich znaczenia dla jakości relacji nawiązywanych z uczniem i efektywności oddziaływań edukacyjnych. Wskazano te role, poprzez które realizowane są podstawowe zadania wpisane w cele edukacyjne – nauczające i wychowujące: nauczyciel jako wychowawca, mentor, coach, partner, przywódca, jako uczeń, jako ta kobieta/ten mężczyzna. Dokonano analizy relacji inter- i intrapersonalnych nauczyciela w odniesieniu do analizy strukturalnej osobowości.

Słowa kluczowe: relacje interpersonalne, relacje intrapersonalne, role nauczyciela, efektywność oddziaływań edukacyjnych.

Wprowadzenie

Analiza transakcyjna na gruncie podejścia zaproponowanego przez Erica Berne'a spełnia funkcję metody wspierania klienta w osobistym rozwoju. Odno-

sząc się do opisu sposobu komunikowania się osób, umożliwia odkrycie sensu wypowiedzi i motywów działania jednostki, dzięki czemu ułatwia wzajemne rozumienie w relacjach intra- i interpersonalnych. Metoda ta implementowana do kontekstu edukacyjnego może zostać wykorzystana także do wspierania rozwoju wszystkich jego znaczących podmiotów: uczniów, nauczycieli, rodziców, kadry zarządzającej oświatą itd.

Społeczne oczekiwania, jakie konstruowane są pod adresem nauczyciela, w dużej mierze wynikają z zakładanego przepisu jego roli, dlatego sprawne przenikanie się wielości tych ról w codziennej pracy pedagogicznej warunkuje jego skuteczność w osiąganiu zamierzonych celów, zarówno w pracy z uczniami, jak i w samorozwoju.

W edukacyjnym działaniu nastawionym na dochodzenie do pozytywnych rezultatów trzeba brać pod uwagę nie tylko końcowy efekt oddziaływań, ale także cały prowadzący do niego proces rozwojowy, z jego strukturą organizacyjną, metodyką i narzędziami. Należy też pamiętać o tym, że ów proces nie może być rozpatrywany rozłącznie od indywidualnych właściwości podmiotów, które w nim uczestniczą, zwłaszcza intrapersonalnych relacji względem samego siebie, jak również relacji interpersonalnych pomiędzy nimi.

Wnioski, jakie pozwala konstruować przyjrzenie się poszczególnym rodom nauczyciela w kontekście analizy transakcyjnej, otwierają szersze pole do refleksji nad sposobami komunikowania się nauczyciela z uczniem. Jeśli dodatkowo przyjętą perspektywę wzbogacimy o wątki, jakie w swych pracach podejmowali Janusz Korczak, który podkreślał konieczność dojrzałości Dziecka w osobowości nauczyciela pracującego z dzieckiem, i Françoise Dolto, sugerujący, że traktujemy inne dzieci tak, jak sami byliśmy traktowani w danym okresie życia, zyskamy asumpt do poszukiwań odpowiedzi na pytanie: jak polepszyć sposób komunikowania się nauczyciela z uczniem, aby zoptymalizować jakość i skuteczność ich relacji, zwiększając przez to efektywność w osiąganiu zakładanych celów edukacyjnych.

Środowisko dydaktyczne jako edukacyjny kontekst analizy transakcyjnej

Kontekstem rozpatrywania edukacyjnego zastosowania analizy transakcyjnej jest środowisko dydaktyczne, w którym zachodzi proces nauczania-uczenia się, wraz z tworzącymi je elementami mającymi znaczenie dla efektywności w osiąganiu celów. Należy tu uwzględnić takie składowe, jak: klimat społeczny klasy, jej cechy społeczne, procesy społeczne, jakie w niej zachodzą, strukturę społeczno-dydaktyczną i strategię pracy nauczyciela.

Klimat społeczny klasy możemy zdefiniować jako współoddziaływanie potrzeb poszczególnych uczniów, norm instytucjonalnych, jakie muszą wypełniać,

i ról, jakie przyjmują (Gatzels, Thelen, 1960). Nie bez znaczenia pozostaje też aspekt wzajemnego oddziaływania na siebie intelektualnego, społecznego, emocjonalnego i fizycznego środowiska, w którym uczniowie się uczą, i interakcji, w jakie wchodzi z innymi uczniami, nauczycielami, czy treściami, z którymi mają do czynienia (Amborse i in., 2010).

Przez *cechy społeczne klasy* będziemy rozumieć te z nich, które ułatwiają formowanie zachowania uczniów i nauczyciela w procesie kształcenia, czyli:

- wielowymiarowość – odnoszącą się do zróżnicowania osób, treści, sposobów działania;
- jednoczesność – wskazującą na wielokierunkowość działań nauczyciela i uczniów w tym samym czasie;
- gwałtowność – przejawiającą się w wielości interakcji, mnogości zdarzeń, czy konieczności szybkiego, elastycznego reagowania;
- nieprzewidywalność – rozumianą jako nieoznaczoność zdarzeń, sytuacji, reakcji, wymagającą refleksji w działaniu;
- jawność – będącą publiczną, tzn. dostępną obecnym uczniom i nauczycielowi, areną wszystkich zdarzeń;
- przeszłość – w ramach której mieści się zasób przeszłych doświadczeń, norm, wartości i zwyczajów, które mają znaczenie dla przyszłości wspólnego funkcjonowania grupy jako całości oraz poszczególnych jej członków (Doyle, 1986, s. 394–395).

Do interpersonalnych i grupowych *procesów społecznych klasy* zaliczać będziemy te, które opierając się na wzajemnej komunikacji, tworzą korzystny klimat pracy klasy. Są to: oczekiwania wobec siebie i innych; przywództwo – rozumiane jako styl sprawowania władzy przez nauczyciela i jej umiejscowienie wewnątrz grupy; atrakcyjność – wyrażana przez wzajemny szacunek warunkujący relacje oparte na przyjaźni; normy, reguły – skoncentrowane na pozytywnych celach i jakości związków interpersonalnych pomiędzy członkami grupy; porozumiewanie się – oparte na otwartej i zaangażowanej komunikacji werbalnej i niewerbalnej pomiędzy członkami grupy i nauczycielem; spójność – (uczucia względem grupy (klasy jako całości) (Schmuck i in., 1975).

Nie bez znaczenia pozostaje tu także *struktura zadania dydaktycznego*, która odnosząc się do oczekiwań względem ucznia, wymagań poznawczych i społecznych, jakim ma sprostać, zależy od poziomu kształcenia, przedmiotu, przyjmowanych strategii i metod nauczania, wpływa na myśli i działania uczestników (Arends, 2002, s. 114–115).

Z kolei *struktura dydaktyczna celu* określa rodzaj wzajemnych oddziaływań uczniów względem siebie, nauczyciela i względem zadania. Może mieć charakter zespołowy, kiedy osiągnięcie własnego celu jest warunkowane osiągnięciem celów przez innych, powiązanych z nami; rywalizacyjny, gdy osiągnięcie własnego celu jest warunkowane nieosiągnięciem celów przez innych, którzy są

z nami powiązani lub indywidualistyczny w sytuacji, gdy osiągnięcie celu przez pojedynczego ucznia nie jest warunkowane osiągnięciem celów przez innych uczniów (Johnson, Johnson, 1987, s. 7).

Dla jakości wzajemnych interakcji znaczenie ma także *struktura społeczno-dydaktyczna nagród i dydaktyczna struktura uczestnictwa*. Pierwsza odnosi się do porównywania uzyskiwanych przez uczniów wyników i może mieć charakter rywalizacyjny, kiedy przynosi nagrody za wynik porównania indywidualnych starań ucznia z innymi; kooperacyjny, gdy wysiłek jednych pomaga uzyskać nagrody innym oraz indywidualistyczny, gdy wysiłek własny ucznia i uzyskana przez niego nagroda nie są uzależnione od nagród, jakie otrzymują inni (Slavin, 198, s. 4). Druga zależy od rodzaju lekcji, metod nauczania, formy pracy, stylu pracy nauczyciela, a uwzględnia takie elementy interakcji, jak kolejność wypowiedzania się podczas pracy grupowej, sposób zadawania pytań i odpowiadania na pytania nauczyciela, porozumiewania się podczas pracy z innymi uczniami (Cazden, 1986, s. 437).

Strategie działania nauczyciela a reguły skutecznej komunikacji nauczyciel–uczeń

W wypracowaniu koncepcji efektywnego nauczania pomagają strategie, jakie nauczyciel stosuje w swojej pracy, determinujące repertuar jego zachowań. Peter Woods (1979) wyróżnił 10 takich, klasycznych już dzisiaj, acz nie tracących nic ze swojej aktualności strategii. Należą do nich:

- socjalizacja, czyli zabiegi prowadzące do akceptacji przez uczniów wzorców propagowanych przez szkołę (np. dotyczących wyglądu, dyscypliny, roli pracy zespołowej);
- dominacja – podkreślanie pozycji władzy przez nauczyciela (np. przez zawstydzanie, nadmierne krytykowanie, ośmieszanie);
- negocjacje – zawieranie umów z uczniami celem uzyskania realizacji przez nich pewnych reguł (np. apelowanie, prośby, obietnice, pochlebstwa);
- fraternizacja – zaprzyjaźnianie się z uczniami, czasem nadmierne spoufalanie, poprzez upodabnianie się do nich (np. przez sposób ubierania, zachowania, mówienia, zainteresowania);
- nieobecność i wycofywanie się – unikanie sytuacji potencjalnie trudnych, konfliktowych (np. zwlekanie, działania pozorowane, spóźnianie się, zamyślanie, „zabijanie czasu”);
- rytuał i rutyna – schemat realizacyjny, mający na celu podkreślenie roli porządku i kategoryzacji podejmowanych działań (np. sprawdzanie obecności, schemat prowadzenia lekcji, schemat zadawania pracy domowej);
- terapia zajęciowa – inicjowanie ciągłego działania, ruchu, czynności podejmowanych przez uczniów bez względu na ich wartość edukacyjną (np. porządkowanie, rysowanie, czyszczenie sprzętów);

— moralizowanie – metastrategia, dzięki której nauczyciel może uzasadnić pedagogiczny sens pozostałych strategii, np. w celu zredukowania stresu i zachowania pozytywnego obrazu samego siebie.

Biorąc pod uwagę fakt, że dobra komunikacja między uczniem i nauczycielem, stanowi podstawę konstruktywnych relacji między nimi, trzeba także zwrócić uwagę na te reguły, które pozwalają uzyskać zakładane przez nią cele. Powinna zatem być opisowa, a nie oceniająca i wyrażać relację pomiędzy zachowaniem a oczekiwaniami. Komentarze dotyczące skuteczności są pomocne, gdy skupiają się na zachowaniach, które mogą być kontrolowane przez tych, którzy je przejawiają. Nie bez znaczenia jest tu także forma, najlepiej taka, która zaznacza własny punkt widzenia komentatora, a przy tym jest jasna i precyzyjna. Co ważne, powinna być w sposób taktowny udzielona bezpośrednio po wystąpieniu zachowania, do którego się odnosi, a kiedy jest proponowana, czyli sugerowana a nie narzucana, istnieje duża szansa na to, że będzie użyteczna i skuteczna (Brownell, 2012).

Role nauczyciela w systemie ról szkolnych

Definiując pojęcie *rol* w sensie ogólnym, przyjmujemy, że składa się na nią zestaw oczekiwań dotyczących specyfiki zachowań człowieka związanych z zajmowaną pozycją czy stanowiskiem, a także wzorce i style wypowiedzi, które są przejawiane w różnych kontekstach (Morreale i in., 2008, s. 319–320). Odnosząc to rozumienie do zdefiniowania społecznej roli nauczyciela, można przyjąć, że jest nią indywidualna konstrukcja koncepcji nauczania i filozofii kształcenia osadzona na tle systemowo/zewnętrznie wyznaczonych funkcji i zadań społecznie od niego oczekiwanych, a poza tym uwzględnia postrzeganie siebie i uczniów, sposób traktowania wiedzy i techniczną sprawność w stosowaniu odpowiednich metod nauczania (Bednarski, 1997, s. 84). Jeżeli przyjmiemy, że w obrębie tej samej organizacji, tu: szkoły, nauczyciel w zależności od kontekstu i sytuacji realizuje wiele różnych ról, będziemy mogli mówić o systemie ról (Arends, 2002), w ramach którego funkcjonuje nauczyciel. Od sprawności poruszania się w przepisach, jakie z tych ról wynikają, zależeć będzie jakość skutecznego ich realizowania.

Kwestią bezsprzeczną jest fakt, iż rola nauczyciela, szczególnie na przestrzeni ostatnich dziesięcioleci, podlega ciągłym przeobrażeniom. Współczesny nauczyciel już nie tylko naucza, transmitując wiedzę i umiejętności z uwzględnieniem ich kulturowego kontekstu, ale też przygotowuje do samodzielnego uczenia się w przyszłości, pozwalającego na adaptowanie się do warunków zmieniającego się świata. Nie tylko socjalizuje i przyczynia się do kształtowania pożądanых postaw, ale także jako reprezentant systemu edukacyjnego ponosi

odpowiedzialność za to, w jaki sposób i na ile skutecznie definiuje uczniom rzeczywistość (Newton, 2016). Nie tylko kreuje przestrzeń wielostronnego procesu kształcenia, ale też weryfikuje efektywność swojego działania i aktywności uczniowskiej. Niełatwo ustalić hierarchię ważności tych ról, gdyż najwłaściwszy wydaje się tu postulat nie tyle hierarchizowania, ile horyzontalnego ujmowania ich istotności. *Rola nauczyciela jako wychowawcy*, skupiona na relacji nastawionej na działania kształtujące zachowania i postawy, wspierające w integrowaniu osobowości, korygujące zachowania nieaprobowane, uwzględniająca zwłaszcza pomoc w sytuacjach trudnych, może być przyjęta za jedną z podstawowych, z punktu widzenia oczekiwań ogólnospołecznych, a także tych, które względem nauczyciela formułują rodzice. Nie mniej istotna jest *rola mentora, coacha*, dająca pole do powstania relacji nastawionej na wspieranie ucznia we wszechstronnym rozwoju i samorozwoju jego poznawczej ciekawości oraz zwiększeniu zaawansowania w zdobywaniu wiedzy i umiejętności. Potrzebny jest do tego *nauczyciel w roli przywódcy*, który koncentrując się na tych aspektach relacji, które kierunkują działanie, skutecznie zmobilizuje i zmotywuje do osiągania sukcesów. Biorąc pod uwagę fakt, że celem działania nauczyciela powinna być efektywna realizacja celów przez uczniów, relacja nastawiona na współpracę w realizacji zakładanych efektów, będzie wymagała *nauczyciela partnera*.

Nie należy zapominać o tym, że edukacyjne środowisko szkoły możemy wtedy określić optymalnym dla wszystkich jego podmiotów, gdy mogą one rozwijać się w sposób nieskrępowany. Dotyczy to więc także *nauczyciela, występującego w roli ucznia, pozostającego w intrapersonalnej relacji nastawionej na potrzebę ciągłego uczenia się i wielostronnego doskonalenia siebie w zakresie ogólnopoznawczym i osobowościowym*. Obydwa te obszary odnoszą się do rozbudowania struktury własnego rozwoju i zawodowego i osobistego. Koncentrują się one na stałej aktualizacji wiedzy merytorycznej i pedagogicznej, niezbędnej do doskonalenia zawodowych kompetencji, ale także tej wiedzy o świecie i sobie samym, która pozwala stawać się człowiekiem, coraz bardziej świadomym siebie, własnych możliwości i ograniczeń.

Rola nauczyciela jako tej kobiety/tego mężczyzny wskazuje na określoność i specyfikę osobową nauczyciela, eliminuje jego „nijakość”, eksponuje wyjątkowość, ważne więc, żeby dzięki niej możliwe było definiowanie nauczyciela jako konkretnej osoby, której osobowość jest na tyle złożona, aby poszczególne jej elementy były dla ucznia inspiracją do własnego rozwoju.

Metody, jakimi posługuje się analiza transakcyjna, dają możliwość częściowego wglądu w motywy zachowań i pozwalają trafniej analizować ich przejawy, dzięki czemu łatwiej skorygować te zachowania, które nie przynoszą konstruktywnych skutków. Ich uwzględnienie może zwiększać efektywność działania, ukierunkowanego na osiągnięcie zakładanych celów.

Przyjęcie perspektywy analizy transakcyjnej w kontekście edukacyjnych, a zwłaszcza komunikacyjnych/relacyjnych zależności pomiędzy uczniem i na-

uczycielem, pozwala na poprawę komunikacji na bardziej satysfakcjonującą dla wszystkich partnerów interakcji. Umożliwia też efektywną współpracę i lepsze rozumienie wzajemnych intencji i działań. Pozwala na zwiększenie elastyczności w dostosowaniu się do oczekiwań cudzych i własnych, poprzez dostrzeżenie tych obszarów swojego funkcjonowania, które nie działają dobrze. Umożliwia także przekształcenie nieaprobowanych schematów zachowań zgodnie z projektowanymi założeniami. Jeśli bowiem za optymalny cel działań umiejscowionych w kontekście szkolnym przyjmujemy wszechstronny rozwój osobowości człowieka oraz uzyskanie przez niego takiego poziomu autonomii w myśleniu i działaniu, której towarzyszy ciągle rozwijana zdolność samookreślenia siebie, to niezbędne wydaje się określenie konkretnych sposobów optymalizujących osiągnięcie tych celów.

Relacje intrapersonalne nauczyciela w kontekście strukturalnej analizy osobowości

Etymologia słowa intrapersonalny wywodzi się od dwóch jego składowych pojęć: *intra* – śród-, wewnątrz-, między warstwami i *persona* – ważna osobistość, figura; wskazuje na wewnętrzne procesy zachodzące w życiu psychicznym osoby (Kopaliński, 2000).

Procesy te w sposób jasny i spójny wyjaśnia analiza transakcyjna, stwarzając optymalny model osobowości jednostki, który ułatwia rozumienie zachowań i różne sposoby komunikowania się osób.

Jak powszechnie wiadomo, analiza transakcyjna wyodrębnia trzy psychologiczne stany Ja: Ja-Dorosły (D), Ja-Dziecko (Dz) i Ja-Rodzic (R). Stanowią one spójny zbiór myśli, uczuć i doświadczeń jednostki wynikający z przeszłych doświadczeń osoby, przyjmującej rolę Rodzica i Dziecka, przejawiający się konkretnymi zachowaniami werbalnymi, niewerbalnymi. „Dany stan wywołuje odтворzenie zarejestrowanych w przeszłości danych o zdarzeniach, które dotyczyły realnych ludzi, działy się w konkretnym czasie i miejscu, miały związek z realnymi decyzjami i odczuciami” (Harris, 1987, s. 32). Natomiast rola Dorosłego odnosi się do zachowań i komunikatów dziejących się w czasie teraźniejszym oraz do informacji z przeszłości niezależnych od Rodzica i Dziecka.

Codziennie do głosu dochodzą wszystkie trzy części Ja, „potrafiąc jednocześnie zamienić jeden stan ego na inny” (Berne, 1987, s. 19). Każdy z nich ma wpływ na to, jak się zachowujemy i zarazem jest jednakowo ważny i potrzebny w życiu człowieka.

Stan Rodzica charakteryzuje się wykonywaniem wielu czynności rutynowo, co pozwala jednostce na zaoszczędzenie energii i czasu, dzięki czemu może poświęcić się ważniejszemu sprawom. „W Dziecku tkwi intuicja, twórczość, spontaniczna energia i radość” (Berne, 1987, s. 22). Z kolei Dorosły, przetwarzając

nieustannie wiele danych i regulując czynności Rodzica i Dziecka, umożliwia nam adaptację i przetrwanie.

Analiza i reorganizacja struktury osobowości konieczna jest tylko wtedy, gdy któraś z ról zakłóci równowagę całości. Wówczas mówimy o kontaminacji Dorosłego przez Rodzica lub Dziecko.

Sposób komunikowania się nauczyciela z uczniem będzie przybierał zdecydowanie odmienne formy, w zależności od tego, czy przyjmie on wewnętrzną rolę Rodzica, Dziecka, czy Dorosłego. Nauczyciel świadomy podejmowanych ról i związanych z nimi myśli, uczuć, zachowań, może je w razie konieczności modyfikować, dokonując tym samym zmiany w sobie i implikując zmianę w uczniach.

Jednak jakakolwiek zmiana intrapersonalna w nauczycielu wymaga od niego dużego zaangażowania, czyli wiedzy, umiejętności samoobserwacji, refleksji nad działaniem, jak i w działaniu, świadomości. Zmiana w sobie dokonuje się zazwyczaj w sytuacji niedogodności, problemów, złego samopoczucia, niepowodzeń w relacjach interpersonalnych, przeżywanego przez jednostkę cierpienia itp.

T.A. Harris podaje trzy powody, dla których ludzie się zmieniają:

- pierwszy, kiedy osoby ranią same siebie, nieustannie powielając ten sam schemat zachowań bez oczekiwanego skutku;
- drugi, gdy są znudzeni i znużeni swoim życiem, co doprowadza ich do stanu desperacji;
- trzeci, kiedy odkrywają, że sami mogą się zmienić, bez udziału osób trzecich (Harris, 1987, s. 77–78).

Niejednokrotnie sygnałem do zmian są trudności w podejmowaniu decyzji, które utrudniają działanie. Problemy te wynikają z pojawiających się w myślach rozkazów Rodzica, który mówi: „Zrób to...”, „Tego nie wolno...”, nie dopuszcza do głosu ani Dziecka, ani Dorosłego, przyczyniając się do podejmowania złych decyzji lub do nawracania do jednej nierozstrzygniętej sprawy.

Tak więc sygnałem dla nauczyciela do zmiany intrapersonalnej może być rutyna, a zarazem znudzenie tym, co robi, pragnienie zmiany, negatywne informacje zwrotne płynące od uczniów, nie zaspokajanie własnych potrzeb, problemy w relacjach z uczniami, nie kontrolowanie własnych emocji itp. Dostrzeżenie tych objawów przez nauczyciela jest pierwszym krokiem do refleksji nad sobą i zapoznania się z repertuarem zachowań werbalnych i niewerbalnych Rodzica, Dziecka i Dorosłego w obrębie AT. Następnym będzie nabycie umiejętności rozpoznawania poszczególnych stanów Ja w sobie, celem zapoczątkowania procesu zmian intra- i interpersonalnych z uczniem.

Stan Rodzica w nauczycielu

Wewnętrzny Rodzic to zbiór reguł, zasad moralnych i instrukcji zachowań w różnorodnych sytuacjach, które są powieleniem reakcji rodzica lub wynikiem

jego wpływu, kiedy osoba działa zgodnie z oczekiwaniami rodzica. Reguły Rodzica dotyczą zarówno negatywnych, jak i pozytywnych zachowań. Przykładowo pierwsze z nich mieszczą się w zdaniu: „zawsze muszę pomagać innym” stanowiąc dla osoby wewnętrzną barierę, drugie uczą nas np., jak prowadzić rozmowę, ułatwiając społeczne przystosowanie i skracając czas na reakcję.

Rodzica w nauczycielu możemy rozpoznać po wypowiedziach, które zawierają słowa: *zawsze, nigdy, nie, przestań, powinno się, trzeba, wypadłoby* oraz po sądach wartościujących i etykietach nadawanych uczniowi: *śmieszny, głupi, inteligentny, zdolny, sympatyczny* itp.

Ponadto Rodzic w nauczycielu wypowiada kwestie: „*ile razy muszę ci to mówić*”, „*gdybym był na twoim miejscu...*”, „*nie rób tego więcej*”, „*a teraz zapamiętaj sobie raz na zawsze...*”.

Większość danych zapisanych w Rodzicu odpowiada w życiu codziennym na pytania typu: „Jak to zrobić?” (Harris, 1987, s. 36). Dlatego, że zazwyczaj rodzic wie najczęściej i najlepiej, jak się zachować, działać i informacje te przekazuje i wpaja swojemu dziecku.

Z kolei zachowania niewerbalne Rodzica to: zmarszczenie brwi, wskazywanie palcem, trzymanie rąk na biodrach, skrzyżowanie rąk na piersiach, wzdychanie, głaskanie po głowie itp.

Pewne gesty i wypowiedzi mogą być charakterystyczne tylko dla określonej osoby, ponieważ powiela ona indywidualne zachowania swego rodzica.

Dodatkowym i ważnym sygnałem dla rozpoznania Rodzica w nauczycielu są automatyczne, szybkie, bezmyślne sądy oraz archaiczne reakcje bez namysłu i analizy zaistniałej sytuacji czy zachowania innej osoby (Harris, 1987, s. 82–83).

Stają się one problematyczne, gdy są tendencyjne i zagłuszają Dorosłego (kontaminacja Dorosłego przez Rodzica), zaburzają percepcję ucznia, krzywdzą go poprzez specyficzne nastawienie, sposób traktowania, rozmowy i oceniania.

Do takich sytuacji może dochodzić, gdy nauczyciel, będąc w roli np. wychowawcy, przywódcy, czy coacha, pojmuje je w sposób skrajny, jako dominowanie, co może wzmacniać w nim Rodzica Krytycznego lub Rodzica Kontrolującego. Wówczas bywa zbyt obowiązkowy, za bardzo zdyscyplinowany wobec siebie i ucznia, a zarazem mało plastyczny. Jego brak otwartości na siebie sprawia, że tego, czego nie widzi w sobie, zarazem nie dostrzega u innych. Wie wszystko za ucznia, a nawet „czuje za niego” i potrafi się właściwie zachować w każdej sytuacji. Jego surowość, despotyzm i nieprzejednanie mogą zdominować ucznia i sprawić, że poczuje się osaczony, bez wpływu na siebie i dziejącą się sytuację – przyjmie rolę Dziecka Przystosowanego.

Podobny skutek mogą wyrzucić na uczniu te same role przyjmowane przez nauczyciela, lecz pełnione w przeciwstawnym sposób, jako Rodzic nadopiekuńczy, „za dobry”, który może wyręczać dziecko w zadaniach, nadmiernie je ochraniać i zwalniać z ponoszonej odpowiedzialności.

Jak widać, żadna skrajność nie jest wskazana, zarówno w pojmowaniu, jak i pełnieniu określonej roli przez nauczyciela. W jakiej mierze zatem nauczyciel potrafi odczytać sens przekazu, jaki sam kieruje do ucznia? Czy wie, co tak naprawdę mówi i jak go traktuje? Jakie profity daje mu bycie „zwycięzcą” w relacji z uczniem? – to kolejne pytania, na które sam musi sobie odpowiedzieć. Wcześniej weryfikując dane swojego Rodzica poprzez poszukiwanie odpowiedzi na następujące kwestie:

- Dlaczego moi rodzice wierzyli w to wszystko?
- Jaki był ich rodzic?
- Czy to, w co wierzyli, jest prawdą?
- Dlaczego tak? Dlaczego nie? (Harris, 1987, s. 74).

Dzięki tym pytaniom i udzielanym na nie odpowiedziom nauczyciel uczy się odczytywać dane swojego Rodzica, a wiążąc je z określonymi przekazami werbalnymi i emocjami, może zrozumieć, na ile są one prawdziwe i go dotyczą, a na ile nie. Dzięki temu nabywa umiejętności wyłączenia Rodzica w odpowiednim czasie i przyjęcia roli Dorosłego.

Stan Dziecka w nauczycielu

Wewnętrzne Dziecko mieści w sobie wszystko, co osoba widziała, słyszała, czuła i rozumiała w przeszłości. Większość jego reakcji stanowią uczucia, dlatego bywa spontaniczne, twórcze, radosne, złe, rozżalone, skrzywdzone itp. W Dziecku znajduje się dużo zdrowych pragnień i wiele ran powstałych w wyniku odrzucenia przez rodziców (McKay, Davis, Fanning, 2005). Ma ono przekonanie, że „nie jest OK”, ponieważ w jego przeszłości dominowały uczucia negatywne nad pozytywnymi. Potrafi odtworzyć sytuację podobną jak w dzieciństwie i spowodować przeżycie takich samych emocji, jakie odczuwało wtedy (Harris, 1987, s. 38–42).

Dziecko ujawnia się, a zarazem może funkcjonować (na poziomie analizy funkcjonalnej) w dwóch formach – jako Dziecko Przystosowane i jako Dziecko Naturalne. Pierwsze z nich zaspokaja oczekiwania Rodzica i pozostaje pod jego wpływem. Drugie to Dziecko spontaniczne, „uwolnione” spod wpływu rodzica (Berne, 1987).

Komunikowanie się nauczyciela z pozycji Dziecka oznacza przewagę komunikatów niewerbalnych, jak: łzy, dąsy, marudzenia, śmiech, egzaltacja, spuszczenie oczu, wzruszenie ramionami, obgryzanie paznokci, kręcenie itp.

Dziecko często stosuje wyrażenia: „nienawidzę”, „chciałbym”, „dlaczego muszę”, „życzę sobie”, „wszystko mi jedno”, „nie wiem”, „największy”, „lepszy” itp.

Nie znosi krytyki, a kiedy czuje się odrzucane, wycofuje się zranione i złe, często wprowadza osobę w kłopoty, w postępowaniu kieruje się emocjami.

Kontaminacja Dorosłego przez Dziecko w nauczycielu może ujawnić się w przyjęciu roli partnera, nastawionej na współpracę z uczniem, powodując m.in.:

- brak racjonalnej analizy sytuacji wychowawczych i zachowań ucznia,
- podejmowanie nieprzewidywalnych decyzji i działań,
- niesprawiedliwe ocenianie i traktowanie ucznia,
- nastawienie na bycie lubianym i akceptowanym przez ucznia, co wywiera odwrotny skutek: chaos w przeżyciach i działaniach tak nauczyciela, jak i ucznia.

O wewnętrznym Dziecku w nauczycielu wychowawcy w ciekawy sposób pisze Janusz Korczak. Zauważa, że pod wpływem kontaktu z wychowankiem u wychowawcy do głosu dochodzi tzw. niedojrzałe Dziecko, można rzec zranione, które zaburza relację wychowawczą, czyniąc ją nieefektywną. Korczak uważa, że tylko dojrzałe Dziecko w dorosłym zapewnia mu dobrą relację z uczniem, a kluczem do osiągnięcia takiego stanu jest wysoki poziom świadomości dorosłego. Stąd m.in. autor postuluje konieczność pracy nad sobą tych wszystkich osób, które chcą pracować z dziećmi (Korczak, 1957).

W obszarze analizy transakcyjnej nie mówi się o niedojrzałości, w zamian podkreślając Dziecko, które dominuje w niewłaściwy i nieproduktywny sposób, mając dobrze ustrukturalizowanego Dorosłego, którego trzeba odkryć lub pobudzić (Berne, 1987, s. 21). Jest to tak zwana kontaminacja Dorosłego przez Dziecko.

Pytania ukierunkowujące Dziecko w nauczycielu na zmianę i zdrowe funkcjonowanie brzmią zatem następująco:

- Dlaczego czuje się ono zagrożone?
- Czy istnieje realne zagrożenie i na ile jego lęk jest uzasadniony?
- Czy taki lęk już się pojawiał w dzieciństwie?

Zrozumienie uczuć Dziecka, konfrontacja z nimi i ich przepracowanie są niezbędne, aby zaczęło ono zdrowo funkcjonować w dorosłym, wnosząc w jego życie wdzięk, radość i twórczość oraz, aby uwolnić Dorosłego i zapewnić mu swobodę w podejmowaniu decyzji. Sytuacja ta jest znamienna w i dla pracy nauczyciela, ponieważ stwarza mu szansę na bycie autentycznym w relacji z uczniem, dla którego właśnie autentyczność dorosłego to priorytet w relacjach, szczególnie w okresie dorastania.

Stan Dorosłego w nauczycielu

Wewnętrzny Dorosły to struktura będąca wytworem świadomych i autonomicznych decyzji jednostki (Jagięła, 2012). W ujęciu funkcjonalnym zajmuje się ona odbieraniem i przekształcaniem bodźców w informacje i nadawaniem im znaczeń na gruncie wcześniejszego doświadczenia. Informacje te pochodzą od

Rodzica, Dziecka oraz z tych danych, które Dorosły zebrał, i które aktualnie gromadzi.

Dorosły, będąc autonomiczną częścią struktury osobowości, jest świadomy własnych zachowań i ponosi za nie konsekwencje. Zapewnia adekwatną reakcję do danej sytuacji, niepodyktowaną wpływami rodziców czy przeżyciami z dzieciństwa. Pośredniczy on pomiędzy stanem Dziecka i Rodzica, dbając o zachowanie równowagi i osiągnięcie takiego stopnia swobody, aby móc kontrolować dane pochodzące z obu stanów, jednocześnie ich nie blokując i nie oddając kontroli żadnej ze stron (Harris, 1987). Dorosły umożliwia rozumienie świata oraz nas samych, co stanowi podstawę do dobrego kontaktu z rzeczywistością (Jagięła, 2011, s. 26–27).

Komunikaty werbalne Dorosłego w nauczycielu cechuje bezpośredniość i jasność, opis sytuacji, zadawanie pytań: *dlaczego?, co?, gdzie?, kiedy?, kto?, jak?*

Cechą charakterystyczną jest również pojawienie się słów: *względny, prawdziwy, fałszywy, niewiadomy, obiektywny, myślę, rozumiem, to jest moje zdanie* itp.

Z kolei komunikaty niewerbalne Dorosłego w nauczycielu to nieustanne ruchy twarzy, oczu, mrugnięcia powiek co 3–5 sekund, ruchy ciała, gesty (Harris, 1987, s. 84–85).

Nauczyciel, widząc konieczność zmiany w sobie, musi nauczyć się „włączać Dorosłego” w celu zanalizowania podobieństw pomiędzy obecnie działającym na niego sygnałem, wywołującym w nim uczucie zmartwienia, a pierwotną transakcją, w której doznawał przykrości jako dziecko (Harris, 1987, s. 49). Zatem konieczne jest nauczenie się rozpoznawania swojego wewnętrznego Dziecka, jego słabych stron, lęków i sposobów ich wyrażania, jak i rozpoznawania swojego wewnętrznego Rodzica, jego zasad, nakazów, stałych przekonań i sposobów ich wyrażania.

Wówczas skutkiem działania Dorosłego będzie:

- osiągnięcie swobody w dokonywaniu wyboru,
- niezależność w przeprowadzaniu dowolnej zmiany,
- zmienianie swoich reakcji na powtarzające się lub nowe bodźce (Harris, 1987).

Wynikiem tak podjętej pracy nad sobą będzie stan Dorosłego w nauczycielu, który:

- potrafi wejść w każdą z zawodowych ról bez uciekania się do skrajności,
- umie sformułować wymagania i określić granice,
- jest konsekwentny i odpowiedzialny,
- potrafi być spontaniczny i twórczy jak Dziecko,
- przestrzega reguł postępowania jak Rodzic, a zarazem okazuje wsparcie i pomoc uczniowi,
- umie słuchać i dostrzegać zachowania Dziecka, Rodzica i Dorosłego.

Niezaprzeczalnie trzeba zaznaczyć, że stan Dorosłego w nauczycielu podkreśla jego specyfikę i określoność w byciu tą kobietą i tym mężczyzną – rozwi-

ja ważną, choć rzadko wymienianą, rolę nauczyciela. Sprawia, że nauczyciel jest „jakiś”, co nie zapewnia mu powszechnej akceptacji, jaką daje na pewno „nija-kość”, niemniej stanowi wyraz dojrzałości psychicznej, w której istotna jest każda z trzech struktur osobowości, każda mająca określone znaczenie. Swoboda Dorosłego w płynnym operowaniu wszystkimi stanami Ja stwarza mu szansę nie tylko na rozwój, lecz i na stanie się pozytywnym człowiekiem, poszukującym konstruktywnych rozwiązań w obliczu trudności i problemów.

Samoświadomość kluczem do efektywnych relacji nauczyciela z uczniem

Samoświadomość stanowi całość doświadczeń i procesów myślowych danej osoby w określonym momencie (Sperling, 1995) lub wyraża towarzyszące zjawiskom psychicznym poczucie ich przeżywania (Bilikiewicz, Strzyżewski, 1992).

Można rzec, że efektem wysokiego poziomu samoświadomości jest uzyskanie szerszej perspektywy w percepcji zjawisk, zachowań, w nadawaniu im znaczeń, ocen, reagowaniu itp., co pozwala na lepsze rozumienie siebie, a tym samym innych.

Nauczyciel świadomy siebie to ten, który zna i stale poznaje siebie, a zarazem ten, którego wiedza idzie w parze z refleksją i analizą własnych zachowań, myśli, uczuć, na podstawie których potrafi wyciągnąć wnioski. Jednocześnie to osoba, która nie zmienia ucznia, ucząc go jedynie odpowiedzialności za własne czyny, a w zamian zmienia siebie.

W obszarze analizy transakcyjnej potrzebna jest świadoma praca Ja-Dorosłego w nauczycielu w celu wyznaczenia granic pomiędzy stanem Ja-Dziecko i Ja-Rodzic, gdzie Ja-Dorosły, selekcyjnie napływające informacje z poszczególnych dwóch stanów, podejmuje decyzje. Dodatkowo stan Dorosłego przetwarza informacje płynące ze stanów Dziecka w Dorosłym (Pathos) i z Rodzica w Dorosłym (Ethos), uwzględniając pozytywne aspekty emocjonalne Dziecka i etyczne Rodzica.

Efektorem takich świadomych działań stanu Dorosłego w nauczycielu będzie integrowanie własnej osobowości, co może przejawiać się poprzez:

- akceptację niepewności i prawdopodobieństwa,
- zwiększanie zaufania do siebie i uczniów,
- redukcję własnych oczekiwań względem siebie i uczniów na korzyść poszerzenia autonomii własnej i dzieci.

Świadomość wymaga życia tu i teraz, a nie w przyszłości, ani w przeszłości, co oznacza widzenie, słyszenie, reagowanie na swój sposób, a nie jak nas uczono. Zatem świadomy nauczyciel to ten, którego stan Ja-Dorosły wyraża się w adekwatnym stosunku do siebie i do ucznia, czyli ten, który nie bywa, lecz

rzeczywiście *jest* w relacji z uczniami. Wtedy dobrze funkcjonujący stan Ja-Dorosłego w nauczycielu ma szansę spotkać się z analogicznym stanem Ja-Dorosłego w uczniu.

Pozycje życiowe nauczyciela do/w relacji z uczniem

Pozycje życiowe wyrażają różne możliwe nastawienia życiowe jednostki, uwzględniające stosunek do samego siebie i do innych. Formułują się na podstawie przeżyć i doświadczeń osoby i ujawniają się w sytuacji „tu i teraz”, ukazując różne perspektywy postrzegania i interpretacji zdarzeń i związanych z nimi oczekiwań oraz sekwencji zachowań.

Wyróżnia się cztery pozycje życiowe:

- Ja nie jestem OK – Ty jesteś OK,
- Ja nie jestem OK – Ty nie jesteś OK,
- Ja jestem OK – Ty nie jesteś OK,
- Ja jestem OK – Ty jesteś OK.

Wybór pozycji życiowej ma miejsce w dzieciństwie, kiedy dziecko decyduje o ocenie swojej sytuacji życiowej i konsekwentnie się jej trzyma, sprawiając, że będzie ona kierowała całym jego postępowaniem. Trzy pierwsze wybory nastawień są nieświadome, dopiero czwarte z nich powstaje w wyniku świadomej pracy jednostki.

Postrzeganie, zachowania i oczekiwania nauczyciela odpowiadające poszczególnym pozycjom życiowym mogą być następujące:

- Ja nie jestem OK – Ty jesteś OK – nauczyciel ma negatywny osąd samego siebie, przytłaczają go negatywne uczucia, narzeka, jest uległy i może się wycofywać z relacji. Oczekuje uznania i aprobaty ze strony uczniów, których postrzega jako lepszych, jednocześnie może ich prowokować do złego zachowania i takiegoż traktowania.
- Ja nie jestem Ok – Ty nie jesteś OK – w życiu nauczyciela dominuje regres, przejawiający się poddaniem, wycofaniem i rezygnacją. Niszczy zarówno siebie, jak i uczniów.
- Ja jestem Ok – Ty nie jesteś OK – nauczyciel bywa nieustępliwy, co może skrywać pod maską uprzejmości. W relacji z uczniami lubi dominować, bywa podejrzliwy i dopatruje się ich winy. Jest pesymistycznie nastawiony do uczniów i często neguje ich wartość, a jednocześnie oczekuje od nich uznania. Z drugiej strony przyjęcie tej pozycji przez nauczyciela umożliwia mu dokonanie krytyki i zauważenie błędów zarówno w procesie dydaktycznym, jak i wychowawczym. Pozycja ta nie wyklucza pozytywnego nastawienia nauczyciela do uczniów i może stanowić kompilację różnych zachowań wychowawcy.
- Ja jestem Ok – Ty jesteś OK – jest to świadoma postawa nauczyciela oparta na myśleniu, wierze i działaniu, powstała na wskutek analizy wczesnodzie-

cięcych zapisów i nabyciu umiejętności ich rozróżniania oraz zdolności do podejmowania zintegrowanych, sensownych działań przez Dorosłego. Nauczyciel ma tu nieograniczoną liczbę informacji o sobie i o innych, które potrafi wykorzystać do radzenia sobie w trudnych sytuacjach (Harris, 1987).

Przyjęcie przez nauczyciela roli tutora, który budując dobrą relację z uczniem, szanując go z pozycji Ja jestem OK – Ty jesteś OK i jednocześnie traktując jak Dorosłego, może skłaniać ucznia do analogicznej odpowiedzi jego osobowości ze stanu Ja-Dorosłego. Wymaga to od nauczyciela aktywnego korzystania ze wszystkich stanów Ja, czyli poszerzania swojego pola samoświadomości, by stał się odpowiedzialny, spontaniczny, otwarty w budowaniu relacji z uczniem, opartych na zaufaniu. Zatem nauczyciel jako tutor będzie skupiał się nie na problemie, a na jego rozwiązaniu, wykorzystując do tego umiejętność analizującego słuchania, wyznaczania celów, motywowania, udzielania informacji zwrotnej, rozliczania ucznia z zadań itp. I o takim nauczycielu można mówić, że jest „na właściwym miejscu” i takie samo stwarza uczniom.

Transakcja jako forma rozmowy nauczyciela z uczniem

Transakcja to jednostka komunikacji społecznej przejawiająca się dowolną wymianą werbalną i/lub niewerbalną między dwoma osobami lub większą liczbą osób. Składa się z bodźca transakcyjnego (s) i reakcji transakcyjnej (r) między określonymi stanami Ja osób biorących udział w akcji komunikacji (Jagiela, 2012, s. 91).

W obrębie transakcji wymienia się między innymi następujące rodzaje:

- równoległe komplementarne typu I – np. Ja-Rodzic – Ja-Rodzic; Ja-Dziecko – Ja-Dziecko; Ja-Dorosły – Ja-Dorosły;
- równoległe komplementarne typu II – np. Ja-Rodzic – Ja-Dziecko; Ja-Dziecko – Ja-Rodzic;
- krzyżowane – gdzie komunikat wysłany ze stanu Ja- Rodzica do Ja-Rodzica spotyka się z odpowiedzią osoby ze stanu Ja-Dziecka;
- ukryte – transakcja ta przebiega na poziomie psychologicznym, niejawnym;
- metaforyczne – polegające na celowym wywoływaniu wypowiedzi na z pozoru odległy temat;
- blokujące – transakcje, w których unika się podjęcia określonego tematu;
- okrężne – bodziec i reakcja transakcyjna, sprawiając wrażenie komplementarnych, odnoszą się jednak do różnych spraw lub dotyczą tej samej kwestii, lecz z różnych perspektyw;
- szubieniczne – z pozoru to wymiana między stanami Ja-Dorosły dwojga osób, jednak jest to transakcja Ja-Dziecko Przystosowane do stanu Ja-Rodzic Kontrolujący (Jagiela, 2012, s. 91–93).

W procesie transakcji można dokonać analizy zachowań osoby z punktu widzenia struktury osobowości (R, D, Dz), sięgając przyczyn tychże zachowań i/lub analizy funkcjonalnej wskazującej na znaczenie poszczególnych stanów Ja w życiu jednostki. Oba rodzaje analiz czasami trudno oddzielić od siebie z uwagi na wzajemne nakładanie się, gdzie przykładowo stan Rodzica w nauczycielu może przejawiać się praktycznymi wskazówkami i efektywnymi sposobami działań, co odpowiada funkcjonalnemu stanowi Rodzica Praktycznego, tzw. Dorosłemu w Rodzicu (DR). Stąd w obrębie każdego stanu Ja Rodzica, Dorosłego, Dziecka wyróżnia się funkcje Rodzica, Dorosłego i Dziecka. I tak powstaje Rodzic w Rodzicu (RR), Dorosły w Rodzicu (DR), Dziecko w Rodzicu (DzR) i podobnie w obrębie stanu Dorosłego i Dziecka.

W relacji z uczniem nauczyciel często funkcjonuje jak Rodzic Krytyczny nie tylko z uwagi na krytyczne ustosunkowanie się do wypowiedzi ucznia, co stanowi podstawę oceniania, lecz także poprzez moralizowanie, zbędne radzenie, nakazy, zakazy itp., które mogą ograniczać dziecko w sposobie myślenia i działania poprzez „uruchomienie” w nim Dziecka Przystosowanego.

Porozumiewanie się nauczyciela ze stanu RR bywa nie tyle powszechne, co nieskuteczne, ponieważ nie tylko spotyka się ze strony ucznia z niesłuchaniem czy lekceważeniem, lecz przede wszystkim wzmacnia w dziecku zależność od Dorosłego. Dlatego, że uczeń, wysłuchując długiej listy powinności, jakie musi spełnić, ma przeświadczenie, że nieustannie coś robi niewystarczająco, nie jest OK, co wzmacnia w nim poczucie winy i może uruchamiać dążenie do zaspokajania oczekiwań nauczyciela.

Nauczyciel, będąc wychowawcą, może także porozumiewać się z uczniem z funkcjonalnego stanu Rodzica Opiekuńczego (DzR), który troszczy się i opiekuje dzieckiem, bynajmniej nie usiłując zastąpić mu rodzica, dąży do jego wychowania. Wówczas stwarza uczniowi obszar do rozwoju, wzmacniając jego zalety i korygując błędy. Efekt, jaki może się pojawić, to wzmacnianie Dziecka w Dziecku, które – będąc wspierane – jednocześnie może mieć poczucie „bycia zaopiekowanym”.

F. Dolto twierdziła, że „[...] jeżeli ktoś siebie nie kocha w pewnym okresie życia bądź całkowicie ignoruje, musi rozwiązać ten problem w przyszłości, w kontakcie ze swoim dzieckiem. Kochamy je w taki sam sposób, w jaki kiedyś kochaliśmy siebie” (Dolto, Dolto-Tolitch, 1996, s. 118). Słowa te wskazują na obecność stanu „zranionego” Dziecka w każdym z nas w relacji z innym dzieckiem (pozycja Jestem nie OK). Kluczem do rozpoznania takiego stanu jest zwrócenie uwagi na to, co dorosłego irytuje w kontakcie z dzieckiem, by „rozbroić” mechanizm projekcji.

Nauczyciel musi zatem wiedzieć, co mu przeszkadza w relacji z uczniem, by nie powielać zachowań, które są nieskuteczne, a zarazem by „rozwiązać” mechanizm powtarzania. Wówczas od jego gotowości, czyli świadomości, umiejętności, siły psychicznej do poradzenia sobie z owym „zranieniem” zależy, w jakim wymiarze będzie funkcjonowało jego Dziecko. Dlatego, że może Ono

ujawnić się w Rodzicu jako wcześniej omówiony Rodzic Opiekuńczy lub jako Dziecko w Dziecku, tzw. Dziecko Spontaniczne, wyrażające uczucia i zapewniające spontaniczność osoby. Dziecko ma szansę zaistnieć również w Dorosłym (DzD) jako zbiór świadomie przeżywanych uczuć, które są poddawane ocenie i kontroli przez strukturę Dorosłego, tzw. Pathos.

Nauczyciel, analizując informacje zwrotne płynące od uczniów, może „zobaczyć”, na ile jego Dziecko jest „zaopiekowane” i potrafi konstruktywnie działać, a na ile nie, by w relacji z uczniem wzajemnie się nie „wspierać” we własnych deficytach i problemach (zjawisko koluzji), lecz zmierzać do ich rozwiązania.

Prowadzenie dialogu z wychowankiem może być łatwiejsze, jeśli nauczyciel będzie pamiętał i przestrzegał zasad transakcyjnego komunikowania się, jakie zaproponował Eric Berne:

- zasada pierwsza – komunikacja może trwać bez końca, tak długo, jak transakcje pozostają komplementarne;
- zasada druga – gdy dochodzi do transakcji krzyżowej, komunikacja zostaje przerwana, wówczas jedna z osób musi zmienić stan Ja, aby ją przywrócić;
- zasada trzecia – ostateczny rezultat transakcji ukrytej jest zdeterminowany na poziomie psychologicznym, a nie społecznym (za: Jagieła, 2012).

Zasady te podkreślają, że powodzenie lub niepowodzenie rozmowy zależy w dużej mierze od dopełniania się stanów Ja i ich rodzajów u obu komunikujących się osób, co wskazuje na konieczność samouświadomienia nauczyciela w zakresie stanu Ja, z którego rozmawia z uczniem. Świadomość tego stanu jest o tyle ważna dla nauczyciela, że – jak mówi ostatnia z zasad – efekt dialogu zależy od stanu Ja danej osoby i jego implikacji psychologicznych, a nie od relacji społecznych. Tak więc od nauczyciela, jako inicjatora procesu nauczania-wychowania, wiele będzie zależało.

Odnosząc się do omówionych aspektów analizy transakcyjnej, można sformułować następujące reguły, jakimi powinien kierować się nauczyciel w rozmowie z uczniem:

- rozmowa stanowi swoistą wymianę pomiędzy poszczególnymi stanami Ja nauczyciela i Ja ucznia i opiera się na wzajemnym oddziaływaniu;
- nauczyciel musi rozpoznać swoją pozycję życiową, wchodząc w jakiegokolwiek relacje interpersonalne z uczniem;
- fundamentem dla rozmowy nauczyciela z uczniem jest przyjęcie nastawienia: Ja jestem Ok – Ty jesteś OK;
- w dialogu konieczne jest otwarcie się nauczyciela w pierwszej kolejności na siebie, a potem na ucznia, by lepiej wzajemnie się rozumieć;
- ważnym jest, by nauczyciel potrafił rozróżnić pojawiające się stany Ja u siebie i u dziecka, modyfikując je tak, by umożliwić płynność pomiędzy nimi;
- istotnym jest wzmacnianie przez nauczyciela stanu Dorosłego w sobie i w uczniu;

- nauczyciel dobrze komunikujący się z uczniem to ten, który więcej słucha niż mówi;
- w komunikacji nauczyciela z uczniem istotne jest dążenie do porozumienia i współpracy poprzez nauczycielską inicjatywę i duże zaangażowanie (mówienie) ucznia.

Konkludując, w relacji wychowawczej inne spojrzenie nauczyciela na rozmowę/transakcję z uczniem może być punktem zwrotnym dla zmiany zachowań komunikacyjnych wychowawcy, jako tego, który może konstruować pozytywną komunikację z dzieckiem.

Podsumowanie

„System nauczyciel–uczeń” jest pełen napięć, trudności, niedopowiedzeń, nierozwiązanych problemów itp. Zaczyna on funkcjonować lepiej, kiedy nauczyciel czuje się OK i przekazuje uczniom pozytywne odczucia, tak by każdy uczeń mógł powiedzieć „Jestem OK”. Drogą do osiągnięcia takiego skutku jest samopoznanie i samoobserwacja pojawiających się stanów Ja-Rodzica i Ja-Dziecka w nauczycielu i przez nauczyciela, by Ja-Dorosły mógł ocenić, co jest możliwe i zareagować.

Jednak jak sprawić, by nauczyciel zrozumiał siebie? Zwłaszcza kiedy jest już określony – ma swój światopogląd, sprawdzone sposoby działania, przyzwyczajenia itp. Co zrobić, by stał się wyzwaniem dla siebie, by zrozumiał, że będąc ważnym dla siebie, staje się ważny dla ucznia, że rozumiejąc siebie, rozumie ucznia, podobnie dając szansę sobie, daje szansę dziecku na rozwój?

Trudne pytania bez oczywistych odpowiedzi wskazują, że nauczycielowi należy dać możliwości, bez przytaczania listy powinności i rysowania sylwetki ideału. Dlatego, że nauczyciel, widząc perspektywę, może dokonać wyboru. Istotnym jest, by zwrócił uwagę na stopień własnej otwartości wobec siebie i innych, a szczególnie na te sytuacje i relacje, które są trudne, powtarzalne lub kończą się niepowodzeniem. Pomocne w dokonaniu tego byłoby z pewnością zapewnienie nauczycielowi większej autonomii w działaniu, zamiast ciągłego kontrolowania zgodności procedur, do realizacji których jest zobowiązany. Chodzi tu nie tylko o wymogi związane z curriculum, ale też te wynikające z wykonywania zadań wychowawczych i opiekuńczych. One także mają niekiedy ściśle skategoryzowaną formułę, niepozostawiającą zbyt wiele przestrzeni na pogłębioną refleksję, czy intrasubiektywny wgląd. Stworzenie nauczycielowi szansy na własne interpretowanie roli i zadań w nią wpisanych, w oparciu o wiedzę, obserwacje i własne doświadczenia, to nic innego, jak obdarzenie go większym zaufaniem, co pozwoliłoby mu bardziej koncentrować się na kwestiach wewnątrz i międzyosobowych. Warto zdać sobie sprawę z tego, że traktowanie nauczyciela jak Dorosłego, i jednocześnie danie mu szansy na bycie Dorosłym wobec sie-

bie i uczniów, przynosi korzyść nie tylko jemu samemu, ale przede wszystkim jego uczniom.

Bibliografia

- Ambrose, S.A., Bridges, M.W., DiPietro, M., Lovett, M.C. (2010). *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. San Francisco: CA: Jossey Bass.
- Arends, R.I. (2002). *Uczymy się nauczać*, Warszawa: PWN.
- Barrow, G., Newton, T. (2016). *Educational Transactional Analysis. An international guide to theory and practice*. New York: Routledge.
- Bednarski, H. (1997). Rola i pozycja społeczna nauczyciela, W: J. Iwanek (red.), *Ludzie, instytucje, idee. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi dr. hab. Januszowi Sztumskiemu*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Berne, E. (1987). *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: PWN.
- Bilikiewicz, A., Strzyżewski, W. (red.) (1992). *Psychiatria. Podręcznik dla studentów medycyny*. Warszawa: PZWL.
- Bolton, R. (2012). Bariery na drodze komunikacji. W: J. Stewart (red.), *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*. Warszawa: PWN.
- Brownell, J. (2012). Reagowanie na komunikaty. W: J. Stewart (red.), *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*. Warszawa: PWN.
- Chopra, D., Tanzi, R.E. (2012). *Twój supermózg. Rozwiń dynamiczny potencjał umysłu*. Warszawa: Grupa Wydawnicza Foksal Sp. z o.o.
- Dolto, F., Dolto-Tolitch, C. (1996). *Porozmawiajmy o dojrzewaniu. Kompleks homara*. Warszawa: WSiP.
- Doyle, W. (1960). Classroom organization and management. W: M.C. Wittrock (ed.), *Handbook research on teaching*. New York: Macmillan.
- Flatow-Kaleta, E., Majchrzak, N. (red.) (2016). *Patologie edukacji: Ideologia, polityka, biurokracja*. Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa.
- Gatzels, J.W., Thelen, H.A. (1960). The classroomgroup as a unique social system. W: N. Henry (ed.), *The dynamics of instructional groups*. Chicago: 59 th Yearbook, Part 2.
- Harris, T.A. (1987). *W zgodzie z sobą i z tobą*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Hejnicka-Bezwińska, T., Leppert, R. (red.) (1996). *Przełamywanie stereotypów (pedagogicznych, edukacyjnych)*. Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP w Bydgoszczy.
- Jagiela, J. (red.) (2011). *Analiza transakcyjna w edukacji*. Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza.

- Jagiela, J. (2012). *Edukacyjna analiza transakcyjna w kilku odstonach*. Częstochowa: Wydawnictwo Akademia im. Jana Długosza.
- Johnson, D.W., Johnson, F.P. (1987). *Joining together. Group theory and group skills*. London: Prentice-Hall.
- Korczak, J. (1957). *Wybór pism. T. 3*. Warszawa: Wydawnictwo Nasza Księgarnia.
- McKay, M., Davis, M., Fanning, P. (2005). *Sztuka skutecznego porozumiewania się*. Gdańsk: GWP.
- Morreale, S.P., Spitzberg, B.H., Barge, J.K. (2008). *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*. Warszawa: PWN.
- Newton, T. (2016). Introducing part 2. W: *Educational Transactional Analysis. An international guide to theory and practice*. New York: Routledge.
- Niemierko, B. (2013). Analiza transakcyjna jako metoda diagnostyki edukacyjnej. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 2, 30–35.
- Retter, H. (2005). *Komunikacja codzienna w pedagogice*. Gdańsk: GWP.
- Rosińska, Z., Matuszewicz, Cz. (1987). *Kierunki współczesnej psychologii, ich geneza i rozwój*. Warszawa: PWN.
- Slavin, R. (1983). *Cooperative learning*. New York: Longman.
- Sperling, A.P. (1995). *Psychologia*. Poznań: Wyd. Zysk i S-ka.
- Schmuck, R.A., Schmuck, P. (1975). *Group processes in the classroom*, Iowa: Dubuque, W.C. Brown.
- Woods, P. (1979). *The divided school, MA*. Boston: Routledge & K. Paul.
- <http://educational-ta.net> Pobrane 10 kwietnia 2017.
- <http://www.functionalfluency.nl/functional-fluency> Pobrane 10 kwietnia 2017.

Anna KWATERA
Małgorzata MAŁDRY-KUPIEC

The Educational Meaning of Intra and Interpersonal Relations between the Teacher and the Student, in Terms of the Transactional Analysis

Summary

In the article the main features of the educational environment, which constitute the background of the teacher-student relation, have been distinguished. Additionally, an attempt has been made to apply main lines of transactional analysis for the exploration of the roles of the teacher, as well as their significance in the teacher-student relation and effectiveness of educational actions. Such roles as educational and formative, through which the basic tasks included in educational goals are realised, have been indicated. Thus, the article concentrates on the following roles of the teacher: counsellor, mentor, coach, partner, student, this woman/this man. The teacher's inter- and intrapersonal relations were analyzed in relation to the structural analysis of personality.

Keywords: interpersonal relations, intrapersonal relations, the role of the teacher, the effectiveness of permeability of the education system.

Anna PIERZCHAŁA

e-mail: a.pierzchala@ajd.czyst.pl

Afiliacja: Wydział Pedagogiczny, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Transakcyjne zakazy i nakazy skryptowe w ukrytym programie szkoły

Jak cytować [how to cite]: Pierzchała, A. (2017). Transakcyjne zakazy i nakazy skryptowe w ukrytym programie szkoły, *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 6, 107–117.

Streszczenie

W artykule podjęto próbę spojrzenia na ukryty program szkoły z perspektywy analizy transakcyjnej. Dominująca w szkole kultura nauczania, ścisła realizacja podstawy programowej, testowanie i sprawdzanie wyników uzyskiwanych przez uczniów (a nie tego, czego faktycznie się nauczyli, jakie umiejętności zdobyli, jakie postawy ukształtowali) są niezaprzeczalnie istotnymi elementami ukrytego programu edukacji. Wydaje się, że w analizie tego aspektu funkcjonowania szkoły wykorzystać można koncepcję skryptu, szczególnie w obszarze funkcjonujących w szkole nakazów i zakazów.

Słowa kluczowe: zakazy skryptowe, nakazy skryptowe, nadadaptacja, głody, autonomia.

Skrypt w analizie transakcyjnej a ukryty program szkoły – wprowadzenie

Na temat ukrytego programu szkoły powstało już bardzo wiele opracowań (Janowski, 1992; Wróbel, 2006; Żłobicki, 2002). Tym razem spróbujemy spojrzeć na niego z perspektywy analizy transakcyjnej. Mottem poniższych rozważań mogłyby stać się słowa dr Marzeny Żylińskiej, byłej doradczynie w Ministerstwie Edukacji Narodowej:

Musimy odejść od pruskiego modelu edukacji i zastąpić go nowym, na miarę naszych potrzeb i oczekiwań. [...] powinniśmy zastąpić kulturę nauczania kulturą uczenia się, a kulturę błędu kulturą rozwijania potencjału. W pruskim modelu edukacji celem nauczyciela jest zrealizowanie wszystkich celów zawartych w podstawie programowej,

w nowym modelu szkoły celem powinno być stworzenie każdemu dziecku warunków do rozwinięcia jego potencjału i silnych stron¹.

Szkoda tylko, że tego rodzaju słowa zazwyczaj pozostają jedynie dobrymi radami, niepopartymi konkretnymi praktycznymi działaniami. Warto więc może zadać sobie pytanie o to, dlaczego tak się dzieje. Okazuje się bowiem, że także w kontekście tego aspektu ukrytego programu szkoły pomocą służyć nam może koncepcja Erica Berne'a.

Powszechna w szkole kultura nauczania oparta na realizacji podstawy programowej, dominacji testowania i sprawdzania wyników uzyskiwanych przez uczniów (a nie tego, czego faktycznie się nauczyli, jakie umiejętności zdobyli, jakie postawy ukształtowali) jest niezaprzeczalnie istotnym elementem ukrytego programu edukacji. Wydaje się, że w analizie tego aspektu funkcjonowania szkoły wykorzystać można koncepcję skryptu, szczególnie w obszarze funkcjonujących w szkole nakazów i zakazów. Przypomnijmy zatem, iż nakazy w skrypcie to polecenia z Rodzica do Rodzica dotyczące tego, co robić lub czego nie robić, oraz opinie na temat ludzi i świata (Stewart, Joines, 2016, s. 168). Koncepcję skryptu wykorzystuje się zarówno w analizie funkcjonowania człowieka jako jednostki (indywidualny skrypt danej osoby), jak i w kontekście funkcjonowania całych organizacji (przedsiębiorstw, instytucji, czy nawet narodów). W niniejszym opracowaniu spróbujemy przyjrzeć się pewnemu obszarowi skryptu, który funkcjonuje w polskiej edukacji. Wydaje się bowiem, że koncepcja pięciu podstawowych nakazów skryptowych wymienianych w analizie transakcyjnej oraz pięciu ich behawioralnych manifestacji w postaci *driverów* świetnie opisuje kulturę polskiej szkoły. Przypomnijmy zatem, że wśród tych nakazów wymieniamy kolejno: *Bądź doskonały!*, *Bądź silny!*, *Staraj się!*, *Sprawiaj przyjemność!* i *Spiesz się!* Wszystkie one mają szeroką manifestację w systemie edukacji. Analizując behawioralne przejawy realizacji tych nakazów (*drivery*), dość łatwo można przenieść je na realia szkolne, w których „doskonali” nauczyciele sprawiają wrażenie, że w szkole nie ma miejsca na pomyłki i niedociągnięcia. „Starają się” oni przekazać wiedzę uczniom, którzy „starają się” ją przyswoić, robiąc to w odpowiednim tempie (*spiesz się*), by podstawa programowa została zrealizowana w odpowiednim terminie. Jednocześnie szkoła nie daje przestrzeni na manifestowanie uczuć i emocji (szczególnie nie dają sobie do tego prawa nauczyciele), realizując nakaz *Bądź silny!* Każda kontrola jakości funkcjonowania zarówno szkoły jako instytucji, jak i ucznia jako jednostki (w trakcie sprawdzianu) realizowana jest w oparciu o nakaz *Zadowolaj innych!* Taki sposób funkcjonowania całego systemu jest prawdopodobnie pochodną dominującej w szkole nadadaptacji. Jest ona strategią pasywną, polegającą na funkcjonowa-

¹ Powinniśmy odejść od kultury nauczania i wprowadzić kulturę uczenia się. Rozmowa z dr Marzeną Żylińską, cz. 1 [On-line:] <http://dziecisawazne.pl/marzena-zylińska-1/> (stan na dzień 13.05.2017).

niu w oparciu o założone przez jednostkę oczekiwania otoczenia, a nie własne potrzeby (Schiff, 1975, s. 11).

Nakazy skryptowe w systemie szkolnym

Nawiązując zatem do słów M. Żylińskiej – jeśli mamy zmienić szkolną kulturę nauczania na kulturę uczenia się, powinniśmy zmienić sposób myślenia osób zarządzających procesem edukacji, rozpoczynając od władz ustawodawczych, ale szczególnie koncentrując się na nauczycielach, tak by do głosu dojść mogły wymienione przez T. Kahlera i H. Capersa (1974, s. 26–42) „pozwalacze” (ang. *allowers*). Oznacza to, że nakazowi *Bądź doskonały!* odpowiadałoby pozwolenie zakładające *Jesteś dobry, właśnie taki, jaki jesteś*; nakazowi *Zadawalaj innych!* towarzyszyłoby przyzwolenie na *dbanie także o siebie*; nakaz *Bądź silny!* równoważyłoby przyzwolenie na *okazywanie własnych uczuć i potrzeb*; *Staraj się!* Zostałoby zmienione na *zrób to*; a *Pospiesz się!* na *działaj we własnym tempie*.

Przy czym zmiany te, w zgodzie z założeniami koncepcji skryptu w analizie transakcyjnej, nie są łatwe i oczywiste. By móc to dokładniej zrozumieć, trzeba szerzej odwołać się do teorii ukrytego scenariusza życia. Całość zapisów skryptowych zapisywanych jest na tzw. matrycy skryptowej (Stewart, Joines, 2017, s. 166–172). W przypadku skryptu indywidualnego, osobami przekazującymi zapisy są zazwyczaj rodzice. W omawianej przez nas kwestii – skryptu organizacyjnego, czy nawet szerzej systemowego, w edukacji – przekazicielami zapisów w przypadku nauczyciela będą „osoby znaczące” w postaci zarządzających edukacją, ale także współpracowników, którzy na tym polu działają już od dłuższego czasu, natomiast w przypadku uczniów – nauczyciele i starsi uczniowie. By jednak skrypt mógł się ukonstytuować, zgodnie z założeniami analizy transakcyjnej, konieczna jest wewnętrzna, nieświadoma decyzja każdego podmiotu uczestniczącego w tym procesie. Jest to dla nas istotne z tego choćby względu, że – również w zgodzie z założeniami koncepcji – wszystkie podjęte decyzje mogą podlegać modyfikacji. Stwarza to więc perspektywę zmiany w funkcjonowaniu systemu.

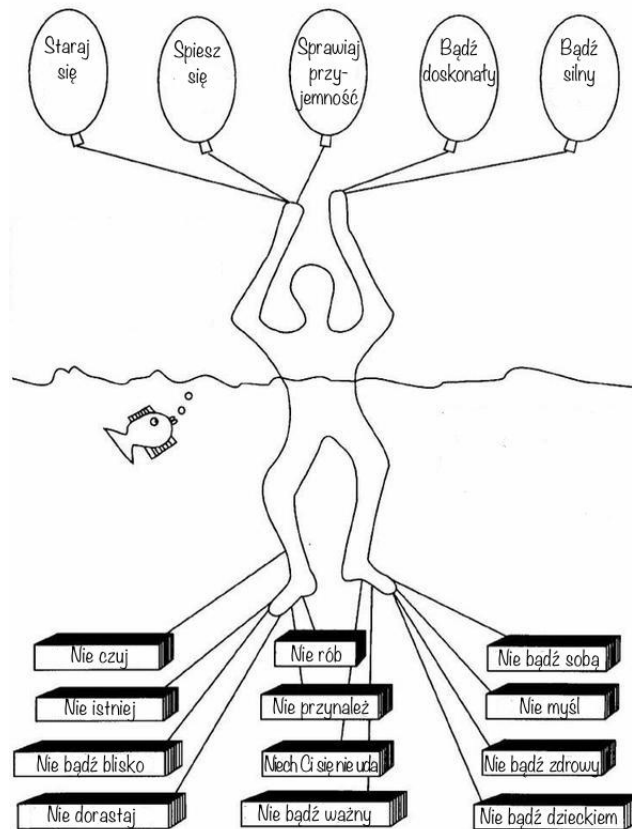
Wracając jednak do opisanych na wspomnianej matrycy elementów, z których składa się skrypt, zwrócić należy uwagę, iż oprócz wymienionych powyżej nakazów znajdują się tam także zakazy i przyzwolenia oraz określone modele działania zawarte w programie skryptowym. Wróćmy jednak do początku – nakazy przekazywane są od Rodzica osobom znaczącym i trafiają do Rodzica osoby, o której skrypcie mówimy. Tak jak zostało już wspomniane, są to określone polecenia dotyczące tego, *co robić* lub *czego nie robić*, oraz opinie na temat ludzi i świata. Program pochodzi od Dorosłego i trafia do Dorosłego, a składa się

z przekazów dotyczących tego, *jak coś robić*. Szczególnie dla nas istotne są jednak zakazy i przyzwolenia. To najbardziej pierwotne zapisy skryptowe istniejące na poziomie Dziecka i pochodzące z Dziecka osób znaczących. Są one najistotniejszą częścią aparatu skryptowego (Jagięła, 2012, s. 267). Zawierają w sobie restrykcyjne polecenia skryptowe, które przekazywane są zazwyczaj w sposób niewerbalny i ujawniają się jedynie na poziomie odczuwanych emocji.

Relacja między nakazami a zakazami skryptowymi

W niniejszych rozważaniach wyszliśmy od koncepcji nakazów. Warunkowane było to ich przejrzystością i pewnego rodzaju namacalnością oraz możliwością dość łatwej identyfikacji na gruncie edukacyjnym. *Bądź doskonały!*, *Bądź silny!*, *Staraj się!*, *Sprawiaj przyjemność!* i *Spiesz się!* są widoczne w polskiej szkole i szeroko realizowane tak przez uczniów, jak nauczycieli oraz osoby zarządzające edukacją. Można znaleźć ich manifestację właściwie w każdym obszarze funkcjonowania systemu. W tym miejscu warto jednak odpowiedzieć na pytanie, dlaczego tak ważne są mniej widoczne zakazy i pozwolenia oraz sprecyzować, czym one konkretnie są. Przy czym już na wstępie należy podkreślić, że zakazy są tym, co szczególnie destrukcyjnie wpływa na funkcjonowanie systemu, przyzwolenia z kolei są określoną dla nich alternatywą, umożliwiającą bardziej lub mniej skuteczne funkcjonowanie. Jedne i drugie są natomiast bardzo pierwotne, a przez to mocno ugruntowane i trudne do modyfikacji. Jak już zostało wspomniane, są one nieświadome i ujawniają się na poziomie emocjonalnym poprzez konkretne przeżycia. Zależność pomiędzy wymienianymi wcześniej nakazami a zakazami świetnie obrazuje rys. 1.

Widać na nim, że destrukcyjne same w sobie nakazy są określonymi sposobami radzenia sobie z bardziej pierwotnymi zakazami. Nakazy pomagają tonącemu człowiekowi utrzymać się na powierzchni (unoszące balony), nawet w sytuacji, gdy przypięte do nóg obciążniki (zakazy) ciągną go na dno. Są zatem czymś, co pozwala na funkcjonowanie i radzenie sobie w niesprzyjającym środowisku, w sytuacji, gdy nasze działania determinowane są zakazami. Modyfikacja jedynie nakazów (wypuszczenie powietrza z balonów), bez ingerencji w zakazy, spowoduje „zatonięcie” całego systemu. O czym zatem konkretnie mówimy?



Rys. 1
A. Lee, *Drawing Man*

Źródło: niepublikowane materiały; za: A. Piotrowska, szkolenie 202AT Symbioza, przeniesienie i ukryta komunikacja (w posiadaniu autorki).

Przejawy zakazów skryptowych na gruncie rzeczywistości szkolnej

Praktycy analizy transakcyjnej Robert i Mary Gouldingowie (1976, s. 41–46) odkryli, że istnieje możliwość klasyfikacji zakazów w dwunastu grupach (zob. rys. 1). Warto jednak pamiętać, że grupy te stanowią jedynie werbalne etykiety dla czegoś, co samo w sobie istnieje w sposób niezwerbalizowany. Wydaje się, że możliwe jest poszukanie przejawów przynajmniej niektórych z tych zakazów w polskim systemie edukacji. Jeśli założenie to jest słuszne, to ich zwerba-

lizowanie oraz poszukanie skutecznych pozwoleń i zastąpienie nimi zapisów destrukcyjnych mogłoby stać się fundamentem przebudowy i zwiększenia zarówno efektywności edukacji, jak i satysfakcji z uczestnictwa w niej.

Pierwszym zakazem, do którego warto się odwołać, jest niezwykle destrukcyjny zapis *Nie istniej*. Jest on przekazywany przez postacie znaczące w sytuacji, gdy czują się one zagrożone, pozbawiane czegoś lub pragną, by ktoś zwrócił uwagę na ich potrzeby. Reakcją osoby posiadającej ten zapis jest poczucie bezwartościowości jako osoby i braku znaczenia w całości funkcjonowania systemu (Stewart, Joines, 2017, s. 173–174). Badania przeprowadzone w 2012 roku w polskich szkołach pokazały z jednej strony bardzo istotny zakres niezaspokojenia potrzeb (głódów) zarówno w gronie nauczycieli, jak i uczniów, a z drugiej ujawniły istnienie łańcucha symbiotycznego łączącego grupy przedstawicieli całego systemu edukacji, począwszy od zarządzających (na różnych szczeblach), a skończywszy na uczniach (Pierzchała, 2013, s. 117 i nn.). Przy czym w grupie nauczycieli potrzebą, która wydaje się szczególnie niezaspokojona, jest głód wsparcia, rozumiany tutaj jako poczucie, że zawód, który wykonują, jest ważny i darzony społecznym szacunkiem. Aż 68% badanych stwierdziło, że ma tę potrzebą kompletnie niezaspokojoną lub zaspokojoną w bardzo niskim stopniu (tamże, s. 265–267). Istnienie łańcucha symbiotycznego wskazuje natomiast na możliwość przekazywania określonych zapisów, emocji, a także frustracji pomiędzy przedstawicielami poszczególnych grup. Wydaje się zatem, że najbardziej destrukcyjny ze wszystkich transakcyjnych zakazów, odwołujący się przecież do fundamentu istnienia, ma w polskiej szkole swoje znaczące miejsce. Dlaczego jednak ludzie konstytuujący ten system trwają w nim, nawet jeśli uderza on w tak fundamentalne wartości? Prawdopodobnie dzieje się tak dlatego, że kształtują w swoich zapisach określone przyzwolenia, podobnie jak dzieje się w przypadku kształtowania się skryptu indywidualnego. Przyzwolenia te pozwalają na istnienie w przypadku spełnienia określonych warunków. W szkole może to być trwanie w nadadaptacji – *mogę istnieć, dopóki będę sprawiał wrażenie kompetentnego lub będę pokazywał, jak bardzo się staram pomimo tego, jak ciężka i niewdzięczna jest moja praca*. Jeśli tak się stanie w pierwszym przypadku pojawi się nakaz *Bądź doskonały!*, a w drugim *Staraj się!*

Nie istniej jest najbardziej destrukcyjnym zakazem skryptowym, ale, o czym była już mowa, nie jedynym. W polskiej szkole znaleźć można prawdopodobnie także przejawy jeszcze przynajmniej kilku z nich. Przykładowo zakaz *Nie bądź sobą*, który każe odwoływać się do określonego wzorca funkcjonowania i próbować go realizować. Behawioralne manifestacje tego zakazu doskonale można zaobserwować wśród nauczycieli w momencie, gdy wchodzą w rolę zawodową. Wydaje się, że niewiele jest zawodów, które tak mocno jak ten, reprezentowane są poprzez nigdzie niespisany, niesformułowany, ale jednak przestrzegany, sposób zachowania, mówienia, działania. Tego rodzaju funkcjonowanie także jest oczywiście wyrazem określonej nadadaptacji, czyli wyjścia naprzeciw konkret-

nym oczekiwaniom. Wydaje się, że w przypadku tego zakazu pojawić się może nakaz *Sprawiaj przyjemność!*, dzięki któremu działania nauczyciela, nawet jeśli niezgodne z jego przekonaniem, będą wzmacniane i gratyfikowane. Oczywiście podobne zależności przenoszone są następnie dalej – na ucznia. Ten również ma sprawiać wrażenie „przystającego do określonej rzeczywistości”. Pewnym wyrazem zakazu *Nie bądź sobą* jest choćby unifikacja strojów uczniowskich, w których utrudnione staje się wyrażenie własnej indywidualności.

Kolejnym przykładem „edukacyjnego zakazu” jest *Niech ci się nie uda*. Bardzo często widać, jak w społeczności nauczycielskiej ujawniają się zachowania rywalizacyjne i niestety także utrudniające osiągnięcie sukcesu współpracownikowi. Wyrażają się one niejednokrotnie w subtelnych grach transakcyjnych, w których nauczyciele z pozoru wzajemnie siebie wspierają, by w konsekwencji uniemożliwić osiągnięcie sukcesu komuś innemu lub ewentualnie móc przypisać go sobie. Przykładem z życia niech stanie się sytuacja, w której w jednej ze znanych autorce opracowania placówek dyrekcja początkowo zareagowała z dystansem na propozycję nauczycielki, by nawiązać współpracę międzynarodową z bliźniaczą placówką za granicą. Następnie zleciła wszelkie prace inicjatorce (podkreślając jej kompetencje w tym zakresie), jednocześnie obciążając ją dodatkowymi obowiązkami (licznymi niż inne współpracownicy), wielokrotnie podkreślając mimochodem, że taka współpraca nie jest placówce potrzebna i wymaga sporo niewspółmiernego wysiłku. Jednak w momencie sukcesu inicjatywy dyrektorka zebrała wszelkie pochwały płynące z Wydziału Edukacji Urzędu Miasta, nie wymieniła nawet nazwiska podwładnej, która była za sukces odpowiedzialna. Wydaje się, że tego rodzaju zakaz indukować może powstanie nakazu *Staraj się!*, mocno wzmacnianego przez system awansów zawodowych nauczycieli. Bardzo często przecież działają oni na tym polu, kolekcjonując kolejne certyfikaty, podejmując określone działania, nie do końca widząc ich sens i nie czując, że inicjatywy te są przez kogokolwiek doceniane.

Pewnym uzupełnieniem dla opisanego powyżej przykładu może być także zakaz *Nie rób (nie rób nic)*. O jego istnieniu na gruncie edukacji może świadczyć choćby lęk środowiska przed wszelkimi innowacjami i przed korzystaniem z nowych możliwości technologicznych. Zbigniew Łęski – autor analizujący specyficzną relację łączącą człowieka z nowymi mediami – pisze w jednym ze swoich opracowań: „[...] mimo upływu czasu oraz postępującego rozwoju technologicznego i związanego z nim spadku cen i zwiększenia dostępności nowych technologii, w szkołach są one wprowadzane raczej powoli, ze sporym dystansem i bez zauważalnego entuzjazmu ze strony grona pedagogicznego” (Łęski, 2013, s. 403). Wszelkie nowości generują bowiem napięcie i stres związany z nieznanym, przy jednoczesnym poczuciu, że wprowadzane zmiany nie mają sensu i prowadzą do nikąd. Reakcją na tego rodzaju przekazy ponownie może być nakaz *Staraj się!* i związane z nim pozorne działania, które z góry skazane są na porażkę. Oczywi-

ście wszystko to rozgrywa się na poziomie nieświadomym, a osoby uczestniczące w procesie nie zakładają celowo, że ich działania nie przyniosą efektu.

W przypadku zakazu *Nie bądź ważny* także istnieją określone przesłanki, by podejrzewać, że posiada on swoje manifestacje na gruncie szkolnym. Ludzie posiadający taki zapis działają sprawnie tylko w sytuacji jasno określonych zasad i reguł, natomiast bardzo duże napięcie wywołuje u nich konieczność działania niestandardowego i wychodzącego poza przyjęte ramy. Badania pokazują, że takie zachowania w sytuacjach problemowych bardzo często prezentują osoby uczestniczące w edukacji, w tym nauczyciele (Gębuś, Pierzchała, 2016, s. 151–173). Jednocześnie dominująca w szkole nadadaptacja (Pierzchała, 2013, s. 145–175, 231–249) sprzyja niewyrażaniu własnych potrzeb i brakowi wiary w możliwość ich realizacji, co także jest przejawem tego zakazu. Towarzyszy mu prawdopodobnie nakaz *Sprawiaj przyjemność!*, gdyż wyraża się on działaniami na rzecz innych ludzi, z pominięciem własnych potrzeb i dążeń.

Bardzo silną manifestację ma także zakaz *Nie bądź blisko*. Ponownie można tutaj odwołać się do wspomnianych wcześniej badań (Pierzchała, 2013, s. 194–197, 265–271). Wskazują one z jednej strony na brak zaspokojenia uczniów w obszarze bliskości relacji z nauczycielami, a z drugiej – co bardzo istotne w kontekście niniejszego opracowania – na brak potrzeby zaangażowanych, bliskich relacji z uczniami ze strony nauczycieli (24% badanych). Dodatkowo aż 47% nauczycieli wskazało na pełne zaspokojenie tej potrzeby, co stoi w silnej opozycji do deklaracji uczniów (ponad 50% uczniów wskazało na zupełne niezaspokojenie lub bardzo niskie zaspokojenie tej potrzeby). Oznacza to, że zakaz *Nie bądź blisko* charakterystyczny jest głównie dla grona nauczycielskiego. Wskazują na to także przeprowadzone w ramach wspomnianego tu projektu badawczego wywiady z ekspertami instytucjonalnymi, którzy wskazywali na znaczącą koncentrację nauczycieli na dydaktycznym aspekcie procesu edukacyjnego, z jednoczesną próbą pominięcia czy znacznej minimalizacji aspektu wychowawczego². Charakterystycznym nakazem dla tej grupy będzie *Bądź silny!* Osoby kierujące się takim założeniem z reguły nie ujawniają emocji, są zdystansowane, a odpowiedzialność za emocje swoje i innych ludzi składają na karb czynników zewnętrznych, w tym uwarunkowań sytuacyjnych.

Natomiast koncentracja współczesnej edukacji na zaliczaniu poszczególnych elementów programu nauczania, testowaniu, zbieraniu punktów, a nie na faktycznym wspieraniu rozwoju umiejętności i logicznej analizie danych przez dziecko może być przejawem zakazu *Nie myśl*. Dodatkowo brak zgody na okazywanie przez dzieci rzeczywistych uczuć i emocji, brak zgody na złość, smutek czy żal mogą pochodzić z zakazu *Nie czuj*. Oba zakazy mogą prowadzić do wszystkich wymienianych w koncepcji nakazów.

² Kwestią do rozważań pozostaje oczywiście możliwość oddzielenia aspektu dydaktycznego i wychowawczego w procesie edukacyjnym. Wydaje się bowiem, że w takiej sytuacji proces wychowania toczył się będzie w ramach ukrytego programu szkoły, w sposób nieświadomiony.

Podsumowanie

Powyższe rozważania wskazują, że wywodząca się z analizy transakcyjnej koncepcja skryptu może być wykorzystana w celach diagnozy funkcjonowania systemu edukacyjnego, a także wskazuje na pewne czynniki odpowiedzialne za określony stan rzeczy. Czy to jednak wszystko? Wydaje się, że zdecydowanie nie. Analiza transakcyjna dostarcza przecież także szeregu technik umożliwiających identyfikację własnego skryptu, wyznaczenie jego dokładnych ram, weryfikację skuteczności zawartych w nim zapisów i w końcu modyfikacji zapisów destrukcyjnych. Chociaż E. Berne nie wyraził tego wprost, na podstawie tego, co pisał i mówił, można uznać, że alternatywą dla skryptu jest autonomia (Stewart, Joines, 2017, s. 364). W przypadku indywidualnej osoby oznacza ona po pierwsze świadomość, czyli umiejętność odbioru rzeczywistości taką, jaka jest. Człowiek świadomy nie interpretuje i nie filtruje swoich doświadczeń świata tak, by pasowały one do zapisów usytuowanych w jego Rodzicu czy Dziecku. Przyjmuje rzeczywistość taką, jaka jest, i wyciąga z niej wnioski, starając się poprawić w niej to, co nie działa dobrze. Drugą cechą osoby autonomicznej jest spontaniczność, czyli umiejętność elastycznego korzystania ze wszystkich stanów Ja. Oznacza to, że Dorosły takiej osoby potrafi skutecznie „rozdzielać zadania” pomiędzy poszczególne obszary własnego Ja, by podejmowana reakcja na bodźce (zewnątrzne i wewnętrzne) była jak najbardziej efektywna. Trzecim wskaźnikiem autonomii jest zdolność do intymności, czyli bliskiej, szczerzej i zaangażowanej relacji z drugim człowiekiem. Ale czy jednak szkoła jako instytucja także może być w podobnym sensie autonomiczna? Wydaje się, że tak, ale wymaga to zmian u podstaw. Pierwszą z nich jest konieczność wyjścia z panującej w niej nadadaptacji. Możliwe jest to tylko w sytuacji wzmocnienia Dorosłego osób, które w tym systemie funkcjonują, i ukształtowanie w nich gotowości na realną analizę rzeczywistości. Rzeczywistości, która jest, a nie którą chcielibyśmy widzieć. Oznacza to danie przyzwolenia na pomyłki i niedoskonałość. System edukacji tworzą ludzie, a ludzie popełniają błędy. Jednak wychodząc z podstawowych założeń analizy transakcyjnej, mówiących o tym, że ludzie z założenia są OK, są w stanie myśleć, a także decydują o sobie i ich decyzje mogą podlegać zmianie, stwarzamy perspektywy dla tego, by w całym systemie coś się zadziało. Aktualnie bowiem ścisła kontrola i rozliczanie każdego działania osób tworzących edukację (sprawdzani są przecież dyrektorzy placówek, nauczyciele, z każdego jednego wpisu do dziennika, uczniowie w szeregu testów i sprawdzianów itd.) powoduje pewnego rodzaju stagnację. W całym systemie niewiele się zmienia, bo wszyscy boją się wprowadzić jakąkolwiek modyfikację, która mogłaby nie udźwignąć kontroli według ustalonych już wzorców. Wydaje się, że ograniczenie kontroli i zwiększenie zaufania dla kompetencji ludzi, którzy ten system współtworzą, mogłoby przynieść dobre efekty i oczekiwane zmiany.

W tym celu konieczna jest zmiana postaw osób konstytuujących system edukacji. Nie jest to jednak możliwe bez gruntownej zmiany całego systemu i sposobu myślenia o szkole. To nie może być miejsce stacjonarnego pobytu ucznia w ławie szkolnej, ciągłego stresu, sprawdzania, testowania i rozliczania. Powinno stać się przestrzenią własnej twórczej aktywności pod przewodnictwem mądrego dorosłego (a może przede wszystkim Dorosłego...?).

Podsumowując zatem powyższe rozważania – wydaje się niezwykle istotnym to, by ludzie tworzący system edukacji mieli możliwość przyjrzenia się mu niejako z boku i rozpoznania mechanizmów, które w nim zachodzą. Bez świadomości nie ma bowiem możliwości modyfikacji rzeczywistości. Wiedza i wzięcie odpowiedzialności za to, co się dzieje, jest pierwszym krokiem do zmiany. Wydaje się, że analiza transakcyjna jest koncepcją, której założenia i język mogą służyć pomocą w tej kwestii. Organizacja przykładowo grup superwizyjnych dla nauczycieli w tym nurcie mogłaby istotnie wspomóc proces rozumienia i zmiany. Wynikiem takich spotkań byłoby także dogłębne rozpoznanie potrzeb nauczycieli, a także przynajmniej częściowe ich zabezpieczenie. Wsparcie psychologiczne jest przecież wyrazem docenienia wartości pracy edukacyjnej – i w ten sposób powinno być rozumiane. Osoby tworzące system edukacji nie mogą być pozostawione same sobie. Zawód nauczyciela opiera się na czynnościach niezwykle absorbujących emocjonalnie, przez co narażony jest na ryzyko wypalenia zawodowego. Dodatkowo niesprzyjająca sytuacja ekonomiczna, ciągle zagrożenie brakiem zatrudnienia, stawianie coraz to nowych i bardziej obciążających zadań przed przedstawicielami tego zawodu powoduje, że w sposób naturalny reagują oni mechanizmami obronnymi pozwalającymi na desensytyzację emocjonalną, czego wyrazem staje się realizowanie zakazów i nakazów skryptowych.

Elementy skryptowe w niniejszym tekście odniesiono do całej rzeczywistości szkolnej, zarówno do funkcjonowania nauczycieli, jak i uczniów. O potrzebach tych drugich mówi i pisze się sporo. Warto jednak zauważyć, że ich realizacja nie jest możliwa jednokierunkowo, bez działań systemowych i bez zwrócenia uwagi na potrzeby drugiej strony w tej relacji – czyli na potrzeby nauczycieli. Warto zatem rozważyć możliwości szerszego wsparcia psychologicznego dla tej grupy społecznej, a analiza transakcyjna wydaje się narzędziem wyjątkowo skutecznym w tym zakresie.

Bibliografia

- Gębuś, D., Pierzchała, A. (2016). *Twórczy nauczyciele, pomysłowi uczniowie. Osobowościowe korelaty kreatywności nauczycieli w perspektywie analizy transakcyjnej*. Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.

- Goulding, R., Goulding, M. (1976). Injunctions, decisions and redecisions, *Transactional Analysis Journal*, 6 (1), 41–46. <https://doi.org/10.1177/036215377600600110>.
- Jagięła, J. (2012). *Słownik analizy transakcyjnej*. Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie
- Janowski, A. (1992). *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kahler, T., Capers, H. (1974). The miniscript. *Transactional Analysis Journal*, 4 (1), 26–42. <https://doi.org/10.1177/036215377400400110>.
- Łęski, Z. (2013). Równanie mediów B. Reevesa i C. Nassa w kontekście komputeryzacji procesu dydaktycznego. W: K. Kowal K., A. Konert (red.), *W poszukiwaniu fundamentów, czyli o potrzebie stałości w zmieniającym się świecie* (s. 399–407). Częstochowa: Wydawnictwo im. S. Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Pierzchała, A. (2013). *Pasywność w szkole. Diagnoza zjawiska z punktu widzenia analizy transakcyjnej*. Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Powinniśmy odejść od kultury nauczania i wprowadzić kulturę uczenia się. Rozmowa z dr Marzeną Żylińską, cz. 1.* [On-line:] <http://dziecisawazne.pl/marzena-zylinska-1/> Pobrane 13 maja 2017.
- Schiff, J. i in. (1975). *Cathexis reader*. New York: Harper & Row, Publisher, Inc.
- Stewart, I., Joines, V. (2017). *Analiza transakcyjna dzisiaj*, Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Wróbel, A. (2006). *Wychowanie a manipulacja*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls” 2006.
- Żłobicki, W. (2002). *Ukryty program w edukacji: między niewiedzą a manipulacją*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Anna PIERZCHAŁA

Transactional Injunctions and Counterinjunctions of the Script in the Hidden School Program

Summary

This article attempts to look at the hidden school program from the transactional analysis perspective. Essential parts of the hidden education program comprise domination of teaching, exact implementation of the core curriculum, testing and checking the pupils' results (instead of what they have actually learned, what skills they have acquired, what attitudes they have shaped). It seems that the concept of script could be used in the analysis of this aspect of school functioning. This concept could be particularly useful in the area of transactional injunctions, and counterinjunctions functioning at school.

Keywords: transactional injunctions, transactional counterinjunctions, overadaptation, hungers, autonomy.

Zbigniew ŁĘSKI

e-mail: zleski@ajd.czyst.pl

Afiliacja: Wydział Pedagogiczny, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Nowe media w społeczeństwie informacyjnym z perspektywy analizy transakcyjnej. Praca czy współpraca?

Jak cytować [how to cite]: Łęski, Z. (2017). Nowe media w społeczeństwie informacyjnym z perspektywy analizy transakcyjnej. Praca czy współpraca?, *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 6, 119–125.

Streszczenie

Nowe technologie dostarczyły człowiekowi zupełnie nowych, niespotykanych wcześniej, możliwości w zakresie przekazywania wiadomości, pracy, komunikowania się i wielu innych. Jednocześnie przeprowadzone badania (również z wykorzystaniem AT) wskazują na relacyjny charakter naszego kontaktu z nimi. Pojawia się zatem pytanie – czy np. komputer to dla przeciętnego użytkownika wyłącznie narzędzie, czy może jednak coś więcej? Badania wskazują na tendencję do przypisywania komputerom struktury osobowości (analiza funkcjonalna), w znacznej mierze zbieżnej z osobowością użytkownika. Może powinniśmy zatem dokonywać analizy obecności nowych mediów w naszej rzeczywistości, traktując je nie przedmiotowo, lecz jako współpracownika – specyficznego towarzysza w naszej rzeczywistości.

Słowa kluczowe: nowe media, relacja człowiek–komputer.

Od zarania dziejów człowiek stara się ułatwić sobie swoje codzienne zadania poprzez wymyślanie, a następnie wykorzystywanie coraz to nowych narzędzi. Początkowo były to jedynie odpowiednio przygotowane fragmenty drewna czy kamieni. Z czasem stawały się bardziej złożone, wymagające większych umiejętności do ich wykonania, zyskiwały zarazem coraz szersze zastosowanie. Zjawisko to dotyczyło i wciąż dotyczy każdej dziedziny naszego życia. Również sfery przekazywania i przetwarzania informacji. Zaczęło się od pojawienia się kodu językowego, pierwszych prób przekazywania wiadomości na odległość

(np. znaki dymne czy odpowiedni rytm bębnow), pisma itd. Zgodnie z teorią determinizmu technologicznego M. McLuhana, człowiek tworzy i kształtuje swoje narzędzia, po czym one kształtują i zmieniają jego – jego otoczenie, warunki i styl życia, zaspokajają i kreują nowe potrzeby, a przede wszystkim prowadzą do zmian kulturowych i społecznych (za: Griffin, 2003, s. 344). Druga połowa XX wieku to pojawienie się, a następnie bardzo gwałtowne upowszechnienie, zupełnie nowych narzędzi – komputerów oraz ogólnoswiatowej sieci Internet. To one w chwili obecnej stanowią najważniejsze elementy tak zwanych „nowych mediów”. Zgodnie ze wspomnianą teorią determinizmu technologicznego, człowiek opracował te technologie, po czym one, w przeciągu okresu czasu krótszego niż życie jednego pokolenia, zupełnie zmieniły sposób, w jaki wielu z nas funkcjonuje, pracuje, komunikuje się, bawi. Komputery są obecnie dosłownie wszędzie, a młodemu pokoleniu trudno nawet wyobrazić sobie, że w czasach, gdy ich rodzice byli w ich wieku, ta technologia jeszcze praktycznie raczkowała i była niedostępna dla większości przeciętnych osób. Nowe media zdominowały współczesny świat.

Tempo, w jakim nowe technologie wkroczyły do naszej codzienności, sprawiło, że wiele aspektów związanych ze specyfiką ich oddziaływania na człowieka wciąż nam umyka. M. Castells już na samym początku XXI wieku w swojej *Galaktyce Internetu* zwrócił uwagę, iż:

Pomimo wszechobecności Internetu, jego natura i język nie zostały dobrze poznane [...]. Tempo zmian utrudnia uczonym przeprowadzenie odpowiednio wielu badań empirycznych, które pozwoliłyby opisać oraz wyjaśnić działanie gospodarki i społeczeństwa opartego na Internecie. Z uwagi na ów niedobór wiarygodnych badań naukowych rozumienie tego nowego fundamentalnego wymiaru naszego życia kształtuje plotka i ideologia [...]. Niekiedy przybiera to formę prorocत्व futurologicznych opartych na uproszczonej ekstrapolacji cudownych korzyści społecznych, jakie oferuje nauka i technika; innym razem sprawia wrażenie katastroficznych dystopii piętnujących wyobcowanie, jakie rzekomo powoduje Internet (Castells, 2003, s. 13).

Czas płynie, pojawiają się nowe badania, ale technologie również nie zwalniają tempa, a słowa Castellsa wciąż zachowują swoją aktualność. Wydaje się, że najistotniejszym elementem, jaki umyka badaczom, jest zjawisko utożsamiania mediów z rzeczywistością, przypisywania im cech o charakterze ludzkich i nawiązywania z nimi pewnej specyficznej relacji. Dawniej zdarzało się, że człowiek nadawał imiona swoim narzędziom, przemawiał do nich. Nie mógł jednak liczyć na jakąkolwiek odpowiedź, nawiązanie interakcji. Były rzeczami, przedmiotami. Komputery i Internet to media interaktywne. Można powiedzieć, że wchodzimy z nimi w pewien specyficzny dialog, którego charakter zależy od ich twórców (np. programistów), jak również od nas samych. Chętnie i spontanicznie wyrażamy wobec nich emocje. Jakkolwiek byśmy się przed tym nie bronili, to już, w naszym odbiorze, nie są bezduszne przedmioty. Tym samym trzeba je zupełnie inaczej badać. Odejść od podejścia przedmiotowego i, choć to

pewnie zabrzmia kontrowersyjnie, potraktować je jako specyficzne podmioty współczesnego życia społecznego.

Powyższe rozważania nie są pozbawione podstaw empirycznych. Relacyjny charakter kontaktu człowiek–media udowodniony został już pod koniec XX wieku przez B. Reevesa i C. Nassa (2000). Przeprowadzili oni cały szereg eksperymentów, w których w typowych relacjach międzyludzkich zastępowali jedną ze stron mediami – w większości przypadków odpowiednio przygotowanym oraz zaprogramowanym komputerem. Wnioski, jakie wyciągnęli, opisują między innymi następującymi słowami:

Ludzkie reakcje pokazują, że media są czymś więcej niż tylko narzędziami. Media są traktowane grzecznie, mogą wtargnąć w naszą przestrzeń osobistą, mogą posiadać osobowość, która pasuje do naszej, mogą być członkami zespołu i uaktywniać stereotypy związane z płcią. Media mogą wywoływać reakcje emocjonalne, wymagać koncentracji uwagi, zagrażać nam, wpływać na pamięć i zmieniać pojęcia tego, co naturalne. Media są pełnymi uczestnikami naszego świata społecznego i rzeczywistego (Reeves, Nass, 2000, s. 294).

Zjawisko utożsamiania mediów z rzeczywistością, które autorzy określili pojęciem „równanie mediów”, w większości z nas w pierwszym momencie rodzi bunt i sprzeciw. Jednak chwila krytycznej autorefleksji oraz wnikliwej obserwacji otaczającego nas świata nakazuje przyjąć sformułowane przez B. Reevesa i C. Nassa wnioski. Pewnie każdemu z nas zdarzało się rozmawiać z komputerem, poganiać go, czasem dziękować za dobrze wykonane zadanie, a innym razem denerwować się na niego i złościć. Niejednokrotnie słyszymy wypowiedzi aktorów opowiadających o różnego rodzaju zabawnych sytuacjach, w których ludzie na ulicy utożsamiają ich z granymi przez nich postaciami z seriali, dając im rady, jak się powinni zachować, co powinni zrobić, chwając czy krytykując. To wszystko się dzieje. Świat mediów ząbca się ze światem rzeczywistym, treści z jednego i drugiego przenikają się wzajemnie, tworząc całość, która stanowi w chwili obecnej naszą przestrzeń społeczną.

Wspomniane powyżej badania B. Reevesa i C. Nassa przeprowadzone zostały około 20 lat temu. Wiemy na ich podstawie oraz na bazie analizy otaczającej nas rzeczywistości, że mamy tendencję do osobowego traktowania mediów. Ale co dalej? Jaki jest charakter tej relacji? Czy możemy jakoś na nią wpływać, kształtować ją? Od czego zależy, jak w danym momencie traktujemy nowe media? Wydaje się, iż można postawić tezę, że to właśnie brak odpowiedzi na powyższe pytania sprawia, że cytowane wcześniej słowa M. Castellsa, mimo upływu lat, wciąż zachowują aktualność. Przy czym istota problemu może leżeć w tym, że do tej pory brakowało pomysłu, w jaki sposób kontynuować tego typu badania. Na jakich teoriach się oprzeć, jakiej terminologii użyć?

W tym miejscu pojawia się zawarta w tytule koncepcja analizy transakcyjnej. Jej użycie w kontekście badań relacji między człowiekiem a maszyną wyda-

je się w pierwszym momencie dyskusyjne, a nawet prowokacyjne. Jak bowiem można wykorzystać koncepcję, która powstała z myślą o terapii, o analizie funkcjonowania człowieka, jego relacji z innymi i z samym sobą, do badań związanych z nowymi technologiami, mediami i komputerami? Wydaje się jednak, że nie tylko można, ale też, że wybór analizy transakcyjnej jest tu wyborem trafnym i ze wszech miar uzasadnionym. Badacz dostaje do ręki przejrzystą terminologię oraz narzędzia, które pozwalają na dokonanie pogłębionej i szerokiej analizy. Skoro nasz kontakt z nowymi mediami ma charakter relacji, to dzięki analizie transakcyjnej możemy sprawdzić, jaką strukturę stanów Ja przypisujemy komputerom, na których pracujemy. Możemy przyjrzeć się transakcjom pomiędzy użytkownikiem a nowymi technologiami. Pojawia się całe spektrum możliwości w sferze poszukiwania różnych zmiennych, które mogą wpływać na charakter naszych relacji z mediami.

Pierwszy krok w kierunku realizacji takich badań został już przez autora poczyniony, a jego efekty doczekały się publikacji (zob. Łęski, 2016). Jednym z wniosków jest potwierdzenie, iż użytkownik rzeczywiście ma tendencję do przypisywania komputerom struktury osobowości (oparto się na analizie funkcjonalnej), przy czym wykazano, że jest ona w znacznej mierze zgodna z jego własną (Łęski, 2016, s. 63). Mamy zatem kolejny element układanki zapoczątkowanej przez B. Reevesa i C. Nassa. Utożsamiamy media z rzeczywistością, traktujemy je relacyjnie, a teraz dodatkowo wiemy, że w pewnym sensie dopasowujemy je do siebie, przypisując im strukturę stanów Ja, która zbliżona jest do naszej własnej.

Nawiązując do tytułu niniejszego artykułu: *Nowe media w społeczeństwie informacyjnym z perspektywy analizy transakcyjnej. Praca czy współpraca?*, przytoczone do tej pory rozważania wskazują, że najnowsze zdobycze technologii informacyjnej to coś znacznie więcej niż narzędzia. Skoro wchodzimy z nimi w pewne specyficzne relacje, skoro pojawia się tendencja do przypisywania im struktury osobowości, to tak naprawdę nie są one narzędziami w naszej pracy. Są one specyficznymi **współpracownikami**. Traktowanie nowych mediów jedynie w kategoriach narzędzi i nieuwzględnianie relacyjnego charakteru naszego z nimi kontaktu generuje problemy i prowadzi do impasu w podejmowanych inicjatywach empirycznych. Kręcimy się w kółko, mając wrażenie, że wciąż pozostajemy o krok za technologią. Bardzo wyraźnym przykładem opisywanego tu zagadnienia jest problem obecności komputera w procesie nauczania-uczenia się przeciętnej polskiej szkoły. Wciąż pokutuje traktowanie go jako bardzo zaawansowanego następcy tradycyjnych środków dydaktycznych. Szybszego, łatwiejszego w użyciu, dającego możliwości poszukiwania i prezentowania treści multimedialnych, interaktywnego itd. W organizacji procesu dydaktycznego jest to po prostu kolejne narzędzie. A jeśli uznamy, że jest to kolejny, obok nauczyciela i ucznia, podmiot tego procesu? Wymagane będzie zapewne wprowadzenie bardziej radykalnych zmian do metodyki nauczania wspomaganego nowymi me-

diami. Zarazem jednak może łatwiej będzie opanować zjawisko lęku przed technologią obserwowaną wśród wielu nauczycieli, a z drugiej strony – ukierunkować uwagę uczniów na naukę, unikając ucieczki w znacznie bardziej atrakcyjną, często rozrywkową, relację z komputerem czy smartfonem.

Nowe media jako współpracownicy mają jeszcze jedną niezwykle istotną cechę. Jak wspomniano wcześniej, wyniki badań wskazują na przypisywanie im struktury osobowości w znacznej mierze spójnej z naszą. Jednocześnie nowoczesne interfejsy często pozwalają na dość daleko idącą personalizację i dostosowanie ich do własnych gustów oraz potrzeb. Tym samym sprzęt staje się jeszcze bardziej przyjazny i jeszcze bardziej zgodny z jego użytkownikiem. Z perspektywy relacyjnego podejścia do nowych mediów jest to niezwykle istotna cecha systemów operacyjnych komputerów, tabletów czy smartfonów oraz ich oprogramowania. Projektując graficzne interfejsy użytkownika, należy zatem również zwracać szczególną uwagę na jak największe możliwości ich dostosowywania do użytkownika, tak aby nasz dialog z urządzeniem był jak najbardziej intuicyjny i naturalny dla konkretnego człowieka.

Jak już wspomniano, opisane powyżej zjawiska wskazują na konieczność podejmowania nowych inicjatyw empirycznych, które zmierzać będą do jak najszerszego poznania charakteru naszych relacji z nowymi mediami. Pierwsze takie badania z wykorzystaniem koncepcji analizy transakcyjnej zostały już opublikowane. Na razie mamy ogląd struktury osobowości przypisywanej komputerom przez ich użytkowników. Aby mieć spójny obraz analizowanego zjawiska, konieczne są jednak dalsze analizy. To, jak odnosimy się do komputera, może na przykład w znacznej mierze wynikać z zapisów skryptowych. Jakość i wydajność naszej pracy z urządzeniem będzie uzależniona od tego, z jakiego stanu ja wysyłamy bodźce transakcyjne i w jaki sposób interpretujemy odpowiedź komputera. Warto pewnie będzie również dokonać analizy gier, jakie inicjujemy z naszymi komputerowymi współpracownikami. Przykładowo można przyjąć hipotezę, że na przykład osoby z driverem „spiesz się” będą miały większą tendencję do denerwowania się na powolność komputera czy łączy internetowych i tego typu problemy będą w znacznym stopniu wpływać destrukcyjnie na ich pracę. W tej samej sytuacji osoba z driverem „sprawiaj przyjemność” może zacząć starać się „pomóc” komputerowi i spędzi mnóstwo dodatkowego czasu na wyszukiwaniu problemu, testowaniu różnych rozwiązań, zamiast skupić się na zadaniu, jakie ma przed sobą. Osoba kierująca się driverem „bądź doskonały” może z kolei w tego typu sytuacji uznać, że jej *komputerowy współpracownik* nie spełnia wymagań i nie pozwala na wykonanie zadania na odpowiednim poziomie, a w konsekwencji zrezygnuje z niego, a jeśli nie będzie takiej możliwości, to ograniczy jego rolę do minimum. Być może będzie się starać o jego wymianę na inny model. Osoby z driverami „bądź silny” czy też „staraj się” zapewne zacisną zęby i będą działać niezależnie od tego, na ile dobrze sprzęt jest im pomocny.

Idąc dalej w naszych relacyjnych rozważaniach, nietrudno wyobrazić sobie sytuację, w której osoba niezbyt sprawnie korzystająca z nowych technologii podejdzie do pracy z komputerem, wysyłając z poziomu Dziecka komunikat *pomóż mi to zrobić*. Jeśli w odpowiedzi zostanie na ekranie rzeczową i konkretną informację, co i jak powinna wykonać, to może odebrać ją jako odpowiedź Dorosły–Dorosły. Mamy zatem do czynienia z transakcją skrzyżowaną, a więc konfliktem, zniechęceniem i komunikatem *komputer mnie nie słucha*, albo *ja nie rozumiem czego ten sprzęt ode mnie chce*. Na takim gruncie łatwo o pojawienie się pewnych specyficznych gier transakcyjnych.

Opisane powyżej zjawiska to na chwilę obecną w znacznej mierze hipotezy wymagające weryfikacji w toku badań empirycznych. Ukazują one, że poruszana tu problematyka jest bardzo złożona i wielowymiarowa. Trudno wyobrazić sobie inną niż analiza transakcyjna koncepcję, na której dorobku, terminologii oraz narzędziach można by przeprowadzić, a następnie opisać, badania o odpowiednio szerokim zakresie. Co więcej, przejrzysty język, jakim posługuje się AT, może pozwolić na stosunkowo łatwe upowszechnienie zebranych wniosków wśród wszystkich zainteresowanych nimi podmiotów. A więc nie tylko w świecie nauki, ale także wśród użytkowników nowych technologii, pracodawców, którzy je wprowadzają, czy też programistów, którzy zajmują się projektowaniem interfejsów użytkownika i wdrażaniem określonych rozwiązań. Uświadczeniem zjawiska relacyjnego charakteru kontaktu człowiek – nowe media oraz przedstawienie myślenia o komputerze z toru *bezduchne narzędzie*, na tor *współpracownik* może między innymi pozwolić na znacznie lepsze i skuteczniejsze projektowanie oprogramowania komputerowego, ustalanie miejsca i zakresu wykorzystania nowych mediów w różnych sferach działalności edukacyjnej, społecznej, i wiele innych.

Bibliografia

- Castells, M. (2003). *Galaktyka Internetu*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Griffin, E. (2003). *Podstawy komunikacji społecznej*. Gdańsk: GWP.
- Łęski, Z. (2016). *Duch w maszynie... Kim jest dla nas komputer? Charakterystyka relacji w języku analizy transakcyjnej*. Częstochowa: Wydawnictwo AJD w Częstochowie.
- Reeves, B., Nass, C. (2000). *Media i ludzie*. Warszawa: PIW.

Zbigniew ŁĘSKI

New media in the Information Society from the Perspective of Transactional Analysis. Tools or Co-workers?

Summary

New technologies have provided people with new, unprecedented opportunities to transmit messages, perform work, communicate, etc. At the same time, research that has been conducted (including research that has used TA) indicates a relational nature of our contact with them. Hence, we can ask whether, for example, a computer constitutes only a tool for an average user, or maybe, it is something more. Research indicates a tendency to credit computers with a personality structure (functional analysis), which, to a great extent, is similar to the personality of the user. Thus, maybe we should analyse the presence of new media in our reality and treat them not as objects but as co-workers – specific companions in our reality.

Keywords: new media, human–computer relationship.

**ANALIZA TRANSAKCYJNA
NA INNYCH POLACH**

<http://dx.doi.org/10.16926/eat.2017.06.08>

Lidia CIERPIAŁKOWSKA

e-mail: lcierp@amu.edu.pl

Afilacja: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Anna FRĄCZEK

e-mail: anna.fraczek@centrumat.eu

Afilacja: Centrum Analizy Transakcyjnej

Przymierze terapeutyczne w terapii zaburzeń osobowości z perspektywy analizy transakcyjnej

Jak cytować [how to cite]: Cierpiałkowska, L., Frączek, A. (2017). Przymierze terapeutyczne w terapii zaburzeń osobowości z perspektywy analizy transakcyjnej. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 6, 129–144.

Streszczenie

Aktualne badania nad efektywnością psychoterapii pokazują, że zależy ona w istotnym stopniu zarówno od specyficznych, jak i wspólnych czynników leczących, czyli od jakości relacji i przymierza terapeutycznego. Przymierze terapeutyczne w podejściu transteoretycznym definiuje się w kategoriach więzi między terapeutą i pacjentem, uzgodnionych między nimi celów i zadań terapii (Bordin, 1994). Osoby z zaburzeniami osobowości wiązki A, B i C według DSM-5 (APA, 2013), z różnych względów, mają ogromne trudności w utrzymywaniu trwałych relacji interpersonalnych, co znajduje odzwierciedlenie w budowaniu i utrzymywaniu odpowiedniego poziomu sojuszu terapeutycznego.

Założyliśmy, że koncepcja transakcji jawnych i ukrytych oraz procesu terapii w analizie transakcyjnej pozwala na nowatorskie opisanie i wyjaśnienie problemów związanych z fluktuacją przymierza terapeutycznego z pacjentami z różnymi zaburzeniami osobowości. Celem przedstawionych w artykule rozważań było: 1) opisanie charakterystycznych dla pacjentów z zaburzeniami osobowości wiązki A, B i C trudności w relacji terapeutycznej; 2) wskazanie na typowe gry transakcyjne między pacjentami z różnymi zaburzeniami osobowości i terapeutą oraz ich wpływu na fluktuację siły sojuszu oraz 3) zaprezentowanie założeń koncepcji Paula Ware'a (1985) „drzwi wejściowych, drzwi celu i drzwi pułapki” w psychoterapii, wraz z wynikającymi z niej zaleceniami co do kolejności stosowania strategii terapeutycznych.

Słowa kluczowe: zaburzenia osobowości, przymierze terapeutyczne, transakcje jawne i ukryte.

Aktualnie badania nad efektywnością psychoterapii zaburzeń psychicznych i zachowania, zwłaszcza zaburzeń osobowości są jednym z najważniejszych wyzwań podejmowanych zarówno w nurcie *evidence-based practice* (EBP), jak i konkretnych szkołach psychoterapii. Wyniki metaanalizy Adama Horvatha i Lestera Luborskiego wraz z zespołem (1993), a później Marka Lipseya i Davida Wilsona (2001) jednoznacznie pokazały, że wielkość wpływu wspólnych czynników leczących na skuteczność psychoterapii jest porównywalna ze specyficznymi czynnikami leczącymi. W wypadku psychoterapii zaburzeń osobowości wpływ wspólnych czynników leczących wynosi od 0,21 do 0,26 wielkości efektu końcowego (np. por. Safran, Muran, Proskurov, 2009). Wynika stąd, że skuteczność psychoterapii pozostaje pod znaczącym wpływem jakości relacji i przymierza terapeutycznego, czyli tego, jak przebiega relacja pomiędzy terapeutą a pacjentem.

Od początku obecnego stulecia wyniki kolejnych badań pokazywały, że nie tyle typ czy rodzaj zaburzenia psychicznego, co jakość i przebieg aktualnych i przeszłych relacji interpersonalnych pacjentów wpływają na siłę przymierza terapeutycznego i efektywność psychoterapii (np. Hersoug i in., 2002; Gibbons i in., 2003). Doświadczenia kliniczne terapeutów, a także badania poczynione na wielkich grupach wskazują, najogólniej rzecz ujmując, na inne trudności w konstytuowaniu i utrzymywaniu relacji interpersonalnych z pacjentami z zaburzeniami osobowości wiązki A (schizotypowe, paranoidalne i schizoidalne zaburzenia osobowości) i B (antyspołeczne, borderline, histrioniczne i narcystyczne zaburzenia osobowości), którzy najczęściej ujawniają różne mechanizmy eksternalizacji problemów, a jeszcze inne z osobami z wiązki C (unikające, lękowe i obsesyjno-kompulsywne zaburzenie osobowości), wykazującymi tendencje do internalizacji trudności (Blais, Hopwood, 2006). Każdy z tych typów mechanizmów regulacji emocjonalnej powoduje odmienne problemy w przebiegu i jakości transakcji interpersonalnych z najbliższymi, co znajduje odzwierciedlenie w relacji terapeutycznej pacjenta z terapeutą.

W artykule podjęto próbę analizy różnych aspektów relacji i przymierza terapeutycznego między terapeutą a pacjentami z zaburzeniami osobowości w perspektywie modeli transteoretycznych i analizy transakcyjnej. Po zdefiniowaniu relacji i przymierza terapeutycznego w obu koncepcjach zaprezentowano następujące grupy zagadnień: 1) opisano najbardziej typowe trudności w konstytuowaniu sojuszu terapeutycznego u pacjentów z zaburzeniami osobowości wiązki A, B i C; 2) pokazano, w świetle wyników badań i obserwacji klinicznych, jaka jest dynamika fluktuacji siły sojuszu między pacjentem z zaburzeniami osobowości z wiązki A, B i C a terapeutą oraz 3) wskazano na zalecenia analizy transakcyjnej co do strategii postępowania terapeutycznego, gdy pojawia się zagrożenie przerwania przymierza i relacji terapeutycznej. Ostatni z problemów wydaje się szczególnie istotny, ponieważ nietrafne interwencje terapeutyczne mogą być powodem przerwania terapii.

Przymierze terapeutyczne w modelu transteoretycznym i w analizie transakcyjnej

Od początku psychoanalizy relacja terapeutyczna, obok strategii wolnych skojarzeń i analizy snów, pozostawała w kręgu zainteresowań Sigmunda Freuda (1912/1958). Opisując relację terapeutyczną, zwrócił uwagę na trzy jej główne aspekty: (a) przeniesienie ze strony pacjenta, polegające na nieświadomym przeżywaniu relacji z terapeutą w kontekście uaktywnionych, wypartych w okresie edypalnym konfliktów intrapsychicznych, (b) przeciwprzeniesienie ze strony terapeuty, przejawiające się w postaci uaktywniania wobec pacjenta doświadczeń związanych ze znaczącymi osobami i nierozwiązanymi konfliktami intrapsychicznymi oraz (c) bardziej świadome nastawienie pacjenta wobec terapeuty, który doświadczany jest jak znaczące i pozytywne osoby z przeszłości. Większe znaczenie dla trwałości relacji terapeutycznej Freud przypisywał pozytywnemu przeniesieniu i przeciwprzeniesieniu niż świadomej decyzji powziętej przez ego pacjenta. Znaczenie tego aspektu osobowości pacjenta w tworzeniu i stabilizowaniu relacji z terapeutą opisywali i wyjaśniała Elizabeth Zetzel (1956), a kilka lat później Ralph Greenson (1965).

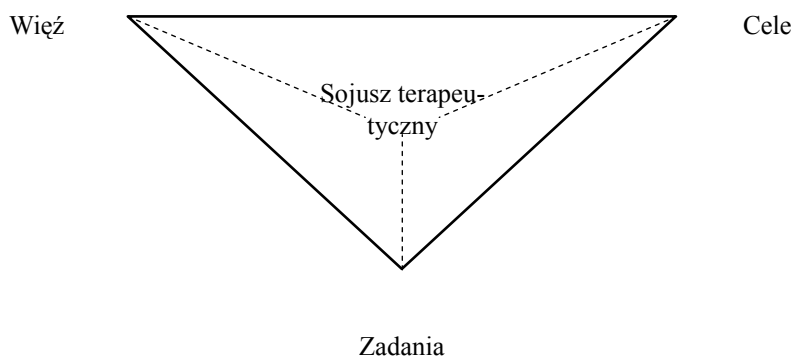
Równie znaczący wkład do zrozumienia istoty przymierza terapeutycznego wniósł Carl Rogers (1951), twórca terapii skoncentrowanej na kliencie. W swojej koncepcji zmiany pod wpływem terapii uznał, że najistotniejszym czynnikiem leczącym jest relacja klienta z terapeutą, w której klient doświadczył odpowiedniego poziomu spójności (kongruencji), empatii oraz bezwarunkowej, pozytywnej akceptacji. Takie doświadczenia są warunkiem koniecznym i wystarczającym dla uaktywnienia się u klienta naturalnych, wewnętrznych procesów samoakceptacji, szacunku do siebie i samorozwoju.

Rozwój koncepcji i modeli sojuszu terapeutycznego ewoluował w kierunku podejścia transteoretycznego, które pozwoliło na dokonanie porównań między szkołami psychoterapii, a także tworzenie pewnych uogólnień, które nie byłyby możliwe, gdyby konceptualizacja zagadnień pozostała w obszarze konkretnych szkół psychoterapii. Na początku lat 70. pojawia się transteoretyczna koncepcja przymierza terapeutycznego Edwarda Bordina (1979), w której wyodrębniono trzy ważne aspekty relacji między klientem a terapeutą – więź, cele i zadania terapii.

W ślad za tą koncepcją pojawiają się nowe narzędzia badawcze (np. *Working Alliance Inventory*, WAI; Horvath i in., 1991, Horvath i in., 1994), które umożliwiły porównanie sposobu konceptualizacji przymierza w różnych szkołach psychoterapii i pokazanie różnic w ujmowaniu specyficznych i wspólnych czynników leczących w kontekście skuteczności terapii. Bordin zakładał, że rozwój przymierza terapeutycznego jest niezbędny we wszystkich rodzajach i formach psychoterapii, chociaż poziom porozumienia między klientem a terapeutą co do trzech wyodrębnionych aspektów, tj. więzi, celów i zadań terapii,

traktowany był odmiennie. Choć różnice między szkołami terapeutycznymi były znaczące, to współcześnie terapeuci prawie wszystkich szkół, powołując się na wyniki badań empirycznych, zdecydowanie większe znaczenie przypisują każdemu z aspektów przymierza terapeutycznego. Znajduje to odzwierciedlenie w założeniach i praktyce klinicznej w terapii poznawczo-behawioralnej (Raue, Marvin, 1994), interpersonalnej (Henry, Strupp, 1994) oraz opartej na doświadczeniu (Watson, Greenberg, 1994).

Bordin (1994) założył, że jakość przymierza terapeutycznego zależy od poziomu współpracy klienta z terapeutą, która zdeterminowana jest nie tylko siłą więzi między nimi (afektywny komponent przymierza – poczucie bycia lubianym, akceptowanym i rozumianym), ale też poziomem współuczestnictwa klienta w uzgodnieniu kluczowych celów terapii (komponent poznawczy), a także ważniejszych zadań istotnych dla osiągnięcia celów. Ustalanie celów terapii odbywa się w procesie negocjacji, przy znaczącym współudziale pacjenta, natomiast zadania terapeutyczne określa zazwyczaj terapeuta, ponieważ pozostają one w ścisłym związku z założeniami konkretnej szkoły psychoterapii.



Rys. 1

Trzy aspekty przymierza terapeutycznego – więź, cele i zadania terapii

Źródło: opracowanie własne.

Analitycy transakcyjni, co podkreślają Helena Hargaden i Charlotte Sills (2002), podzielają założenia koncepcji Bordina na temat trzech aspektów przymierza terapeutycznego i podejmują próby ich zdefiniowania zgodnie z założeniami Erica Berne'a (1961). Cele i zadania to znacząca część kontraktu między terapeutą i pacjentem. W teorii i praktyce analizy transakcyjnej ów kontrakt uznaje się za fundamentalny dla właściwego przebiegu leczenia. W procesie ustalania kontraktu terapeutycznego między terapeutą a klientem następuje uzgodnienie i zdefiniowanie celów i zadań terapii, jeśli to tylko możliwe, zarów-

no na poziomie behawioralnym, jak i intrapsychicznym, czyli skryptowym. O więzi między terapeutą i klientem wnioskuje się na podstawie emocjonalnych doświadczeń powstałych w relacji, zwłaszcza poziomu wzajemnej sympatii, zaufania, szacunku i możliwości komunikowania się (Hargaden, Sills, 2002; Dye, 2014).

Choć w analizie transakcyjnej w przypadku osób z różnymi zaburzeniami psychicznymi większą wagę poświęca się ustalaniu celów i zadań terapii, to w praktyce klinicznej ogromne znaczenie nadaje się jakości więzi między klientem a terapeutą. Analitycy transakcyjni pracują zgodnie z ogólnym założeniem, że – obok wzajemnej sympatii i szacunku – stopień wynegocjowanych i podzielanych przez klienta i terapeuta celów i zadań terapii stanowi o skuteczności wspólnej pracy nad zmianą (Dye, 2014).

Zaburzenia osobowości a przymierze terapeutyczne

Osoby z różnymi typami zaburzeń osobowości, zgodnie z opisem objawów przedstawionych w klasyfikacji ICD-10 (ŚOZ, 1997) oraz DSM 5 (APA, 2013), charakteryzują się konkretnymi sposobami funkcjonowania społecznego, które obejmują wzorce nawiązywania relacji społecznych, ich przebiegu (fluktuacji) i zakończenia. Wzorce relacji mają bardziej lub mniej dezadaptacyjny charakter. Donna Bender (2005), uwzględniając obraz kliniczny zaburzeń osobowości wiązki A, B i C, opisała te wzorce relacji, które stanowią szczególne zagrożenie, oraz te, które można uznać za pewną szansę na utworzenie i ustabilizowanie relacji i przymierza terapeutycznego między terapeutą i klientem.

W analizie transakcyjnej relacje między klientem i terapeutą są rozważane w kontekście modelu jawnych i ukrytych transakcji Claude'a Steinera (1974). Założenia tego modelu pozwalają na diagnozowanie u klienta zarówno możliwości wchodzenia w relacje intymne, jak i tendencje do inicjowania/wchodzenia w gry transakcyjne, zmierzające do uzyskania wypłat na poziomie tak behawioralnym, jak i skryptowym. Potwierdzenie skryptu stanowi doniosłą motywację do inicjowania i wchodzenia w gry transakcyjne ze znaczącymi osobami, w tym z terapeutą. Na podstawie tego modelu dokonano charakterystyki funkcjonowania klientów o różnych zaburzeniach osobowości (por. Kahler, 2008; Dye, 2014) w relacji terapeutycznej i procesie budowania i podtrzymywania przymierza terapeutycznego.

Osoby o zaburzeniach osobowości z wiązki A (zaburzenia osobowości paranoicznej, schizotypowej i schizoidalnej) przejawiają dziwaczne i ekscentryczne zachowania, a występujące problemy w relacjach międzyludzkich mają związki z ich podejrzliwością, nieufnością, nieracjonalnością. Te doświadczenia emocjonalne i mentalne w relacjach społecznych ujawniają się albo w postaci agresywnych, albo zdystansowanych, ucieczkowych zachowań. W relacji terapeu-

tycznej ta grupa pacjentów przeżywa wysoki poziom dyskomfortu, a ustalenie z nimi sojuszu jest ogromnym wyzwaniem dla terapeutów. Są podejrzliwi wobec pozytywnych intencji pomagającego, nadwrażliwi na uzyskiwane informacje zwrotne, np. w postaci odzwierciedlenia, co postrzegają jako krytykę. Doszukują się „drugiego dna” nawet w pozytywnych informacjach zwrotnych i zachowaniach lojalnościowych.

Charakterystyczne dla tej grupy osób jest przyjmowanie pozycji Prześladowcy lub Ofiary w grach transakcyjnych. W sposób nieświadomy, w relacji z terapeutą, podobnie jak z innymi ludźmi, posługują się różnymi przynętami (zaproszeniami, fortelami) i/lub haczykami zachęcającymi do gier transakcyjnych. Spośród różnych transakcji ukrytych najczęściej inicjują takie gry, jak: *Tu Cię mam*; *Jak się stąd wydostać?* (która nosi też nazwę – *Koziróg*); *Wada* oraz *Kopnij mnie!* Pacjenci z zaburzeniami osobowości wiązki A najczęściej mają tendencje do wchodzenia w transakcje z pozycji Prześladowcy, czyli często Rodzica Normatywnego negatywnie użytego, lub Ofiary, czyli Dziecka Uległego negatywnie użytego (por. tab. 1).

Tabela 1

Wyzwania w relacji terapeutycznej a funkcjonowanie interpersonalne osób z zaburzeniami osobowości

Zaburzenie osobowości	Cechy osobowości i wyzwania w kształtowaniu sojuszu	Przykłady typowych gier transakcyjnych ujawnianych podczas terapii
Paranoiczne zaburzenie osobowości	<ul style="list-style-type: none"> – Spodzielają się, że zostaną wykorzystani i oszukani – Nadwrażliwi na krytykę – Wycofują się z relacji lub reagują gniewem i atakiem 	<i>Jak się stąd wydostać?</i> <i>Gdyby nie Ty, to ja ...</i> <i>To wszystko przez Ciebie!</i> <i>Wada</i>
Schizotypowe zaburzenie osobowości	<ul style="list-style-type: none"> – Podejrzeli/paranoiczni – Dziwaczne spostrzeganie i doznania fizyczne – Silny lęk w sytuacjach społecznych 	<i>Zobacz co mi zrobisz!</i> <i>Tu Cię mam!</i>
Schizoidalne zaburzenie osobowości	<ul style="list-style-type: none"> – Nie przywiązują się do innych – Emocjonalnie obojętni – Izolują się od innych – Nieczuli na krytykę i pochwałę 	<i>Tak, ale ...</i> <i>Jak się stąd wydostać?</i> <i>Kopnij mnie</i> <i>Gdyby nie Ty, to ja ...</i>
Borderline zaburzenie osobowości	<ul style="list-style-type: none"> – Niestabilny emocjonalnie i poznawczo – Przywiązuje się mocno do innych i obawia się porzucenia – Szybko się nudzi i odczuwa pustkę 	<i>Jak się stąd wydostać?</i> <i>Tak, ale ...</i> <i>Bijcie się ...</i>
Narcystyczne zaburzenie osobowości	<ul style="list-style-type: none"> – Przekonanie o własnej wielkości i potrzeba bycia podziwianym – Ma poczucie szczególnych praw – Wyniosły i arogancki wobec innych 	<i>Moje lepsze</i> <i>A tu cię mam, taki synu</i> <i>Beze mnie sobie nie poradzisz</i> <i>Kopnę cię</i>

Tabela 1 (cd.)

Zaburzenie osobowości	Cechy osobowości i wyzwania w kształtowaniu sojuszu	Przykłady typowych gier transakcyjnych ujawnianych podczas terapii
Histrioniczne zaburzenie osobowości	<ul style="list-style-type: none"> – Oczekuje bycia w centrum zainteresowania innych – Dwuznaczny i uwodzicielski – Labilny emocjonalnie 	<i>Kopnij mnie</i> <i>Wada</i> <i>Struganie wariata</i> <i>Gwałt</i>
Antyspołeczne zaburzenie osobowości	<ul style="list-style-type: none"> – Kłamie, oszukuje i manipuluje innymi – Brak empatii i szacunku dla innych – Narażają siebie i innych na niebezpieczeństwo 	<i>Złap mnie, jeśli potrafisz...</i> <i>Policjanci i złodzieje</i>
Unikowe zaburzenie osobowości	<ul style="list-style-type: none"> – Spodziewają się krytyki i odrzucenia – Tendencje do przezywania wstydu i upokorzenia – Niechęć do ujawniania informacji o sobie 	<i>Kopnij mnie</i> <i>Struganie wariata</i> <i>Zobacz, co mi zrobiłeś!</i>
Zaburzenie osobowości zależnej	<ul style="list-style-type: none"> – Lęk przed odrzuceniem i separacją – Brak pewności siebie, wymaga zachęt i porad – Podporządkowanie prowadzi do pseudo przymierza 	<i>Co bym ja bez Ciebie zrobiła!</i> <i>Udręczona</i> <i>Drewniana noga</i>
Obsesyjno-kompulsyjne zaburzenie osobowości	<ul style="list-style-type: none"> – Skoncentrowana na kontroli siebie i innych – Perfekcyjny i wymagający wobec siebie i innych – Obawia się krytyki ze strony terapeuty – Niespontaniczni 	<i>Co Ty byś beze mnie zrobiła</i> <i>Wada</i> <i>Trzeba tylko</i>

Źródło: opracowanie własne na podstawie Morrison, 2016; Dye, 2014; Cierpiałkowska, 2008.

Osoby z zaburzeniami osobowości z wiązki B (zaburzenia osobowości anty-
społeczne, *borderline*, narcystyczne i histrioniczne) są nadmiernie emocjonalne
i ekspresyjne („dramatyczne”), niestabilne emocjonalnie i nieprzewidywalne
oraz wykazują zachowania przesadne i teatralne. Tworzenie sojuszu terapeutycznego
jest znacznie utrudnione, ponieważ odznaczają się w relacji z terapeutą
wysoką chwiejnością emocjonalną – łatwo przechodzą od zachwyty do niechęci
i negacji kompetencji terapeuty, domagają się szczególnych praw i traktowania,
oczekują ciągłego potwierdzania ich ważności, łatwo przekraczają granice wy-
znaczone relacją terapeutyczną. Zamiast rozmawiać o różnych emocjach i stanach
wewnętrznych, łatwo przechodzą do rozgrywania, inicjując i prowokując do
wejścia w gry transakcyjne. Poza antyspołecznymi zaburzeniami osobowości
osoby z zaburzeniami histrionicznymi, narcystycznymi i *borderline* uaktywniają
gry transakcyjne naprzemiennie z pozycji Ofiary i Prześladowcy (por. Hargaden,

Sills, 2002). Z pozycji Prześladowcy to gry typu – *Zobacz, co przez Ciebie zrobiłem!*; *Kopnę Cię!* oraz *Jak się stąd wydostać?*, natomiast z pozycji Ofiary – *Tak, ale ...*; *Kopnij mnie!* oraz *Wada*.

Osoby o zaburzeniach osobowości z wiązki C (zaburzenia osobowości zależnej, unikającej i obsesyjno-kompulsyjnej) są pełne niepokoju, emocjonalnie zahamowane i za wszelką cenę próbują nie dopuścić do powstania konfliktu interpersonalnego. O ile osoby o osobowości zależnej stosunkowo szybko wiążą się z terapeutą i oczekują od niego ochrony i opieki, o tyle osoby z pozostałymi typami zaburzeń są raczej zdystansowane i kontrolujące. Budowanie sojuszu z tymi klientami wymaga uwzględnienia ich podatności na zawstydzenie, ponieważ są oni bardzo wrażliwi na krytykę, której dopatrują się także w pozytywnych informacjach zwrotnych. Są raczej zahamowani, mało spontaniczni i bardzo kontrolujący się. Zasadniczy, konkretni i bardzo skrupulatni. Taki sposób przeżywania siebie i drugiej osoby powoduje, że są bardziej skoncentrowani na kontroli niż na możliwości budowania autentycznego związku terapeutycznego.

O ile osoby z osobowością zależną ujawniają tendencje do gier transakcyjnych typu *Co ja bym bez Ciebie zrobiła*; *Uderzona* oraz *Kopnij mnie!*, o tyle osoby z osobowością obsesyjno-kompulsywną – *Trzeba tylko, Co Ty byś beze mnie zrobiła*, *Wada*. Pierwsza grupa klientów wychodzi z pozycji Ofiary, czyli często ze stanu Ja Dziecka Uległego negatywnie używanego, poszukując terapeuty skłonnego do przyjęcia pozycji Ratownika, druga odwrotnie, wychodzi z pozycji Ratownika lub Prześladowcy i poszukuje terapeuty z tendencjami do przyjęcia pozycji Ofiary.

W analizie transakcyjnej, zwłaszcza w części poświęconej teorii skryptów, zakłada się, że opisane powyżej stany intrapsychiczne i zachowania osób z zaburzeniami osobowości są wynikiem wczesnodziecięcych decyzji skryptowych powstałych na podstawie doświadczonych zakazów i nakazów oraz późniejszych przekazów od znaczących emocjonalnie osób (Cornell, 1988).

Dynamika przymierza terapeutycznego i jego rozumienie w analizie transakcyjnej

Zjawisko fluktuacji, zakłócenia siły sojuszu terapeutycznego, polegające raz na osłabieniu, innym razem na jego wzmocnieniu, jest czymś nieuniknionym i występuje częściej niż zauważają to klinicyści i terapeuci. Wielu terapeutów podkreśla, że należy odróżnić fluktuacje od załamania się siły przymierza terapeutycznego, zjawiska, które grozi przerwaniem terapii. Fluktuacje siły przymierza są bardziej naturalnym procesem na różnych etapach terapii i stanowią, do pewnego stopnia, konsekwencję aktywowanych przez terapeutę strategii oddziaływania, natomiast tendencje do załamania się przymierza są częściej rozpatrywane w kontekście występujących u pacjentów zaburzeń psychicznych

i współwystępujących z nimi trudności w utrzymaniu relacji interpersonalnych bądź właściwościami i kompetencjami zawodowymi terapeutów (Cierpiałkowska, 2016). W związku z przedstawionymi celami artykułu, poniżej przedstawiono przede wszystkim kwestie fluktuacji i załamania się przymierza w związku z cechami klientów, pomijając udział terapeutów.

Zmiany siły przymierza pod wpływem zastosowanych strategii terapeutycznych opisał Lester Luborski wraz ze współpracownikami (1975, s. 94). Stwierdził, że można zaobserwować dwa jego typy: typ 1 – pojawia się od pierwszych sesji w konsekwencji doświadczania przez klienta terapeuty jako osoby rozumiejącej, wspierającej i przynoszącej ulgę w cierpieniu; typ 2 – występuje zazwyczaj po kilku sesjach (po wprowadzeniu przez terapeutę interwencji prowadzących do zmiany) i łączy się u klienta z pojawieniem się większego zaangażowania i współpracy na rzecz zmiany oraz poczucia odpowiedzialności za osiągnięte efekty leczenia. Interwencje terapeuty polegające na słuchaniu i rozumieniu wzmacniają siłę przymierza, natomiast interwencje typu odzwierciedlenie, konfrontacja czy interpretacja często najpierw ją osłabiają, a dopiero później wzmacniają (gdy pacjent uzna, że interwencje te nie są skierowane przeciwko niemu i zauważy konkretne efekty terapii). Na późniejszych etapach terapii terapeuta powinien analizować siłę przymierza terapeutycznego, gdy stosuje interwencje poszerzające świadomość, które, jeśli stosowane są trafnie, jednocześnie osłabiają działanie mechanizmów obronnych i podwyższają poziom lęku i/lub innych negatywnych emocji (szerzej: Cierpiałkowska, 2017).

Wyniki wielu badań pokazują, że w przypadku niektórych zaburzeń psychicznych i zachowania występuje wysokie prawdopodobieństwo załamania się przymierza terapeutycznego. Dotyczy to głównie tych grup pacjentów, którzy doświadczają symptomów zaburzenia jako egosyntonicznych, czyli pacjentów uzależnionych od substancji psychoaktywnych, z psychozami i zaburzeniami osobowości. Przeglądy badań nad zjawiskiem przerwania psychoterapii przez pacjentów z zaburzeniami osobowości pokazują, że jest to grupa od 38 do 57% leczących się, podczas gdy średnia przerwania terapii w przypadku osób z innymi, egodystonicznymi zaburzeniami psychicznymi wynosi od 15 do 22% (Leichsenring i Leibing, 2003).

W modelu załamania się przymierza terapeutycznego Jeremy Safran i Christopher Muran (1996, 2009) wyodrębnili dwa wzorce zachowania się pacjentów: pierwszy polega na wycofaniu się z relacji, drugi na konfrontacji i walce z terapeutą. Wycofanie się może przyjąć bardziej lub mniej bezpośredni charakter: od niedzielenia się ważnymi informacjami (np. z powodu lęku, strachu, poczucia upokorzenia podczas przeżywania bezradności), po „zagadywanie”, poruszanie banalnych tematów i świadome unikanie dzielenia się ważnymi doświadczeniami. Ten rodzaj załamania się przymierza występuje najczęściej w zaburzeniach osobowości zależnej i obsesyjno-kompulsyjnej. Natomiast załamanie się przy-

mierza terapeutycznego poprzez konfrontację jest najczęściej jawne, pacjenci skarżą się na brak postępów lub krytykują terapeutę za różne działania lub ich brak. Sesje bywają wówczas bardzo dramatyczne i burzliwe, połączone z ekspresją negatywnych emocji w postaci gniewu i wściekłości. Nierzadko towarzyszą im groźby pod adresem terapeuty. Po takiej konfrontacji może dojść do zerwania relacji terapeutycznej, co najczęściej ma miejsce w wypadku pacjentów z bardzo kruchym ego, czyli osób z zaburzeniami osobowości *borderline*, narcystycznej, schizotypowej i paranoicznej.

W analizie transakcyjnej zjawisko fluktuacji siły przymierza terapeutycznego i zagrożenia jego przerwania przedstawił Paul Ware (1985) w koncepcji „drzwi wejściowych, drzwi celu i drzwi pułapki” w psychoterapii. Sformułował założenia, które powstały na bazie wieloletnich obserwacji poczynionych w pracy terapeutycznej również z osobami z zaburzeniami osobowości, na temat konieczności zachowania pewnej kolejności uaktywnianych procesów zmiany u klienta. Na podstawie analizy literatury przyjęliśmy, że założenia te dotyczą trzech zasadniczych kwestii, które pokazują, co należy uwzględnić i jak powinna przebiegać relacja z pacjentem. Po pierwsze, terapeuta w procesie terapii poprzez konkretne strategie terapeutyczne odnosi się do jednego z trzech systemów skryptowo-behawioralnych, tj. systemu przekonań na temat siebie i innych ludzi, systemu emocjonalno-motywacyjnego lub behawioralnego (wzorce zachowań). Na początku terapii odnosi się do tego systemu, który jest najbardziej bezpiecznych i dostępny dla klienta (tzw. drzwi wejścia), unika zaś tych, które mogą uaktywnić przeniesienie negatywne. Po drugie, dla utrzymania relacji terapeutycznej konieczne jest uwzględnienie zasady „nieatakowania” najważniejszych obron (tzw. drzwi pułapka), utrzymujących niektóre systemy, np. przekonania o sobie i innych ludziach, pragnienia i uczucia oraz zachowania w nieświadomości. Coraz większa świadomość obron i lęków pozwala pacjentowi na zniesienie pewnego poziomu niespójności w obrębie wzorców kompensacji. W końcu po trzecie, ostatecznym celem terapii jest zintegrowanie owych trzech systemów intrapsychiczno-behawioralnych (tzw. drzwi celu).

Przekładając owe twierdzenia na postępowanie terapeutyczne, należy za Ware'em (1985) przyjąć, że terapeuta w pracy z klientem z określonym typem zaburzenia osobowości powinien rozpoczynać od kontaktu w obszarze (systemie) stosunkowo bezpiecznym tzw. drzwi wejściowe, unikać, przed ustaleniem silnego przymierza terapeutycznego, tych obszarów, których aktywowanie naruszy najistotniejsze mechanizmy obronne i pobudzi silne lęki tzw. drzwi pułapki. Odnoszenie się do tego materiału klienta drastycznie zwiększa prawdopodobieństwo zerwania relacji terapeutycznej. W końcu zmierzać do powolnego integrowania wszystkich trzech aspektów skryptu i funkcjonowania osoby, tzw. drzwi celu. W Tab. 2 przedstawiono zalecenia terapeutów transakcyjnych, zwłaszcza Ware'a (1985) oraz Dominik Dye, (2014), co do najbardziej bezpiecznej kolejności (sekwencyjności) aktywowania procesów i materiału klienta, pochodzącego z trzech różnych systemów intrapsychiczno-behawioralnych.

Tabela 2

Kolejność interwencji aktywujących określone procesy i doświadczenia klienta w psychoterapii zaburzeń osobowości w Analizie Transakcyjnej

Zaburzenie osobowości	Drzwi wejścia	Drzwi końcowe celu	Drzwi pułapka
Paranoiczne zaburzenie osobowości	Myślenie	Emocje	Zachowania
Schizotypowe zaburzenie osobowości	Zachowanie	Myślenie	Emocje
Schizoidalne zaburzenie osobowości	Zachowanie	Myślenie	Emocje
Borderline zaburzenie osobowości	Zmienne	Zmienne	Zmienne
Narcystyczne zaburzenie osobowości	Zmienne	Zmienne	Zmienne
Histrioniczne zaburzenie osobowości	Uczucia	Myślenie	Zachowanie
Antyspoleczne zaburzenie osobowości	Zachowania	Uczucia	Myśli
Unikowe zaburzenie osobowości	Zmienne	Zmienne	Zmienne
Zaburzenie osobowości zależnej	Zmienne	Zmienne	Zmienne
Obsesyjno-kompulsyjne zaburzenie osobowości	Myślenie	Uczucia	Zachowania

Źródło: opracowano na podstawie Ware (1985) i Dye (2014).

Rozpatrzmy dwa przykłady. Pierwszy opisuje i wyjaśnia zasadność zachowania pewnej sekwencji interwencji terapeutycznych celem budowania i ochrony określonego poziomu przymierza terapeutycznego i relacji terapeutycznej w kontakcie z osobami o schizoidalnym zaburzeniu osobowości (wiązka A), drugi dotyczy osób z obsesyjno-kompulsywnym zaburzeniem osobowości.

Zdaniem Ware'a (1985), terapeuci na początku pracy terapeutycznej z klientami o schizoidalnych zaburzeniach osobowości, u których pierwotne mechanizmy obronne skierowane są przeciwko uświadomieniu sobie bólu, przerażenia i wściekłości na najbliższych z powodu odrzucenia i przekazu „nie istnieje!”, powinni koncentrować się na analizie zachowań i sposobu ich funkcjonowania na różnych płaszczyznach życia (tzw. drzwi wejścia). Zanim nie zostanie ustalony pewien poziom siły przymierza terapeutycznego, nie należy aktywować u pacjenta różnych emocji i pragnień, ponieważ stanowi to, z oczywistych względów, zagrożenie przerwania relacji terapeutycznej (tzw. drzwi pułapka) na skutek naruszenia obron i nasilenia się lęków. Dopiero po jakimś czasie pracy nad analizą wzorców zachowań oraz pobudzanych w relacjach z innymi ludźmi przekonań (myśli) o sobie i o nich można przechodzić do strategii odsłaniających różne negatywne emocje i uczucia oraz leżące u ich podłoża pragnienia i potrzeby. Integracja trzech systemów – poznawczego, emocjonalno-motywacyjnego i zachowania – jest ostatecznym celem terapii analizy transakcyjnej.

W przypadku osób z zaburzeniem osobowości obsesyjno-kompulsywnej naturalne drzwi wejścia stanowi analiza przekonań i myślenia o sobie i innych ludziach, zaś drzwiami pułapką jest uaktywnianie różnych emocji, ponieważ są

one traktowane jako słabość i poddanie się pragnieniom zależności. Ze względu na zakaz „nie bądź blisko!” i „nie czuj!” sposobem na bycie w relacji jest utrzymywanie przekonania, że osoba kontroluje i planuje przebieg relacji interpersonalnej. Gdyby wraz z pacjentem skierować się w stronę jego uczuć, wtedy doświadczy on chaosu i niezrozumienia siebie, co nasili jego lęki przed bezradnością, zależnością i poddaniem się. Koncentracja na zachowaniu to ostatni krok w psychoterapii pacjentów z tym typem zaburzenia osobowości, co wynika stąd, że kompensacja służy obronie przed uświadomieniem sobie pragnienia bliskości i uczuć z nim związanych. Pozbawianie klienta od samego początku terapii obron często prowadzi do narastania lęku i złości, w konsekwencji oporu przed zmianą i załamania przymierza terapeutycznego.

Oczywiście posłużyliśmy się pewnymi uproszczeniami, ale były one niezbędne dla charakterystyki sposobu conceptualizowania modelu kolejności stosowania pewnych strategii terapeutycznych, w celu uzyskania z pacjentem oczekiwanej zmiany. W analizie transakcyjnej wskazuje się na ogólne kompetencje terapeutów w zakresie prowadzenia analizy i diagnozy siły przymierza terapeutycznego. Może warto spojrzeć na ostatnie osiągnięcia w tym obszarze zespołu Jeremiego Safrana i Johna Murana (2000). Badacze ci opracowali założenia terapii skoncentrowanej na sojuszu, którą nazwali krótkoterminową terapią relacyjną (*brief relational therapy*, SRT) oraz treningu skoncentrowanego na przymierzu (*alliance focused training*, AFT), którego celem jest poszerzenie umiejętności terapeutów w zakresie naprawy sojuszu terapeutycznego (Safran, Muran, Safran, Samstag i Winston, 2005). Obie formy pracy terapeutyczno-treningowej odwołują się do kilku najważniejszych założeń i zasad dotyczących postawy i sposobu funkcjonowania terapeuty. Najogólniejsza zasada to stwierdzenie, że terapeuta i pacjent w procesie terapii i tworzenia relacji terapeutycznej w istotnym stopniu oddziałują na siebie wzajemnie. Ponadto terapeuta powinien: a) koncentrować się na relacji terapeutycznej *tu i teraz*; b) rozumieć terapię jako proces, w którym występuje ciąg następujących po sobie aktów współpracy między nim a pacjentem w zakresie eksplorowania ich wkładu w relację terapeutyczną; c) koncentrować się na pogłębionej analizie interakcji terapeutycznej i identyfikowaniu zachowań oraz motywacji do przerwania sojuszu; d) odpowiedzialnie wykorzystywać interwencje polegające na ujawnianiu własnych doświadczeń czy przeżyć (*self-disclosure*) w relacji z klientem; e) reflektować, że własna ocena relacji i zjawisk w niej występujących jest subiektywna i może być nietrafna oraz (f) uznać, że interwencje odnoszące się do relacji między nim a pacjentem mają zasadnicze znaczenie (Safran, Kraus, 2014, s. 381).

Zakończenie

Aktualne rozważania teoretyczne i badania w ramach analizy transakcyjnej dotyczą ustalenia pewnych kryteriów diagnozy siły przymierza terapeutycznego,

wskazania na źródła jego fluktuacji, ale także zidentyfikowania tych umiejętności terapeuty, które są konieczne do odbudowy załamującego się przymierza i współpracy na rzecz uzyskania oczekiwanego efektu terapii. Próbowaliśmy pokazać, że teoria jawnych i ukrytych transakcji w relacji terapeutycznej, zwłaszcza konceptualizacja gier transakcyjnych, wniosła znaczącą wiedzę o obliczach trudności w relacji terapeuty z pacjentami z zaburzeniami osobowości. Natomiast stworzona wiele lat temu przez Ware'a koncepcja „drzwi wejściowych, drzwi celu i drzwi pułapki” może znajdować szerokie zastosowanie w diagnozowaniu fluktuacji przymierza terapeutycznego między pacjentem i terapeutą w procesie psychoterapii.

Konieczne są jednak dalsze analizy kliniczne i realizacje nowych projektów badawczych, które pokazałyby, jakie należy kształcić i rozwijać kompetencje terapeutów dla odbudowy załamującego się przymierza. Zaobserwowano, że terapeuta powinien nie tylko posiadać umiejętności analizy procesu i zjawisk występujących w relacji terapeutycznej, ale także kompetencje adekwatnego komunikowania tych obserwacji pacjentom. Zwłaszcza jeśli dotyczą one załamania się przymierza terapeutycznego i niebezpieczeństwa przerwania terapii.

Bibliografia

- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*. (Wyd. 5, Arlington). VA: American Psychiatric Association.
- Bender, D.S. (2005). The therapeutic Alliance in the treatment of personality disorders. *Journal of Psychiatry Practice*, 11 (2), 73–87.
- Berne, E. (1961). *Transactional Analysis in psychotherapy*. New York: Grove Press.
- Blais, M.A., Hopwood, Ch.J. (2016). Model-based approaches for teaching and practicing personality assessment, *Journal of Personality Assessment*. <https://doi.org/10.1080/00223891.2016.1195393>, 136–145.
- Bordin, E.S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy. Theory Research and Practice*, 16, 252–260. <https://doi.org/10.1037/h0085885>.
- Bordin, E.S. (1994). Theory and research on the therapeutic working alliance: New directions. W: A.O. Horvath, L.S. Greenberg (red.), *The working alliance. Theory, research, and practice* (s. 13–37). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Cierpiałkowska, L. (2008). Relacja i przymierze terapeutyczne a efektywność psychoterapii. W: J. Brzeziński, L. Cierpiałkowska (red.), *Psychologia zdrowia i kliniczna. Problemy diagnozy, teorii i praktyki* (s. 140–159). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Cierpiałkowska, L. (2016). Efektywność poradnictwa psychologicznego i psychoterapii. W: L. Cierpiałkowska, H. Sęk (red), *Psychologia kliniczna* (s. 727–738). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cornell, W.F. (1988). Life script theory: A critical review from a developmental perspective. *Transactional Analysis Journal*, 18 (4), 270–282. <https://doi.org/10.1177/036215378801800402>.
- Dye, D. (2014). *Transactional Analysis for advanced therapists*. Clermont: unpublished paper.
- Freud, S. (1912/1958). On the beginning of treatment: Further recommendations on the technique of psychoanalysis. W: J. Strachey (red.), *Standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud* (t. 12; s. 122–144). London: Hogarth Press.
- Gibbons, M.B.C., Crits-Cristoph, P., de la Cruz, C., Barber, J.P., Siqueland, L., Gladis, M. (2003). Pretreatment expectations, interpersonal functioning, and symptoms in the prediction of the therapeutic alliance across supportive-expressive psychotherapy and cognitive therapy. *Psychotherapy Research*, 13, 59–76. <https://doi.org/10.1093/ptr/kpg007>.
- Greenson, R.R. (1965). The working alliance and the transference neuroses. *Psychoanalysis Quarterly*, 34, 155–181. <https://doi.org/10.1002/j.2167-4086.2008.tb00334.x>.
- Hargaden, H., Sills, Ch. (2002). *Transactional Analysis: A Relational Perspectives*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Henry, W.P., Strupp, H.H. (1994). The therapeutic alliance as interpersonal process. W: A.O. Horvath, L.S. Greenberg (red.), *The working alliance: Theory, research, and practice* (s. 51–84). New York: Wiley.
- Hersoug, A.G., Monsen, J., Havik, O.E, et al. (2002). Quality of working alliance in psychotherapy: Diagnoses, relationship and intrapsychic variables as predictors. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 71, 18–27. <https://doi.org/10.1159/000049340>.
- Horvath, A.O., Luborsky, L. (1993). The role of the therapeutic alliance in psychotherapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61 (4), 561–73. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-006X.61.4.561>.
- Horvath, A.O., Del Re, A.C., Flückiger, C., Symonds, D. (2011). Alliance in individual psychotherapy. W: J.C. Norcross (red.), *Psychotherapy relationships that work: Evidence-based responsiveness* (s. 25–69). New York: Oxford University Press.
- Horvath, A.O., Symonds, B.D. (1991). Relation between working alliance and outcome in psychotherapy: A meta-analysis. *Journal of Counseling Psychology*, 38 (2), 139–149. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.38.2.139>.
- Horvath, P. (1994). Empirical validation of bordin's pantheoretical model of the alliance: the working alliance inventory perspective. W: A.O. Horvath,

- L.S. Greenberg (red.), *The working alliance. Theory, research, and practice* (s. 109–130). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Horwitz, L. (1974). *Clinical Prediction in Psychotherapy*. Northvale, NJ: Jason Aronson.
- ICD-10 (1997). *Klasyfikacja zaburzeń psychicznych i zaburzeń zachowania w ICD-10*. Kraków – Warszawa: Uniwersyteckie Wydawnictwo Medyczne „Vesalius”.
- Kahler, T. (2008). *The Process Therapy Model The Six Personality Types with Adaptations*. Little Rock: Taibi Kahler Associates, Inc.
- Leichsenring, F., Leibing, E. (2007). Psychodynamic psychotherapy: A systematic review of techniques, indications and empirical evidence. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 80, 217–228. <https://doi.org/10.1348/147608306X117394>.
- Lipsey, M.W., Wilson, D.B. (2001). *Practical meta-analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Luborsky, L. (1976). Helping alliance in psychotherapy. W: J.L. Cleghorn (red.), *Successful psychotherapy* (s. 92–116). New York: Brunner/Mazel.
- Luborsky, L., Singer, B., Luborsky, L. (1975). Comparative studies of psychotherapies: Is it true that „everyone has won and all must have prizes?”. *Archives of General Psychiatry*, 32, 995–1008. <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1975.01760260059004>.
- Raue, P.J., Goldfield, M.R. (1994). The therapeutic alliance in cognitive-behavior therapy. W: A.O. Horvath, L.S. Greenberg (red.), *The working alliance. Theory, research, and practice* (s. 131–152). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Rogers, C.R. (1951). *Client-centered therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Safran, J.D., Muran, J.C. (1996). The resolution of ruptures in the therapeutic alliance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64 (3), 447–458. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-006X.64.3.447>.
- Safran, J.D., Kraus, J. (2014). Alliance Ruptures, Impasses, and Enactments: A Relational Perspective. *Psychotherapy*, 51 (3), 381–387. <https://doi.org/10.1037/a0036815>.
- Safran, J.D., Muran, J.C. (2000). *Negotiating the therapeutic alliance: A relational treatment guide*. New York, NY: Guilford Press.
- Safran, J.D., Muran, J.C., Samstag, L.W., Winston, A. (2005). Evaluating an alliance-focused treatment for potential treatment failures. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 42, 512–531. <https://doi.org/10.1037/0033-3204.42.4.512>.
- Safran, J.D., Muran, J.Ch., Proskurov, B. (2009). Alliance, negotiation, and rupture resolution. W: R.A. Levy, J.S. Ablon (red.), *Handbook of Evidence-*

- Based Psychodynamic Psychotherapy* (s. 201–225). Humana Press.
https://doi.org/10.1007/978-1-59745-444-5_9.
- Steiner, C.M. (1974). *Scripts people. Transactional Analysis of live scripts*. New York: Grove Press.
- Watson, J.C., Greenberg, L.S. (1994). The alliance in experiential therapy: Enacting the relationship conditions. W: A.O. Horvath, L.S. Greenberg (red.), *The working alliance. Theory, research, and practice* (s. 153–172). New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Ware, P. (1983). Personality Adaptation (Doors to Therapy). *Transactional Analysis Journal*, 13 (1), 11–19. <https://doi.org/10.1177/036215378301300104>.
- Zetzel, E.R. (1956). Current concept of transference. *International Journal of Psychoanalysis*, 37, 369–378.

Lidia CIERPIAŁKOWSKA
Anna FRĄCZEK

Therapeutic Alliance in Personality Disorders Therapy from the Perspective of Transactional Analysis

Summary

The present research on the effectiveness of psychotherapy demonstrates that it is dependent to a great extent on both specific and common treatment factors, i.e. on the quality of the therapeutic relationship and alliance. Therapeutic alliance within the transtheoretical approach is defined in terms of the therapist-patient bond as well as the agreed therapy goals and tasks (Bordin, 1994). Since persons with personality disorders from clusters A, B and C according to DSM-5 (APA, 2013) for various reasons have great difficulties in maintaining stable interpersonal relationships, which is reflected in building and maintaining of the adequate level of the therapeutic alliance.

We have assumed that the conception of overt and ulterior transactions in Transactional Analysis allows a novel description and explanation of problems related to the fluctuations of the therapeutic alliance with patients suffering from different personality disorders. The considerations presented in the article aim at: 1) the description of difficulties in the therapeutic relationship characteristic of patients with personality disorders from clusters A, B and C; 2) the indication to typical transactional games between patients with various personality disorders and the therapist and their influence on the fluctuation of the strength of alliance and 3) the presentation of Paul Ware's (1985) conception of "open door, target door and trap door" in psychotherapy along with the resulting recommendations as regards the order of applied therapeutic strategies.

Keywords: personality disorders, therapeutic alliance, overt and ulterior transactions.

Zbigniew WIECZOREK

e-mail: z.wieczorek@ajd.czest.pl

Afiliacja: Wydział Pedagogiczny, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Język zmiany w analizie transakcyjnej

Jak cytować [how to cite]: Wieczorek, Z. (2017). Język zmiany w analizie transakcyjnej. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 6, 145–156.

Streszczenie

Model adaptacji osobowości jest interesujący, ale trudny do zastosowania przez osoby szkolące się jako terapeuci i praktykujących terapeutów, którzy osiągnęli impas ze swoim klientem. Autor przedstawia alternatywną wersję adaptacji osobowości. Model opiera się na analizie struktury osobowości, procesu komunikacji oraz opisie osi czasu. Doświadczenie postrzegania czasu przekłada się na nasze zachowania komunikacyjne. Proponowany model diagnozy charakteryzuje proces komunikacji, zaś zmiana wzoru komunikacji ma prowadzić do zmiany zachowania i osobowości.

Słowa kluczowe: adaptacje osobowości, komunikacja, zmiana osobista.

Analiza transakcyjna (AT) jest podejściem teoretycznym stosunkowo spójnym i przejrzystym. Prosty język i podział teorii na określone obszary sprawia, iż może być używana zarówno w pracy nad zmianą, jak i do opisu innych podejść teoretycznych w celu ich lepszego zrozumienia. Bywa też, że w obrębie AT pojawiają się zapożyczenia z innych obszarów teoretycznych. Jednym z przykładów takiego podejścia jest koncepcja adaptacji osobowości, zainicjowana przez Paula Ware'a (Ware, 1983). Przedstawia ona sześć dominujących zaburzeń osobowości opisanych w DSM III, które to w modelowy sposób można opisać na kontinuum: aktywność – pasywność, wspólnota – rozłączność, pośpiech – cierpliwość w działaniu (Joines, Stewart, 2002). Model ten zakłada, iż każda osoba ma dominujący trend do inwestowania energii w określone zachowanie, myślenie lub czucie czegoś, co nas otwiera do kontaktu, chętnie wchodzimy w dane działanie (open door). Kolejna ważna inwestycja to nasze cele w działaniu (target door) oraz obszar, który uruchamia nasz opór przed zmianą (trap door) (Hay, 2003). Koncepcja adaptacji osobowości odnosi się do modeli

analitycznych, a drzwi otwarcia można porównać do preferowanego systemu reprezentacji sensorycznej. Dla słuchowca drzwiami otwarcia jest komunikat odnoszący się do świata dźwięków, a dla wzrokowca odnoszenie się do sfery wizualnej. W przypadku drzwi kontaktu będzie to dominujący stan Ja, czyli odnośnienie się do myślenia (wiedza, sądy poznawcze – P), zachowania (konkretnych działań, praktyki – A) lub czucia (przeżywania, emocji – C). Punktem wyjścia koncepcji adaptacji osobowości były zdiagnozowane, analitycznie rozumiane typy zaburzeń: obsesyjno-kompulsywne, paranoidalne, schizoidalne, bierno-agresywne, histrioniczne i antyspołeczne.

Koncepcja adaptacji osobowości ma pomóc w pracy z klientem: „znając adaptację osobowości danej osoby, otrzymujemy również wskazówkę, jak najlepiej nawiązać z nią i utrzymać kontakt. W tym celu dokonujemy metodycznego wyboru, w jakiej kolejności zwrócić się do trzech pól kontaktu danej osoby – myślenia, uczuć lub zachowania” (Stewart, Joines, 2016, s. 215). Tutaj pojawia się kolejny problem, ponieważ wprowadzamy całą gamę nowych pojęć, niekoniecznie tożsamą z terminologią AT, co może ograniczać deklarowaną przydatność koncepcji. Poznanie adaptacji osobowości w praktyce oznacza konieczność szybkiego zdiagnozowania osoby, z którą pracujemy. Jeśli nam się to nie uda, pozostaje opierać się na intuicji lub metodzie prób i błędów. Można też postawić pytanie, dlaczego wyróżniono właśnie sześć, a nie więcej, adaptacji (White, 2004).

Niniejsze opracowanie jest próbą przedstawienia innej wersji adaptacji osobowości korzystającej z klasycznego języka AT. Zakładając, że nie zawsze możliwe jest szybkie zdiagnozowanie osoby, z którą pracujemy, przydatny byłby model pracy oparty na analizie bieżącej sytuacji, który pozwoliłby też na rozplanowanie pracy i systematyczne dążenie do zmiany. To, co możemy wykorzystać do analizy, to budowa komunikatu, która powinna być odzwierciedleniem struktury osobowości i sposobu funkcjonowania danej osoby. Jest to próba podejścia integracyjnego, łączenia różnych punktów widzenia i różnych teorii z punktu widzenia teorii analizy transakcyjnej. Jako przykłady wykorzystane zostaną różne modele pracy z klientem. Podsumowując, obszarem analizy będzie sposób budowania zmiany z perspektywy świadomego działania względem siebie lub innych osób w procesie komunikacyjnym.

Trudno przecenić znaczenie komunikacji międzyludzkiej – jest podstawą życia społecznego, socjalizacji i funkcjonowania społeczeństwa. W AT komponent komunikacyjny jest silnie wyeksponowany w analizie transakcji czy w strukturalizacji czasu. Pozostaje otwartym pytanie, na ile komunikacja jest czynnikiem stale i aktywnie konstruującym rzeczywistość, a na ile już ukształtowane osoby. Badania Jessego Delii pokazują, iż osoby dysponujące złożonością poznawczą osiągają lepsze rezultaty zawodowe (Griffin, 2003, s. 136–148), podobne opisy znajdziemy u Basila Bernsteina – kody językowe (Bernstein, 2000). Nie można też pominąć badań nad komunikacją Paula Watzlawicka (Watzlawick, 1967), który wraz ze współbadaczami stworzył interakcyjną kon-

cepcję komunikowania się, tłumaczącą powstawanie zaburzeń psychicznych na skutek zaburzeń w procesie komunikowania się. Koncepcje te pozwalają patrzeć na proces komunikowania się nie tylko jako wymianę informacji, ale jako na proces stwarzania określonej rzeczywistości społecznej. Komunikacja w tym obszarze będzie powiązana z procesem zmiany, wskazane będzie, jak modyfikowanie procesu komunikacji może przyczynić się do zmiany i rozwoju osobistego. Zmieniając się, zmieniamy swój sposób komunikowania się, zmieniając sposób komunikowania się, zmieniamy się wewnętrznie. Wątek ten będzie rozszerzony w dalszej części tekstu.

Zmiana osobista jest z jednej strony elementem socjalizacji i czymś, co jest dla człowieka naturalne i proste, z drugiej – ogromnym kłopotem, gdy docieramy do granicy naszych możliwości, np. nie potrafiąc zrzucić nadmiaru kilogramów czy też wyeliminować jakiegoś dysfunkcyjnego nawyku. Trudno określić, jaki model pracy będzie wtedy najskuteczniejszy, spośród szerokiego wachlarza podejść teoretycznych niełatwo wskazać ten jedyny właściwy. Rozsądną decyzją wydaje się przyjęcia założenia, że – podobnie jak w innych życiowych obszarach – każdy z nas będzie potrzebował nieco innych bodźców do działania. Warto też łączyć ze sobą różne podejścia, oczywiście w sposób eklektyczny, a nie chaotyczny. Analiza transakcyjna dostarcza języka teoretycznego, który pozwala na sprawne przeprowadzenie takiego procesu.

W analizie transakcyjnej postrzega się człowieka jako system dążący do autonomii wewnętrznej, składający się z określonej struktury, rozłożony w czasie i wchodzący w aktywne reakcje z otoczeniem. Wynika to z kluczowych dla AT elementów teorii i podstawowej filozofii, która opiera się na założeniach, że: ludzie są OK, zdolni do myślenia, decydują o swoim przeznaczeniu i mogą je zmieniać, co dobywa się w procesie komunikacji i podejmowania określonych decyzji (Stewart, Joines, 2016, s. 8). Kluczowe elementy AT omawiane w tym opracowaniu definiują proces nadawania znaczeń i stanowią o skuteczności określonych sposobów działania, omówię je pokrótce.

Struktura osobowości – w AT zakłada się, że dysponujemy trzema mniej lub bardziej zależnymi od siebie stanami Ja, tzw. model PAC: Ja-Rodzic (Parents), Ja-Dorosły (Adult) i Ja-Dziecko (Children). Oznacza to, że w procesie zmiany każdy z naszych stanów Ja wymaga odrębnych sygnałów, odrębnego języka, oraz to, że stany Ja, komunikując się ze sobą, mogą określoną zmianę wspierać lub ją blokować. Otwiera to z jednej strony drogę do personalizacji działania i zwiększa skuteczność, ale i komplikuje opis teoretyczny. Dynamika stanów Ja sprawia, że dążymy do równowagi i autonomii. W pewnym momencie życia, któryś stan Ja staje się naszym wewnętrznym liderem i nadaje ton naszemu działaniu. Aktualnie uważa się, że prawidłowym kierunkiem rozwoju jest rozwój stanu Ja-Dorosły. Autonomia Dorosłego wymaga świadomości, spontaniczności i zdolności do intymności (Stewart, 2016, s. 7) i jest realizowana między innymi

w procesie komunikacji intrapsychicznej poszczególnych stanów Ja. Problemem może być zarówno nadmierna łączność między stanami Ja, czyli kontaminacja, jak i brak kontaktu, czyli zbyt sztywna granica pomiędzy stanami Ja – można tu przyjąć analogię z budową systemów i granicami w systemie, ich elastyczność stanowi o funkcjonalności całości (Ludewig, 1995).

Transakcje, znaki rozpoznania i strukturalizacja czasu. Model PAC prowadzi do rozpisania relacji międzyludzkich na poziomie różnych stanów Ja. Oprócz komunikowania się z samym sobą, komunikujemy się z otoczeniem, ale zawsze z poziomu któregoś ze stanów Ja. W procesie zmiany ma to szczególnie znaczenie, gdyż konieczne jest dostosowanie języka i metod działania do stanu, z którym się komunikujemy. Naturalna dla ludzi tendencja do autodefiniowania, odwieczne pytanie „kim jestem i dokąd zmierzam”, sprawa, że posiadamy pewien głód sygnałów, które tej autodefinicji sprzyjają, czyli znaków rozpoznania. Widzimy się w określonym zwierciadle społecznym i definiujemy na podstawie odbicia w innych. Głód bodźców prowadzi czasami do sytuacji, gdy wolimy negatywne znaki rozpoznania zamiast ich braku, dziecko woli być ukarane niż ignorowane. Tyczy się to oczywiście także ludzi dorosłych. W procesie zmiany oznacza to, że często konieczne jest zmodyfikowanie swoich autodefinicji, szczególnie tych, które są destrukcyjne dla naszego funkcjonowania. Jest to dość duże zagrożenie dla naszej wewnętrznej spójności i nie każdy ma gotowość, by się nim zmierzyć. By powstało nowe Ja, coś musi stać się ze starym. Dość dobrze opisuje ten proces teoria dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego (Dąbrowski, 1996, Limont, 2011). Wybór określonych znaków rozpoznania jako nawyk prowadzi do określonej strukturalizacji czasu, wchodzimy w pewne nawykowe cykle komunikacyjne, które według naszego doświadczenia dostarczą nam tego, czego potrzebujemy. W przypadku intymności będzie to coś rozwojowego, zaś w odniesieniu np. do gier psychologicznych coś, co wzmacnia dysfunkcję. Wynikiem dominującej strukturalizacji czasu jest przyjęcie określonej postawy życiowej, która rozpisana jest pomiędzy poczuciem OK i poczuciem bycia nie OK, siebie i innych. Jest to kolejny element, który wymaga uwagi w procesie zmiany.

Skrypt życiowy – jest to określony scenariusz życia, który przyjmujemy w dzieciństwie od naszych realnych rodziców. Dziecko, które nie jest jeszcze istotą autonomiczną, przyjmuje jako stan faktyczny komunikaty, które otrzymuje w toku wychowania. Czasami rodzice nie zdają sobie sprawy, że programują swoje dziecko i nie przejmują się zbytnio tym, co przy nim mówią, niekiedy świadomie przekazują swoje oczekiwania. Niezależnie od motywów, otrzymujemy pewien scenariusz życiowy, który ma wstęp, rozwinięcie i zakończenie, nie zawsze szczęśliwe. Otrzymany skrypt zazwyczaj wzmacniamy zgodnie z zasadą samospełniającej się przepowiedni, nieświadomie wybieramy działania, które potwierdzają naszą rolę życiową. Świadomość skryptu daje nam możliwość zmiany, brak świadomości tłumaczy nawracające problemy życiowe i niemożność dokonania zmiany. Rola i miejsce w scenariuszu wprowadza nową zmien-

na, jaką jest umiejscowienie w czasie. Można ją określić jako kontaminację między terażniejszością a przeszłością lub przyszłością. Temat ten jest lepiej rozwinięty w obszarze teoretycznym NLP (O'Connor, 2013). Z punktu widzenia zmiany musimy się zmierzyć zarówno z sytuacją, gdy nie jesteśmy w stanie odróżnić np. przeszłości od terażniejszości, jak i sytuacją, gdy jesteśmy zablokowani w określonym czasie. Założenie istnienia skryptu życiowego umożliwia wprowadzenie nowej zmiennej do opisu osobowości, czyli zlokalizowania w czasie. Widzenie siebie w perspektywie czasu pozwala na realistyczne planowanie działań w tym zmiany wewnętrznej.

Podsumowując, mierząc się z wyzwaniem zmiany lub pracując z klientem, powinniśmy uwzględnić mapę wewnętrznej struktury osobowości, poziom przepuszczalności granic między stanami Ja, stopień rozwoju poszczególnych stanów oraz to, który stan Ja ma charakter wprowadzający, a który dominuje podczas zwyczajowych działań (strukturalizacji czasu). Koniecznym wydaje się zdefiniowanie kontaminacji i barier pomiędzy stanami Ja, zarówno w obrębie struktury Ja, jak i w perspektywie czasowej. Ten sam wzór powinniśmy nanieść na strukturę społeczną, w której funkcjonujemy; w relacjach z innymi także mogą występować bariery utrudniające komunikację lub symbiotyczne relacje z uszkodzonymi granicami. Pozwala to stworzyć pewne modele komunikacyjne, przydatne przy budowaniu zmiany tak na poziomie intrapsychoicznym, jak i interpersonalnym. Ze względu na objętość opracowania zaprezentuję tylko wybrane opisy procesu komunikacyjnego w przypadkach: usztywnienia granic w obszarach osobowości, relacji i czasu oraz kontaminacji w obszarach osobowości, relacji i czasu. Sprawnie funkcjonująca osoba ma kontakt ze swoją przeszłością, antycypuje przyszłość, ma dostęp do swoich stanów, które potrafi płynnie przełączać, możemy taki układ zobrazować jako schemat – rysunek 1.

Ja przeszłe	Ja terażniejsze	Ja przyszłe
P	P	P
A	A	A
C	C	C

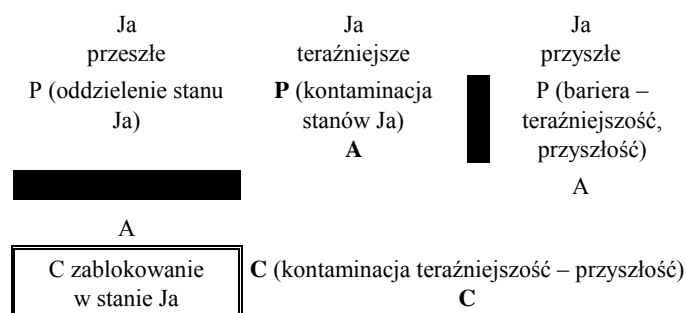
Rys. 1

Funkcjonalne Ja, elastyczne granice między stanami Ja, świadomość siebie, świadomość umiejscowienia w czasie

Źródło: opracowanie własne.

Przerywana linia ma tutaj oznaczać płynne granice między stanami Ja, co wskazuje na przepływ informacji pomiędzy stanami i łatwe przechodzenie z danego stanu Ja do innego. Jeśli mamy problemy z działaniem, dokonywaniem

zmiany, można założyć, że nasza osobowość nie ma w pełni prawidłowej struktury. Niektóre stany Ja mogą być oddzielone od innych, inne mogą zachodzić na siebie (brak granic, kontaminacja). Przykłady nieprawidłowości możemy zobaczyć na rysunku 2.



Rys. 2

Przykłady wybranych dysfunkcji

Źródło: opracowanie własne.

Funkcjonalna osobowość komunikuje się prawidłowo zarówno na etapie intra-, jak i interpersonalnym. Doświadczenia terapeutyczne pozwalają na przyjęcie założenia, że zmiana może rozpocząć się na etapie osoby i przejawiać się w procesie komunikowania się, jak i odwrotnie. Zmieniając proces komunikowania się, zmieniamy się wewnętrznie. Zjawisko to zostało zaprezentowane w hipotezie Sapira-Whorfa – użyty język wpływa na sposób myślenia. Chodzi tu o sposób mówienia w obrębie jednego języka oraz o zjawisko różnic osobowościowych u osób wielojęzycznych (Sapir). Koncepcja została ponownie zweryfikowana w 2006 roku. Nairan Ramirez-Esparza poprosiła dwujęzycznych studentów o dwukrotne wypełnienie testów osobowości – w dwóch językach. Wyniki testu wykonywanego w języku angielskim pokazały badanych jako bardziej ekstrawertycznych, ugodowych i otwartych niż w sytuacji, gdy używali języka hiszpańskiego (Ramirez-Esparza, 2006, 2014; Garcia, 2012). Podobny eksperyment przeprowadził Boaz Keysar. Poprosił on badanych o podjęcie hipotetycznej decyzji dotyczącej poświęcenia cudzego życia w awaryjnej sytuacji. Problem przedstawiano dla różnych grup w języku ojczystym i w języku wyuczonym. Okazało się, że osoby rozważające problem w języku obcym z większą łatwością podejmowały decyzję oznaczającą śmierć innej osoby (Hayakawa, 2017, Liberman, 2016). Jeżeli przyjmujemy założenie o tym, że język nie tylko diagnozuje naszą osobowość, ale może ją zmieniać przez odpowiednie zastosowanie, zobaczymy, jak AT może być przy tym przydatna.

Prawidłowo komunikująca się osoba, wg Bernsteina, komunikuje się na różnych poziomach abstrakcji, stosuje subtelne rozróżnienia słowne, ma przekonana-

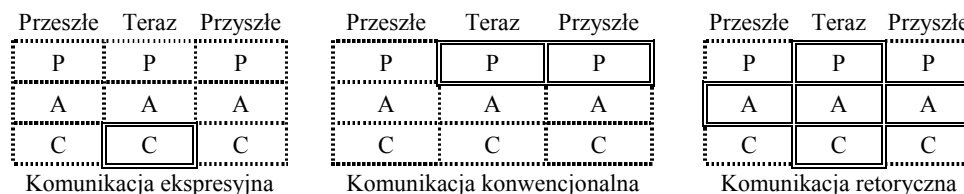
nie o własnych poglądach i przyznaje innym prawo do ich punktu widzenia, łatwo operuje materiałem abstrakcyjnym, ujmuje wydarzenia z odległej perspektywy, potrafi odraczać w czasie gratyfikację. Według Delii natomiast, prawidłowo komunikująca się osoba dysponuje złożonością poznawczą, tzn. potrafi dostrzegać wiele różnych aspektów rzeczywistości i realizować jednocześnie wiele różnych celów w procesie komunikowania się. Według Watzlawicka i współautorów, właściwa komunikacja jest spójna logicznie, pozbawiona paradoksów. Tworząc aksjomaty komunikacyjne, autorzy podkreślają, że nie możemy unikać komunikacji, powinniśmy być świadomi aspektu treściowego i relacyjnego, wiedzieć, że nadawanie znaczeń jest procesem dość przypadkowym, oddzielać role symetryczne od komplementarnych i być świadomymi niewerbalnych aspektów naszej komunikacji. Wszystkie przedstawione podejścia zwracają uwagę na świadomość rozłożenia rzeczywistości w czasie oraz pokazują wagę wielu różnych perspektyw i sposobów widzenia rzeczywistości.

Ograniczenia w czasie, perspektywie czy liczbie punktów widzenia przekładają się z kolei na naszą mniejszą skuteczność w działaniu i mniejszą autonomię. Wracając do rysunku nr 1, można sobie wyobrazić naszą świadomość jako hetmana na szachownicy, który może przemieszczać się na dowolne pole w dowolny sposób. Przykładowo goniec ma ograniczoną możliwość poruszania się ze względu na specyfikę ruchu, zaś pion przemieszcza się tylko w jedną stronę, pole po polu. Specyfikę komunikacji możemy bardzo łatwo zauważyć na przykładzie opisującym konstruktywistyczną złożoność poznawczą (Griffin, 2003, s. 141–143) – trzy różne sposoby reagowania na naruszenie normy zachowania pomiędzy szefem a pracownicą.

Komunikacja ekspresyjna: „Jesteś najbardziej obrzydliwym facetem, jakiego miałam nieprzyjemność poznać. Masz lepkie łapy i lepkie myśli. Skąd ci w ogóle mogło przyjść do głowy, że mogłabym mieć z tobą romans? Robi mi się niedobrze na samą myśl o tym...”. Komunikacja konwencjonalna: „Proszę absolutnie nie liczyć na żaden romans ze mną. A gdyby przyszło Panu do głowy zwolnić mnie z pracy, na pewno nie będę milczeć o tym, co się tutaj stało. Takie zachowanie w miejscu pracy jest nie w porządku. A w dodatku jest Pan jeszcze żonaty. Proszę mi dać święty spokój...”; i podejście złożone poznawczo (retoryczne): „Dotychczas nasza współpraca układała się znakomicie i chciałabym, żeby tak było dalej. Dlatego powinniśmy porozmawiać. Jest Pan bystrym i rozsądnym facetem. Chciałabym widzieć w Panu nie tylko szefa, ale również przyjaciela. Ostatnio miał Pan chyba za dużo stresujących obowiązków. Inaczej trudno by mi było zrozumieć, dlaczego powiedział mi Pan to, co przed chwilą usłyszałam. Dobrze wiem, co to znaczy pracować pod presją. Można od tego wszystkiego zwariować. Myślę, że chyba dobrze by Panu zrobił krótki urlop...” (Griffin, 2003, s. 141–143).

Możemy zauważyć, że komunikacja ekspresyjna odbywa się z pozycji stanu Ja-Dziecko, następuje oburzenie na niewłaściwe traktowanie, reakcja emocjo-

nalna odbywa się tu i teraz, abstrahując od moralnej strony zagadnienia, nie rozwiązuje realnie problemu. W wypowiedzi brakuje odniesienia do przeszłości, pojawia się blokada przed przyszłością. Komunikacja konwencjonalna odbywa się z pozycji Ja-Rodzic. Mamy odniesienie do norm zachowania, pojawia się groźba skorzystania z pomocy prawnej, więc zachowanie rozłożone jest w czasie, odnosi się do ewentualnych przyszłych zachowań. W przypadku komunikacji retorycznej możemy dostrzec więcej elementów. Widzimy odniesienie do przeszłości i życzenie dotyczące przyszłości, ponadto plan działania (rozmowa). Możemy zobaczyć analizę ze stanu Ja-Dorosły, która dotyczy wyjaśnienia zachowania drugiej osoby (próba zrozumienia), widzimy eksplorację stanów Rodzica i Dziecka przejawiającą się w odniesieniu do dwóch ról społecznych, szefa (normy) i przyjaciela (emocje). Reakcja ma charakter bardziej empatyczny niż obronny, jednak pomimo tego występuje asertywna obrona swoich granic. Na bazie przedstawionych wcześniej schematów można pokusić się o stworzenie grafik reprezentujących poszczególne reakcje.



Rys. 3

Przykładowe schematy reakcji

Źródło: opracowanie własne.

Inaczej niż w adaptacjach osobowości, mamy tutaj pewną liczbę kombinacji dotyczących wzoru komunikowania się. Bez potrzeby stosowania dodatkowego nazewnictwa możemy podjąć próbę określenia, z jakiego stanu Ja zainicjowana została komunikacja i jakich stanów Ja dotyka w trakcie komunikacji. Podobnie jak w opisie partnerskiego stylu komunikowania się Lidia Grzesiuk odnosiła się do ustalenia, na ile wspólnie (partnersko, z uwzględnieniem perspektywy obu stron) przebiega rozpoczęcie, podtrzymywanie i kończenie komunikacji (Grzesiuk, 1994). Warto zwrócić uwagę, że język zmiany wymaga czegoś, co Delia nazywa komunikacją wyrafinowaną (złożoną poznawczo, pozwalającą osiągać wiele celów jednocześnie). W terminologii AT językiem zmiany będzie taki proces, w którym eksplorujemy różne stany Ja, podobnie jak się to ma przy rozwoju i integracji osobowości. Przykładem takiego podejścia może być Porozumienie Bez Przemocy (NVC) Marshalla B. Rosenberga (2016). W modelu tym komunikacja rozbita jest na cztery etapy: spostrzeżenie (możliwie obiektywne) uczucia (ważne, by rozróżniać uczucia od ocen), potrzeby (które wynikają z uczucia) oraz prośbę (do drugiej osoby, o zrobienie czegoś, co pozwoli zaspo-

koić naszą potrzebę). Model ten dość schematycznie pozwala na eksplorowanie stanów Ja w każdym z etapów komunikacji. Podobnie w dialogu motywującym. Zalecane pytania otwarte, które znajdziemy w opracowaniu Williama Millera, to: „w jaki sposób, problem wpływa na pana codzienne życie?; jak bardzo inne życie chciałby pan wieść za pięć lat?; jak pani sądzi, dokąd zmierza droga, którą pani teraz podąża?; co pana zdaniem stanowi pięć najbardziej wartościowych rzeczy w pana życiu?” (Miller, 2014, s. 97). Teoria AT pozwala dość precyzyjnie tłumaczyć mechanizm działania wskazówek do pracy pojawiających się w innych koncepcjach.

Adaptacje osobowości, choć pozwalają, przynajmniej w teorii, usprawnić pracę z klientem przez przyjęcie określonego modelu, wymagają sporego doświadczenia przy stawianiu pierwszej diagnozy. Niewielki błąd może spowodować, że podążymy niewłaściwą drogą. Z drugiej strony brak diagnozy praktycznie uniemożliwia stosowanie tej koncepcji w pracy. Przedstawiony w skrócie model komunikacyjny pozwala na bieżąco budować obszar pracy i kierunek zmiany. Punktem wyjścia jest określenie w wypowiedziach klienta, który stan Ja dominuje na początku wypowiedzi, w jaki kolejny stan przechodzi lub w którym się zablokował. Wskaźnikami mogą być, jak w koncepcji adaptacji osobowości wypowiedzi, związane z określeniami tego, co myślimy, czujemy, robimy, planujemy, pamiętamy itp. Ważny wydaje się kierunek wypowiedzi. Inną drogą podąża ktoś, kto najpierw coś czuje, a potem planuje w związku z tym jakieś działania. Stanem inicjującym jest wtedy Ja-Dziecko, później do głosu dochodzi Ja-Dorosły. Pojawi się tutaj działanie skierowane na przyszłość. Jeśli usłyszymy, że klient zamierza coś zrobić (Dorosły), bo jakoś się poczuł (Dziecko), domyślamy się, że kierunek działania zainicjowany został w przeszłości i nie ma pewności, że przerodzi się w praktyczne działania. Podobny model występuje przy nieskutecznych pracach nad dietą. Zamierzam przejść na dietę (przyszłość), bo za bardzo się zaniedbałem (przeszłość). Ten kierunek, jak pokazuje praktyka, nie jest zbyt skuteczny, brakuje przejścia do przyszłości, brakuje łącznika w teraźniejszości, która wygląda w taki sposób, że na teraz nie robimy nic z dietą.

Odnalezienie w wypowiedzi wskaźników mówiących o takiej lokalizacji w czasie kieruje nas do wypełnienia luki i skłania do zapytania, co klient robi teraz, dzisiaj. Może to wypełnić pustą przestrzeń i pozwolić na większą skuteczność w działaniu. Wszystkie nieskuteczne diety zaczynają się przecież „od jutra”, gdzie jutro jest zazwyczaj stanem permanentnym. Przykładowo, jeśli wypowiedzi odnoszą się tylko do tu i teraz, np. do emocji (Dziecko), trudno się spodziewać działania i zmiany. Możemy zainicjować przejście do stanu Ja-Dorosły pytaniem np. „i co zamierzasz z tym zrobić?”, i do przyszłości: „co zrobisz z tym w dalszym czasie?”. Jeśli w wypowiedzi pojawi się tylko czas przeszły, np. „ja mu pokażę, on mnie popamięta, już ja mu pokażę!”, spodziewamy się impulsywnego działania lub braku działania, wypowiedź zawieszona w przy-

szłości może nigdy nie wyjść poza stałe przesuwanie działania dalej. Pytania, które możemy zadać, to „jak się z tym czujesz teraz, co teraz możesz z tym zrobić”, ewentualnie zakotwiczyć klienta w przeszłości pytaniami: „jak myślisz, co jest przyczyną, takiej sytuacji, skąd się wzięła, jak się rozwija?”. Możemy wyobrazić sobie nasze zachowanie jako szachownicę (rysunek 1 i 2), po której przemieszczamy się tak, by wypełnić brakujące pola. W przypadku trudności z rozpisaniem wstępnej wypowiedzi klienta zawsze możemy dość mechanicznie „wypełniać pola”, pytając o myśli, działania i uczucia w przeszłości, teraz i w przyszłości. Prędzej czy później klient wskaże w swoim zachowaniu tendencję do trzymania się któregoś pola, co umożliwi postawienie wstępnej diagnozy i ustalenie kierunku pracy.

Koncepcja adaptacji osobowości, która stanowi punkt wyjścia do powyższych rozważań, powstała po to, by pomóc w diagnozie i ustaleniu kierunku dalszej pracy. Oferuje jednak dość ograniczony katalog wzorów osobowości, a co za tym idzie, klasyfikując klienta, możemy dokonać nadmiernych uproszczeń. Konieczne jest też przyjęcie, niejako na wiarę, że dany sposób funkcjonowania prowadzi do takich, a nie innych działań. W przypadku modelu opartego na języku zmiany zaczynamy od dokonania opisu tego, co aktualnie słyszymy od klienta. Do stworzenia szybkiej notatki, uproszczonego egogramu możemy posłużyć się prostym diagramem przedstawionym na rysunku 1. Notatki możemy tworzyć podczas każdego spotkania i analizować dokonywane zmiany. W przypadku ewentualnego impasu w pracy możemy eksplorować te obszary, które według diagramu wymagają wzmocnienia. Dodatkowym walorem modelu jest pomoc w autodiagnozie. Jeśli chcemy w pracy stosować język zmiany, powinniśmy poruszać się w obszarach przeszłość – terażniejszość – przyszłość oraz korzystać przy tym z wszystkich stanów Ja, wspierając integrację stanu Ja-Dorosły. Planując swoje wypowiedzi lub prowadząc rozmowę na bieżąco, możemy, korzystając z diagramu, robić szybkie notatki i upewniać się, że podążamy w pracy w dobrym kierunku.

Bibliografia

- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control, and Identity: Theory, Research, Critique*. Rowman & Littlefield.
- Blumer, H. (1986). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Berkeley: University of California Press.
- Dąbrowski, K. (1996). *W poszukiwaniu zdrowia psychicznego*. Warszawa: PWN.
- García-Sierra A., Ramírez-Esparza, N., Silva-Pereyra, J., Siard, J., Champlin, C. (2012). Assessing the double phonemic representation in bilingual speakers of Spanish and English: An electrophysiological study. *Brain & Language*, 121, 194–205.

- Griffin, E. (2003). *Podstawy komunikacji społecznej*. Gdańsk: GWP.
- Grzesiuk, L. (1994). *Studia nad komunikacją interpersonalną*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- Grzesiuk, L. (2005). *Psychoterapia. Teoria – podręcznik akademicki*. Warszawa: Eneteia.
- Hall, C.S., Lindzey, G. (2010). *Teorie osobowości*. Warszawa: PWN.
- Hay, J. (2013). *Personality Adaptations and AP3 – an Essay*, <http://www.juliehay.org>, pobrane 10 października 2017.
- Hayakawa, S., Tannenbaum, D., Costa, A., Corey, J.D., Keysar, B. (2017). Thinking More or Feeling Less? Explaining the Foreign-Language Effect on Moral Judgment. *Psychological Science*, 28 (10), 1387–1397.
- Joines, V., Stewart, I. (2002). *Personality Adaptations: A New Guide to Human Understanding in Psychotherapy and Counseling*. Nottingham, England, and Chapel Hill: Lifespace Publishing.
- Kratochvil, S. (2003). *Podstawy psychoterapii*. Poznań: Zysk i Spółka.
- Lieberman, Z., Woodward, A.L., Keysar, B., Kinzler, K.D. (2016). Exposure to multiple languages enhances communication skills in infancy. *Developmental Science*, 20, <https://doi.org/10.1111/desc.12420>.
- Limont, W. (2011). Teoria dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego a z zdolności, twórczość, transgresja. W: B. Bartosz, A. Keplinger, M. Straś-Romanowska (red.), *Prace psychologiczne LX*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, 95–110.
- Ludewig, K. (1995). *Terapia systemowa – podstawy teoretyczne i praktyka*. Gdańsk: GWP.
- Miller, W., Rollnick, S. (2014). *Dialog motywujący. Jak pomóc ludziom w zmianie*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mindell, A. (1996). *Metaumiejętności. O sztuce terapii*. Warszawa: Nuit Magique.
- O'Connor, J., Seymour, J. (2013). *NLP. Wprowadzenie do programowania neurolingwistycznego*. Poznań: Zysk i Spółka.
- Ramírez-Esparza, N., García-Sierra, A. (2014). The bilingual brain: Language, Culture and Identity. W: V. Benet-Martínez, Y-y Hong (red.). (s. 35–56). *Handbook of multicultural identity: Basic and applied perspectives*. Oxford, New York: Oxford Press.
- Ramírez-Esparza, N., Gosling, S.D., Benet-Martínez, V., Potter, J., Pennebaker, J.W. (2006). Do bilinguals have two personalities? A special case of cultural frame switching. *Journal of Research in Personality*, 40, 99–120. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2004.09.001>.
- Rosenberg, M.B. (2016). *Porozumienie bez przemocy. O języku życia*. Warszawa: Czarna Owca.

- Sapir, E. (1978). *Kultura, język, osobowość*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Stewart, I., Vann J. (2016). *Analiza transakcyjna dzisiaj*. Poznań: Rebis.
- Ware, P. (1983). Personality Adaptations, *Transactional Analysis Journal*, 13, 11–19. <https://doi.org/10.1177/036215378301300104>.
- Watzlawick, P., Beavin Bavelas, J., Jackson, D. (1967). *Pragmatics of Human Communication: A Study of Interactional Patterns, Pathologies and Paradoxes*. New York: Norton Company.
- White, T. (2004). Personality adaptation, *TA Times*. Maj 2004, s. 19–28, <http://tony-white.com/magazines>, pobrane 10 października 2017.
- Wilber, K. (1996). *Niepodzielone. Wschodnie i zachodnie teorie osobowości*. Poznań: Zysk i Spółka.

Zbigniew WIECZOREK

Language of Change in Transactional Analysis

Summary

Personality adaptation model is interesting but difficult for individuals training to become therapists and for practicing therapists who have reached an impasse with their client. The author presents another version of the adaptation of personality. The model is based on analysis of personality structure and communication process and describes timeline – how we characterise chronological time in the space around us. The diagnosis describes the communication process. Change in the pattern of communication is to lead to a change in behaviour and personality.

Keywords: personality adaptations, interpersonal communication, personal growth.

Adam A. ZYCH

e-mail: adam.zych@dsw.edu.pl

Afiliacja: Wydział Nauk Pedagogicznych, Dolnośląska Szkoła Wyższa

Psychoanalityczna koncepcja człowieka starego*

Jak cytować [how to cite]: Zych, A.A. (2017). Psychoanalityczna koncepcja człowieka starego. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 6, 157–173.

Streszczenie

Przedmiotem artykułu jest starzenie się, starość i człowiek stary w ujęciu zarówno psychoanalizy, jak i analizy transakcyjnej, wraz z nową propozycją rozszerzenia strukturalnego diagramu osobowości Erica Berne'a o jeszcze jeden ważny element, jakim jest Senior (S), który zwieńczy triadę: Rodzic–Dorosły–Dziecko (RDDz). Artykuł zmyka następująca, ważna konkluzja: psychoanaliza ukazała człowiekowi starzejącemu się i/lub starym nieznaną stronę i mechanizmy jego osobowości, wskazując nade wszystko – jak mierzyć się z procesem starzenia się i własnym losem.

Słowa kluczowe: analiza transakcyjna, człowiek stary, psychoanaliza, starość, starzenie się.

Trzy razy narcyzm ludzki został boleśnie dotknięty. Raz, gdy Kopernik odebrał ziemi jej stanowisko w środku świata, drugi zaś, gdy Darwin umieścił człowieka w rzędzie innych zwierząt, i trzeci raz teraz, kiedy okazuje się, że człowiek nie jest panem we własnym domu, w samym sobie, bo jego podświadomość nie podlega jego jaźni.

Zygmunt Freud (zob. A. Cwojdziański, 2004, s. 11)

Nieprzypadkowo austriacki neurolog, psycholog i psychiatra Zygmunt Freud (1856–1939) postawił siebie na równi z uczonymi tej miary, co Mikołaj Kopernik (1473–1543) i Karol Darwin (1809–1882), tworząc nurt psychologii głębi z głównym i historycznie pierwszym jej kierunkiem, jakim była psychoanaliza, wywarł bowiem znaczny wpływ nie tylko na współczesną psychologię i psychoterapię, ale również na postęp innych nauk humanistycznych i społecznych oraz

* Tekst referatu przygotowanego na II Wrocławskie Dni Gerontologii (16–18.10.2017 r.) – pierwodruk.

dziedzin szczegółowych, takich jak: socjologia, teoria kultury, religioznawstwo, antropologia, pedagogika i wiele innych. Oddziałął nawet – jeśli nie przede wszystkim – na rozwój współczesnej kultury, literatury i sztuki, poezji, teatru i filmu, stając się kolejnym burzycielem złudzeń ludzkości.

Wprawdzie Freud traktowany jest współcześnie jako myśliciel, którego czas przeminął, niemniej jednak jego główną zasługą było stworzenie psychoanalizy – nauki o nieświadomych procesach psychicznych. Andrzej Kokoszka (ur. 1957) pisze:

Psychoanaliza nigdy nie osiągnęła w Polsce znaczenia, na jakie zasługuje. Stopniowy rozwój psychoanalizy w naszym kraju został zahamowany przez wybuch II wojny światowej, a następnie przez ideologię komunistyczną PRL-u. Marksizm prezentował wrogie nastawienie do psychoanalitycznej koncepcji człowieka ze względu na jej koncentrację na jednostce, jej przeżyciach, potrzebach i motywach działania (Kokoszka, 2015, s. 7).

Natomiast zdaniem Tomasza Witkowskiego (ur. 1963):

Dzisiaj nie sposób oprzeć się wrażeniu, że mamy do czynienia z garstką ruin gmachu psychoanalizy, który okazał się zbudowany bez fundamentów, z nietrwalej zaprawy, byle jak, choć z wielką dbałością o zewnętrzny blichtr. Budowla nie przetrwała nawet stu lat (Witkowski, 2009, s. 209).

Pomijając tę różnicę zdań – parafrazując slogan sprzed 60 z górą lat – można powiedzieć: *Freud wiecznie żywy...*

Klasyczna lub też ortodoksyjna psychoanaliza freudowska może być rozumiana nie tylko jako nurt psychopatologii, psychologii i filozofii człowieka, ale również jako metoda poznawania i/lub metoda leczenia, natomiast „współczesna psychoanaliza jest przede wszystkim analizą obrazu siebie i obrazu innych ludzi, jakie w trakcie życia ukształtowały się w naszym umyśle” (zob. Kokoszka, 2015, s. 12). W znaczeniu węższym psychoanaliza jest ujmowana jako metoda diagnostyczno-terapeutyczna, a więc metoda odkrywania i leczenia zaburzeń nerwicowych i psychicznych, głównie hysterii, polegająca na docieraniu przez analizę i interpretację marzeń sennych, wspomnień i swobodnych skojarzeń pacjenta do jego podświadomości, a zwłaszcza do podświadomych kompleksów jako przyczyny zaburzeń (wydobycie kompleksów z podświadomości oraz ich odreagowanie przez pacjenta prowadzić miało do wyleczenia). Z kolei w znaczeniu szerszym jest traktowana jako ogólna teoria życia psychicznego człowieka, a więc koncepcja osobowości, teoretyczny system psychologiczny, czy nawet ogólna koncepcja człowieka, społeczeństwa, cywilizacji, religii i kultury.

Psychoanaliza – stworzona i rozwinięta przez Freuda i trzy pokolenia jego uczniów – ukształtowała się w latach 1895–1897 pod wpływem francuskich lekarzy psychiatrów, Pierre’a Janeta (1859–1947) i Jeana-Martina Charcota, jako reakcja na trudności ówczesnej psychologii w przejściu od abstrakcji do konkretnego człowieka. W psychologii schyłku XIX wieku badano wyabstrahowane funkcje psychiczne, wśród nich wrażenia zmysłowe, uwagę, pamięć, myślenie, emocje lub wolę, pomijano natomiast psychikę człowieka jako całość.

Wprawdzie termin *psychoanaliza* został użyty po raz pierwszy przez Freuda w 1896 r., niemniej jednak odkrycia podświadomości dokonał on w lipcu 1895 r. Moment ten tak opisał Irving Stone (1903–1989) w powieści biograficznej pt. *Pasje utajone...*:

Po południu długo spacerował po lesie, zastanawiając się nad powiązaniem tych wszystkich na pozór bezsensownych i niespójnych wątków. Czy mają one jakiś inny wspólny mianownik? Co właściwie miał oznaczać ten sen, jak ma go odczytać? Wciąż jeszcze nie umiał sobie odpowiedzieć na pytanie, czy człowiek, któremu się coś śni, jest sam autorem snu, czy tylko aktorem wygłaszającym napisaną dla niego partię. Jedno wydawało się jasne: sen był egoistyczny. Jego treścią zasadniczą było spełnienie pragnienia, a motywem to właśnie pragnienie.

Zaczął sobie przypominać dawne sny, fragmenty snów opowiedzianych przez pacjentów i nagle się zatrzymał. Poczul, jak cierpnie na nim skóra. Zawołał, zwracając się do drzew.

– Oto cel snów! Wyzwolenie faktycznych pragnień z podświadomości! Żadne maski, przebrania, żadne ukryte pragnienia i zdławione żądze, ale to właśnie, co człowiek w najtajniejszych głębiach umysłu pragnie, by się zdarzyło, lub wyobraza sobie, że się już zdarzyło, w przeszłości. Cóż za zdumiewający mechanizm! Co za wspaniałe osiągnięcie! Ale jak to się stało, że dotąd nie wiedzieliśmy o tym? Że wszyscy, nie wyłączając mnie, uważali dotąd sny za obłudne rojenia? Cóż z tego, że nie można dopatrzeć się w nich porządku, celu, że nie są we władzy żadnych mocy, ani dobrych, ani złych? Przecież można je analizować w oparciu o jakiś składny system. Ileż mogą nam one powiedzieć o naturze człowieka!

Rozumiał teraz, że w snach nic nie ulega zapomnieniu, choćby nie wiadomo jak dawno się wydarzyło.

Pomysłowość snów, chytne przedstawianie zastępczych obrazów, wszystko to wiąże się ze straszliwym wysiłkiem wyobraźni. A jeśli okaże się, jak zaczynał podejrzewać, że sny są drzwiami prowadzącymi do podświadomości, że ujawniają prawdziwe pragnienia pacjentów, wówczas uzyska kolejny klucz do zrozumienia źródeł chorób psychicznych. W ten sposób też choroby znajdą się naprawdę pod mikroskopem. Cóż lepiej określa potrzeby i plany życiowe człowieka niż jego pragnienia? A pragnienia te mówią również o tym, co chcemy zmienić, poprawić, usprawnić. W snach człowiek poprawia i redaguje rękopis swego dotychczasowego życia.

Wracał do domu w radosnym uniesieniu. Oto jedno z największych odkryć, jakiego dotąd dokonał. Otwierało ono przed nim zaiste zawrotne perspektywy (Stone, 1978, s. 472–473) [przekład Henryka Krzeczowskiego].

Ortodoksyjna psychoanaliza pojawiła się wprawdzie pod koniec XIX wieku, niemniej jednak rozważania nad nieświadomym życiem psychicznym człowieka podejmowali już myśliciele XVII i XVIII stulecia. Koncepcję nieświadomego życia psychicznego zarysował Gottfried Wilhelm Leibniz (1646–1716), który przyjmował, że życie psychiczne ma nieprzerwany bieg, pozornie tylko zanikający. Leibniz sformułował także prawo ciągłości, zgodnie z którym życie psychiczne można wyskalować, a najniższym jego stopniem jest postać tak słaba i nieuchwytna, że już nieświadoma. W konsekwencji wprowadził do ówczesnych rozważań psychologicznych pojęcie nieświadomych stanów psychicznych oraz sam termin *nieświadomość*. Z kolei w teorii mechaniki życia psychicznego

psychoanaliza nawiązuje do poglądów Johanna Friedricha Herbarta (1776–1841), który pojmował psychikę atomistycznie, przyjmując niezależne działanie każdego z jej oddzielnych elementów. Natomiast w dynamicznej koncepcji psychiki zachowuje ona związek z poglądami Arthura Schopenhauera (1788–1860) i Eduarda von Hartmanna (1842–1906), który w fundamentalnej pracy *Filozofia nieświadomego* (1869) duchowe podłoże wszystkich zjawisk nazwał „nieświadomym”. Przypomnijmy, że pojęcie nieświadomości było używane również w fizjologii XIX wieku, m.in. przez Williama Benjamina Carpentera (1813–1885), Hermanna von Helmholtza (1821–1894) i przez Iwana Michałowicza Sieczenowa (1829–1905), który pisał o „nieświadomych uczuciach” i o „utajonym pobudzeniu nerwowym”. Do psychologii religii termin nieświadomość wprowadził szwajcarski myśliciel César Malan (1821–1889). Uważał on, że podświadomość, którą nazwał zasadą nieświadomą naszej jaźni, jest głównym źródłem wszelkich indywidualnych doświadczeń religijnych, a zarazem ogniwem, poprzez które działalność boska daje się odczuwać świadomej osobowości. Natomiast William James (1842–1910) sądził, że poprzez podświadomość dochodzą do psychiki osoby religijnej wszelkie jej doświadczenia, które dotyczą zbawienia (zob. Zych, 2012, s. 94).

Klasyczna psychoanaliza freudowska przyjęła kilka założeń, postulatów i twierdzeń – obecnie przedstawimy najważniejsze z nich.

Głównym pojęciem, które miało wyjaśniać zjawiska psychiczne, była – zdaniem Freuda – nie świadomość, lecz nieświadomość, która determinuje całe życie psychiczne i wszelkie działania ludzkie. Freud przyjął ją zatem jako podstawową zasadę nieświadomego życia psychicznego, czyniąc z nieświadomości centralne zagadnienie swojej teorii, przypuszczając, że główny nurt życia psychicznego jest nieświadomy. Co więcej, autor ten twierdził, że nieświadomość stanowi istotę życia psychicznego i z niej wywodzą się czynności świadome.

Dwoma tezami obraża psychoanaliza cały świat i naraża się na jego „awersję” – pisał Freud. – Jedna z nich skierowana jest przeciw przesądowi intelektualnemu, druga przeciw przesądowi natury estetyczno-moralnej [...]. Pierwsza z tych niepopularnych tez psychoanalizy utrzymuje, że procesy duchowe są w swej istocie nieświadome, procesy zaś świadome stanowią jedynie poszczególne akty i części całego życia psychicznego. Proszę przypomnieć sobie, że przyzwyczajeni jesteśmy do czegoś przeciwnego: do utożsamiania zjawisk psychicznych ze świadomymi. Świadomość jest dla nas cechą określającą stronę psychiczną, psychologia – nauką o treści świadomości. To identyfikowanie wydaje nam się samo przez się tak zrozumiałe, że twierdzenie czegoś przeciwnego wygląda na nonsens [...]. Druga teza, którą psychoanaliza uważa za jedno ze swych osiągnięć, zawiera twierdzenie, że popędy, które w ciaśniejszym i szerszym ujęciu określić można jako seksualne, odgrywają w genezie chorób nerwowych i umysłowych niezwykle wielką, dotychczas niedostatecznie ocenianą rolę. Jeszcze więcej: że te same popędy seksualne współdziałają przy powstawaniu najwyższych kulturalnych, artystycznych i socjalnych tworców ducha ludzkiego (Freud, 1957, s. 9–10) [przekład Stefani Kempnerówny i Witolda Zaniewickiego].

Następnie Freud przyjął zasadę ogólnego determinizmu, która głosiła, że życie psychiczne jest zależne od sytuacji człowieka w świecie oraz że każde zjawisko psychiczne ma swój sens i swoje znaczenie w życiu psychicznym. Nasze zamiary, dążenia i działania – zdaniem Freuda – są ściśle zdeterminowane przez inne właściwości naszej psychiki i nasze wcześniejsze przeżycia i doświadczenia. Twórca psychoanalizy poszukiwał metody, która by umożliwiła ujawnienie przez pacjenta tego, co on „wie [...], tylko *nie zdaje sobie sprawy z tego, że wie o tym, i dlatego sądzi, że nie wie*” (Freud, 1957, s. 85). Zadaniem terapeuty było odblokowanie i ujawnienie, czyli uświadomienie ukrytych motywów i pragnień jednostki za pomocą hipnozy, wolnych skojarzeń i analizy zjawisk psychicznych.

Kolejna zasada psychoanalizy głosiła, że życie psychiczne człowieka ma charakter dynamiczny i energetyczny, a dynamika ta powstaje w sytuacjach traumatycznych i konfliktowych, jako wynik działania popędów: seksualnego i destruktywnego. Tak więc życiem psychicznym człowieka rządzą dwie potężne siły – seksualność, określana jako *libido* (eros), oraz popęd niszczycielski, destrukcyjny, nazywany także pędem ku śmierci (tanatos)¹, który obejmuje tendencje agresywne w stosunku do otoczenia, a w klinicznych przypadkach do samego siebie. Jednakże właściwą siłą napędową życia psychicznego – według Freuda – pozostaje popęd seksualny. Twórca psychoanalizy „wprowadził wyraźne rozgraniczenie pomiędzy seksualizmem, czyli *libido*, a jaźnią [*ego*], która przeciwstawia zasadę rzeczywistości zasadzie rozkoszy” (Picon, 1960, s. 126). W ujęciu tym dość wyraźnie zarysowała się orientacja biologiczno-seksualna klasycznej psychoanalizy freudowskiej. „Chodzi nam o dynamiczne ujęcie zjawisk psychicznych” – pisał Freud (1957, s. 51). „Zjawiska spostrzegane muszą w naszym ujęciu ustąpić przed dążeniami, których istnienie tylko przypuszczamy” (Freud, 1957, s. 51). Nadał zatem psychologii głębi orientację dynamiczną, pojmował zatem psychikę jako zorganizowany układ sił podświadomych. Właśnie w podświadomości tkwią siły realne – popędy i instynkty, nadające kierunek działaniom świadomym. Świadomość jest tylko przejawem podświadomości, a właściwym przedmiotem badań jest dynamiczna podświadomość, rozumiana przez Freuda jako osobowość.

Z założeniem tym wiąże się podejście rozwojowo-historyczne do zjawisk psychicznych, które polega na traktowaniu owych zjawisk jako procesów, oraz postawa indywidualistyczna, polegająca na wyjaśnianiu zjawisk życia społecznego za pomocą praw rządzących rozwojem jednostki, a zarazem przypisująca życiu społecznemu jedynie funkcję środka do zaspokajania lub hamowania potrzeb biologicznych, głównie seksualnych. Freud przyjął także zasady: motywa-

¹ Współcześni myśliciele, m.in. Christopher Lasch (1932–1994), Peter Sloterdijk (ur. 1947) czy Francis Fukuyama (ur. 1952), w rozważaniach nad starością zastępują opozycję erosa i tanatosa zestawieniem erosa i thymosa – to ostatnie starogreckie określenie oznacza siłę życiową, która w przeciwieństwie do *psyche* podlega śmierci.

cji i celowości zjawisk psychicznych, głoszące motywowanie życia świadomego przez nieświadome popędy, oraz przyjemności, mówiącą, że człowiek powodowany jest celowym dążeniem do przyjemności i do unikania bólu. Wszelkie zachowanie jednostki jest więc celowe, a celem tym jest realizacja stłumionych pragnień i dążeń.

Następnym założeniem psychoanalizy jest trójwarstwowa struktura osobowości, w której Freud wyróżnił następujące elementy: *id*, które obejmuje tendencje popędowe, takie jak: energia psychiczna, instynkty, popędy; *ego* (określane mianem jaźni), które jest terenem ścierania się w osobowości jednostki nacisków *id* z tendencjami *superego*; oraz *superego* (czyli nadjaźń), które reprezentuje moralność człowieka i oznacza wzory reagowania jednostki, zgodne z wymaganiami społecznymi, a także instancje kontrolne nad *ego* (Freud, 2012, s. 59 i nn.). Dodajmy, że „*Nad-ja* według Freudowskiej interpretacji oznacza zarówno sumienie, poczucie winy, a także poglądy i wzorce zachowań, które w procesie wychowania wpajali jednostce [dziadkowie i/lub] rodzice, wychowawcy oraz społeczeństwo. [...] *Superego* chce pełnić rolę mentora życia moralnego” (Jasek, 2013, s. 36–37). I co będzie ważne pod koniec tych rozważań, to przede wszystkim dziadkowie, jak również rodzice, wychowawcy, społeczeństwo, a nawet kultura, stanowią dla sumienia dziecka szeroko rozumiany autorytet (por. Jasek, 2013, s. 34).

Uogólniając powyższe założenia, twierdzenia i tezy klasycznej psychoanalizy freudowskiej, można powiedzieć, że jest to wizja człowieka zdeterminowanego biologicznie, jednostki, której życiem rządzą wrodzone oraz odziedziczone tendencje do reagowania – instynkty i popędy, a głównie seksualność i popęd śmierci. Działania osoby wyznaczone są również przez wcześniejsze jej przeżycia i doświadczenia, doznane zwłaszcza w sytuacjach traumatycznych i konfliktowych, które to przeżycia i doznania poprzez mechanizm stłumienia zostały właśnie stłumione i wyparte, czyli zepchnięte do podświadomości i w postaci różnego rodzaju kompleksów kierują życiem psychicznym człowieka. Dodać należy, że psychoanaliza Freuda próbowała całościowo, a zarazem dynamicznie ująć psychikę człowieka, jego osobowość. Wizja ta obnażyła człowieka, ukazując podświadomy i nieświadomy nurt jego życia psychicznego, pomniejszając zarazem rolę świadomości ludzkiej oraz wpływ czynników kulturowo-społecznych na osobowość jednostki.

Tworząc swą doktrynę, koncepcję, teorię, a może system psychoanalizy, Freud przekraczał *smugę cienia*, doznając nader wyraźnie kryzysu wieku średniego. By zrozumieć jego niechęć do rozważania starzenia się i starości jako przedmiotu psychoanalizy i terapii psychoanalitycznej, koniecznych jest parę wyjaśnień. Po pierwsze, pod koniec XIX stulecia przeciętna długość życia nie przekraczała 47 lat, nie dziwi nas zatem ten oto zapis uznanego amerykańskiego historyka kultury Petera Gaya (1923–2015):

W wieku 50 lat Freud był sprawny intelektualnie i cieszył się dobrym zdrowiem, ale co jakiś czas katował się czarnymi myślami o postępującym zniedołężnieniu. Karl Abraham [1877–1925], który po raz pierwszy odwiedził go w Wiedniu, ubolewał: „niestety wygląda na to, że prześladuje go kompleks starości”. Wiemy, że w wieku 44 lat Freud pogardliwie nazywał sam siebie nędznym starym Izraelitą. Motyw ten miał stale powracać. W 1910 roku pisał do przyjaciela [Sándora Ferenczego, 1873–1933]: „Zauważmy, że jakiś czas temu postanowiłem, iż umrę dopiero w 1916 lub 1917 roku” (Gay, 2003, s. 163) [przekład Hanny Jankowskiej].

Czyżby zatem twórca psychoanalizy oddalał od siebie, „wypierał” lub „tłumił” myśl o starości, ponieważ budziła w nim lęk?

Po drugie, w tym samym czasie, kiedy Freud obchodził pięćdziesiąte urodziny, niemiecki psychiatra, neurolog i histopatolog, Alois Alzheimer (1864–1915) – podczas 37 posiedzenia Towarzystwa Neuropsychiatrii Południowo-Zachodnich Niemiec w Tybindze – przedstawił wyniki autopsji i omówił przypadek „specyficznej choroby kory mózgowej”, którą nazwał „chorobą zapomnienia” (niem. *die Krankheit des Vergessens*), a obecnie znaną jako choroba Alzheimera. Czy można zatem odnieść fundamentalne dzieło Freuda pt. *Psychopatologia życia codziennego* (1901), traktujące o zapominaniu imion własnych, wyrazów obcych, nazw i szyku wyrazów, pomyłek, błędów i/lub przejęzyczeń (Freud, 2013, s. 33 i nn.) do wielu odmian otępień – naczyniowych, ostrych, pourazowych, przedstarczych, przewlekłych, wielozawałowych itp., z ich królową, czyli chorobą Alzheimera na czele? I jak zastosować freudowskie *Objaśnianie marzeń sennych* (1900; zob. Freud, 2015) do osób starszych dotkniętych „asomią”, czyli bezsennością?

Po trzecie, Freud w swoich rozważaniach na temat „psychoseksualnych tendencji obecnych już w dzieciństwie” czy „teorii uwiedzenia” (Stachowski, 2012) wydaje się nie dostrzegać ich następstw w późnej dorosłości, gdy tymczasem „przypuszcza się, że doznanie krzywd w dzieciństwie – w tym też molestowania i/lub przemocy seksualnej – wywiera stały wpływ na całe życie danej osoby i przypuszczenia takie mogą być uzasadnione” (Davies, 2003, s. 112). Jednak u ludzi starzejących się i starych, a w szczególności u osób w podeszłym wieku, „należy brać pod uwagę modyfikujący wpływ czynników związanych z utratami i zmianami stanowiącymi elementy codziennego życia”, takich jak: zaburzenia funkcji poznawczych, a zwłaszcza otępienia. Do najczęściej pojawiających się późnych następstw krzywdzenia w dzieciństwie, obserwowanych u osób w podeszłym wieku, należą (Davies, 2003, s. 112–113): przewlekła depresja, większe ryzyko ponownego stania się ofiarą, trudności w radzeniu sobie ze stresami, niewykształcenie umiejętności związanych ze zdobywaniem i utrzymaniem autonomii, niezależności, integralności oraz brak poczucia skutecznego radzenia sobie z problemami życiowymi, co w podeszłym wieku skutkuje podatnością na stresy związane z utratą wsparcia społecznego, oraz nieumiejętność radzenia sobie ze wspomnieniami, czyli trudności związane z wyprowadzaniem użytecz-

nych znaczeń z osobistych wspomnień stanowiących część nieuniknionej w podeszłym wieku tendencji do przeprowadzania bilansu życiowego lub podsumowań życiowych. I wreszcie nieumiejętność nawiązywania więzi emocjonalnych, kłopoty interpersonalne, problemy z otwarciem się w środowisku kulturowym, które z niedowierzaniem i brakiem współodczuwania odnosi się do osób starszych. Dopiero Hanna Segal (1918–2011) – na podstawie analizy pacjenta w późnym wieku – ukazała jak wczesnodziecięce konflikty i traumy mogą się reaktywować w okresie starzenia się i wywoływać lęk, depresję i stany paranoidealne, które mogą być przepracowane w trakcie terapii (zob. Segal, 2005).

Po trzecie, twórca psychoanalizy wyraźnie niechętny był poddawaniu osób starszych terapii psychoanalitycznej. Freud uważał, że na starość „zanika elastyczność procesu psychicznego, na którym opiera się leczenie”, pisał bowiem (1904), że „w wypadku osób, które przekroczyły pięćdziesiąty rok życia, zazwyczaj nie możemy już liczyć na plastyczność procesów psychicznych – a zatem na cechę, na którą liczy ta terapia (nie sposób wychowywać ludzi starych) – z drugiej zaś strony materiał, który należałoby przepracować, jest tak ogromny, że trudno byłoby określić czas trwania terapii” (Freud, 1995, s. 87) [przekład Roberta Reszke]. W tym krótkim fragmencie ukazane są co najmniej dwa swoiste mity bądź dwie „klisze” funkcjonujące w przestrzeni społecznej, a dotyczące starzenia się, starości i ludzi starych. Zdaniem Rolanda Bartla (1986, s. 10):

z procesem starzenia się związane są psychologiczne i psychiatryczne stereotypy, w rodzaju: w podeszłym wieku człowiek traci umiejętność rozwiązywania problemów i podejmowania właściwych decyzji, zahamowany zostaje jego rozwój, niezdolny jest do dalszego uczenia się, czego przyczyną stanowi stopniowa utrata pamięci. Interwencja terapeutyczna u pacjentów w podeszłym wieku jest mało skuteczna ze względu na usztywniający się stan umysłowy ludzi starych.

Innym stereotypem jest przekonanie, że na stare lata „umysł traci giętkość i siłę”.

Przedstawione powyżej stanowisko złągodził w 1920 r. wspomniany Karl Abraham, pisząc:

Freud uważa, że zbyt zaawansowany wiek ogranicza skuteczność psychoanalizy. Generalnie to niewątpliwie prawda. Jest bardzo prawdopodobne, że nerwica, która towarzyszyła pacjentom przez całe życie, nie opuści ich wraz ze schyłkiem psychicznym i fizycznym. Lecz codzienne doświadczenie w terapii analitycznej uczy nas, żeby nie stosować sztywnych norm i założeń (zob. Przewłocka-Alves, 2015, s. 29).

Po czwarte, na początku minionego stulecia inaczej patrzono na periodyzację ludzkiego życia. Jeszcze pięćdziesiąt parę lat temu, studiując psychologię rozwojową z klasycznych podręczników Marii Żebrowskiej (1900–1978) czy Lidii Wołoszynowej (1911–2000), ze zdziwieniem konstatowałem, że rozwój człowieka kończy się na okresie dojrzewania, tuż przed wejściem w pełną dorosłość (por. Żebrowska, 1957, Wołoszynowa, 1965). Trudności z jednoznaczną periodyzacją rozwoju w ciągu życia ludzkiego przyniosły poszerzenie takiej właśnie dziedziny, jaką była tradycyjna psychologia rozwojowa. Dziś mówi się

o *life-span development psychology*, czyli o psychologii rozwoju w ciągu życia, która prowadzi całożyciowe badania cyklu życiowego i biegu życia, zaczęto również interesować się rozwojem człowieka dorosłego i starzejącego, i coraz częściej zastępuje się termin „starość” określeniem „późna dojrzałość” bądź eufemizmem „trzeci poziom dojrzałości” (por. Modrak, 2013). Wspomniany nurt został zapoczątkowany m.in. przez Erika H. Eriksona (1902–1994) – twórcę psychospołecznej teorii „rozwoju od narodzin do śmierci”.

Ostatnie stadium życia określane jest mianem tzw. późnego wieku. Przyjmuje się, że rozpoczyna się ono w sześćdziesiątym piątym roku życia. [...] korzystny rozwój w tej fazie prowadzi do poczucia zintegrowania, niekorzystny do rozpacz. Według Freuda i innych klasycznych psychoanalityków rozwój osobowości człowieka kończy się między dwudziestym a trzydziestym rokiem życia (Kokoszka, 2015, s. 82).

W początkowym okresie psychoanalizę rozwijali Freud i Josef Breuer (1842–1925) oraz uczniowie i współpracownicy Freuda, tacy jak: Carl Gustav Jung (1875–1961), Alfred Adler (1870–1937), Wilhelm Stekel (1868–1940) i Alfons Maeder (1882–1971), którzy w latach 1911–1913 zerwali z ortodoksyjną psychoanalizą Freuda, występując z ruchu psychoanalitycznego i tworząc własne szkoły psychologii głębi – psychologię indywidualną (1911, Adler), i psychologię analityczną lub kompleksową (1912–1913, Jung) oraz kierunek perspektywno-chrześcijański w psychoterapii (1911, Maeder).

Na szczególną uwagę zasługują poglądy Junga, który zrewidował freudowską koncepcję *libido* i rozszerzył teorię podświadomości, przyjmując założenie, że psychika ludzka jest organizmem harmonijnym i – mimo neurotycznych zaburzeń – nieustannie dążącym do harmonii. Twórca psychologii analitycznej podzielił nieświadomość na dwie warstwy: kolektywną i personalną. Pierwsza z nich obejmuje treści psychiczne stanowiące duchowe dziedzictwo całej ludzkości odrodzone w jednostce, manifestujące się poprzez symbole i mity. Druga zaś zawiera treści zapomniane, stłumione i wyparte, zgrupowane w tzw. kompleksach. Jung rozbudował także strukturę osobowości, wyróżniając w niej: *ego*, świadomość personalną – łączącą *ego* ze światem zewnętrznym, duszę (*psyche*) – łączącą *ego* z nieświadomością – oraz nieświadomość personalną i kolektywną, a także główne archetypy.

Jung wysunął również przypuszczenie dotyczące zrównania stylu życia mężczyzn i kobiet w drugiej połowie życia. Z tego kryzysu rozwojowego wychodzi mężczyzna, który zagubił swój typowo męski styl i stał się odrobinę „zniewieściałym mężczyzną” i który we wcześniejszych latach wypierał w nieświadomości pełnię uczuć, podczas gdy wiele kobiet na tym etapie drogi życiowej zaczyna rozwijać „męskość” decyzji i wykorzystywać ostrość umysłu. W tych zmianach wiekowych Jung upatrywał także przyczyny dezintegracji małżeństwa, wyrażającej się w niezrozumieniu, konfliktach, niewierności, separacji lub rozwodzie (Jung, 1933; zob. także Švancarova, 2004, s. 107).

Warto w tym miejscu odwołać się do poglądu znawczynie literatury i sztuki Vity Fortunati (ur. 1941), która uważa, że:

Nowe zintegrowane studia są oparte na przeświadczeniu, że starzenie się nie jest już chorobą, ale etapem życia, przekształceniem, w ramach którego niektóre funkcje życiowe zanikają i nie są tak wyraźne jak wcześniej, podczas gdy inne są bardziej widoczne. Starzenie się, z biologicznego punktu widzenia, staje się coraz bardziej kompleksowym fenomenem, który ukazuje nieustanne przystosowywanie się organizmu do osiągania kolejnych stadiów równowagi. Ta nowa koncepcja procesu starzenia się łączy się z Jungowską rewizją starczego wieku. Jung widzi ten trzeci wiek jako nowy okres rozwoju, w którym *psyche* jest podmiotem poddanym nieustannej re-kreacji, ciągłemu przekształceniu. W związku z tymi przesłankami musimy jednak przemyśleć okres starzenia się jako jeden z etapów ewolucji *psyche*, w trakcie którego (jeżeli jest tylko dobrze rozumiany) możemy dociec i uzupełnić to, kim byliśmy, oraz, w finalnej analizie, kim jesteśmy (Fortunati, 2012) [przekład Moniki Glosowicz].

W latach następnych z klasyczną psychoanalizą freudowską zrywali też kolejni uczniowie i przyjaciele Freuda, tworząc własne szkoły i kierunki zaliczane do nurtu psychologii głębi. W 1922 r. wspomniany wcześniej Ferenczi wystąpił z własnymi koncepcjami rozwoju *ego* i terapii woli, opisując zachodzące wraz ze starzeniem się zmiany w *libido*, czyli popędu [do] życia, w sposób następujący:

Z wiekiem człowiek ma tendencję do usuwania energii *libido* z obiektów, które darzy miłością, i skupiania tej energii na swoim *ego*, tak jakby tej energii miał mniej. Osoby starsze, podobnie jak dzieci, stają się osobami narcystycznymi, tracąc zainteresowanie rodziną i społeczeństwem (Le Gouès, 2000, s. 1) [przekład Anny Przewłockiej-Alves].

Pojawia się w tym miejscu freudowskie pojęcie narcyzmu (pierwotnego i naturalnego). Osoby narcystyczne – zdaniem Freuda –

wykazują dwie charakterystyczne cechy: manię wielkości oraz odwrócenie zainteresowania od świata zewnętrznego (osób i rzeczy). Wskutek drugiej z tych zmian opierają się wpływowi psychoanalizy, co sprawia, że nasze wysiłki wyleczenia ich są bezskuteczne (Freud, 2002, s. 271) [przekład Marcina Poręby].

W dużej mierze ten pogląd zgodny jest z funkcjonalno-społeczną teorią niezaangażowania Elaine Cumming i Williama E. Henry'ego (1961) oraz hipotezą, w której przypuszcza się, że z wiekiem zmniejsza się zakres zainteresowania życiem społecznym, a miejsce zainteresowania innymi ludźmi w społecznej przestrzeni życiowej zajmuje zainteresowanie samym sobą, zaś miejsce troski o drugich zajmuje obojętność wobec wszelkich spraw życiowych.

Zdaniem francuskiego psychoanalityka Gérarda Le Guèsa (1940–2011):

narcyzm, który był źle skonstruowany w dzieciństwie, lecz potrafił zamaskować swoje wady przez różnego typu protezy społeczne i zawodowe – w okresie starości może cierpieć i powodować zaostrenie się temperamentu. Taka reakcja narcyzmu jest często źle odbierana przez otoczenie osoby starszej, która staje się agresywna i wymagająca, choć do tej pory takie zachowania nie pojawiały się w relacjach z nią. Z drugiej strony, [...] narcyzm silny i solidnie zbudowany w pierwszych relacjach życia jest zdolny do przeżycia strat, jakie przynosi starość, bez popadania w depresję (Le Guès, 2000, s. 13).

Współczesny narcyzm doskonale został scharakteryzowany w klasycznej już pracy Lascha (2015) pt. *Kultura narcyzmu...* Aneta Ostaszewska (ur. 1977), analizując poglądy tego autora, pisze (Ostaszewska, 2011, s. 312):

Homo narcissus boi się utraty młodości. Lęk przed starością – a właściwie, przed stopniowym starzeniem się – wynika, po pierwsze – z racjonalnego oszacowania roli, jaką pełnią starsze osoby w post-industrialnym społeczeństwie, po drugie zaś – z irracjonalnej paniki. „Najbardziej oczywistym znakiem tej paniki jest to, że pojawia się bardzo wcześnie, przedwcześnie. Mężczyźni i kobiety zaczynają się bać starzenia zanim osiągną wiek średni” (Lasch, 2015). Rozwiązaniem kryzysu związanego z akceptacją starzenia się ma być nie tylko przedłużanie wieku produkcyjnego, ale coraz częstsze korzystanie z oferty plastyki chirurgicznej oraz zabiegów kosmetyczno-pielęgnacyjnych. Warto przy okazji zauważyć, że strach przed starością podsyca wiarę w technologiczną utopię, wizję świata, w którym człowiekowi udaje się powstrzymać czas.

Na uwagę zasługuje trafny pogląd Andrzeja Kokoszki (2015, s. 145 i s. 144), który pisze: „Potrzeby narcystyczne są nieskończone, nie da się ich zaspokoić. Im bardziej zaspokajamy, tym bardziej wzrastają”, i dodaje: „Potrzeby narcystyczne są niemożliwe do zaspokojenia, ale można z nimi żyć szczęśliwie”.

Zamykając to studium, odnieść należy proces starzenia się i jego efekt, jakim jest starość, do pierwszej i drugiej topografii freudowskiej. Pierwsza dzieli się na trzy systemy: nieświadomość, przedświadomość i świadomość, druga zaś wyróżnia wspomniane wcześniej elementy: *id*, czyli tendencje popędowe, *ego* (jaźń) i *superego* (nadjaźń), które współistnieją z systemami pierwszej topiki.

Warto w tym miejscu przytoczyć opinię Anny Przewłockiej-Alves (2015, s. 30–31), której zdaniem:

Nieświadomość w starości ma tendencje powrotu do popędu, czyli do tej energii, która jest zapisana w ludzkim ciele. Przedświadomość charakteryzuje się funkcją [...] tworzenia związku między tym, co pochodzi z ciała, a obrazem psychicznym. Zmiany w przedświadomości dosyć łatwo zaobserwować, ponieważ starość jest okresem, kiedy spada wydajność systemów pamięci, a fantazje i wyobrażenia są mniej nasilone. Osoba starsza trudniej rozwija myśli i połączenia między nimi. [...] Osłabiona podświadomość wpływa na mniejszą możliwość radzenia sobie z traumami i większą tendencją do somatyzacji [tj. skupienia na funkcjonowaniu swojego organizmu bardziej niż na stanie psychiki]. Jeśli chodzi o świadomość, to w teorii psychoanalitycznej mówi się o zmniejszeniu jej pola w okresie starości. [...] *Ego*, czyli *ja* osoby starszej, jest osłabione z powodu strat, jakie przeżywa. [...] Starzejąc się, *ja* musi poradzić sobie z tym, kim było i kim staje się z biegiem czasu, dostosować się do nowych warunków na tyle, na ile jest do tego zdolne. *Id* jest pozbawione takiej energii libidalnej, jaką miało wcześniej, mówi się, że występuje osłabienie popędu. Równowaga pomiędzy popędem życia a popędem śmierci będzie przechodziła na stronę śmierci.

Okres późnej dorosłości przynosi zatem również zmiany fizyczne łączące się z inwolucją oraz niedobór testosteronu związany z andropauzą, której objawy ze sfery życia seksualnego są następujące: zmniejszenie libido, zaburzenia potencji lub wręcz impotencja, zmniejszenie częstości porannych wzwodów i ogólne

osłabienie aktywności seksualnej. Podzielając psychoanalityczny punkt widzenia w tej kwestii, Simone de Beauvoir (1908–1986) pisze:

[...] starzec niekiedy pragnie pożądać, ponieważ żyje w nim pamięć niezastąpionych doznań, ponieważ jest przywiązany do świata erotyzmu, jaki stworzyła jego młodość albo wiek dojrzały. Poprzez pożądanie mógłby przywrócić jaskrawość wyblakłym barwom, a także doświadczyć integralności swojej osoby. Marzymy o wiecznej młodości, a to oznacza zachowanie libido (de Beauvoir, 2011, s. 360) [przekład Zofii Staszyńskiej].

Można przypuszczać, że podobnie odczuwają to kobiety. Zdaniem Magdy Umer (ur. 1949), „solidna starość” bardzo pomaga w miłości.

Hormony już tak nie szaleją i stajemy się właścicielami samych siebie. A w młodości bardzo często to hormony przejmują nas na własność i sprawiają, że miłością wydaje się nam już samo szaleństwo hormonalne. [...] Doczekać starości to już sukces. Nawet i siwa może być szczęśliwa. A fatum dotyczące mężczyzn mnie rzeczywiście prześladowe. Ja unieszczęśliwiałam jednych, inni unieszczęśliwiali mnie. Ale teraz może łatwiej mi to wszystko przeżywać, dlatego że jestem stara. [...] Myślę, że – choć nie uświadamiałam sobie tego przez całe młode życie – zawsze interesowała mnie jednak ta miłość trudniejsza (Umer, 2017).

Mamy tutaj wyraźne nawiązanie do **nieświadomości** – istotnego elementu freudowskiej pierwszej topiki...

Do drugiej topografii freudowskiej wyraźnie odniósł się uznany psychoanalityk i psychiatra Eric Berne (1910–1970), twórca analizy transakcyjnej, wyróżniając trzy struktury osobowości: Rodzic (R), Dorosły (D), Dziecko (Dz). Jak słusznie zauważył Stanisław Luft (ur. 1924), te trzy podstawowe stany *ja*

nie są „kalką” ani odpowiednikami freudowskich pojęć: Superego, Ego, Id. Po drugie – należy mocno podkreślić, iż terminy: „Rodzic”, „Dorosły” i „Dziecko” wcale nie nawiązują do potocznego znaczenia tych słów ani do wieku człowieka. Są to – według Berne’a – istniejące u każdego człowieka bez względu na wiek, trzy stany osobowości, niejako części składowe psychiki ludzkiej (Luft, 2002, s. 84).

W czasie tworzenia koncepcji analizy transakcji, czyli komunikacji między ludźmi, analizy strukturalizacji czasu i analizy skryptu, tj. ukrytego scenariusza życia, Eric Berne miał pięćdziesiąt parę lat, wówczas przeciętna długość życia nie przekraczała siedemdziesiątki, zaś mężczyzna dożywał niespełna 65 lat, nie dziwi zatem takie oto spojrzenie – relatywnie młodego jeszcze człowieka – na ten ważny okres życia:

Powróćmy jednak do starości. Nawet ludzie odporni, nie odczuwający żadnych dolegliwości, mogą zacząć stosunkowo wcześniej wegetować, jeśli kieruje nimi skrypt „otwarty” [bez wyraźnego zakończenia]. Są to zazwyczaj emeryci i renciści. [Taki człowiek ...] nie wie, co począć dalej. Przywykł do postępowania zgodnego z nakazami swego skryptu. Teraz jednak są one wyczerpane. Jego program się skończył. Dlatego też zadawała się siedzeniem i oczekiwaniem, aż coś się wydarzy (np. jego własna śmierć). [...] Teraz może robić to, co chciał robić od czasów swego dzieciństwa. Lecz, jak potwierdzają liczne mity greckie, kroczenie swą własną ścieżką to podróż pełna niebezpieczeństw. Zyskując wolność, traci się zarazem ochronę i łatwo popada w rozpacz.

[...] Wegetujący starcy dzielą się na trzy grupy, które w tym kraju wyróżnia się na podstawie statusu majątkowego. Ci ze skryptami przegranych mieszkają samotnie w wynajętych pokojach lub walących się hotelach i nazywani są starymi mężczyznami i kobietami. Ci ze skryptami niezwykłych posiadają niewielkie domki, w których swobodnie mogą rozwijać szczególne cechy swego charakteru i dziwaczność. Ludzie tacy znani są jako starcy. Posiadacze skryptów zwycięskich żyją w domach pogodnej starości, prowadzonych przez ich finansowych promotorów, i zwani seniorami lub panem i panią (Berne, 1999, s. 240–242) [przekład Macieja Karpińskiego].

Analiza transakcyjna (AT) bez wątpienia ma swoje źródła w klasycznej psychoanalizie Freuda (zob. Jagieła, 2016, s. 232) i może znaleźć zastosowania zarówno w geragogice, jak i w poradnictwie geragogicznym, pod jednym jednak warunkiem, że rozszerzymy strukturalny diagram osobowości o jeszcze jeden ważny element, jakim jest Senior (S), który zwieńczy triadę: R–D–Dz.

Pisząc o wpływach przodków na naszą drogę życiową, Berne stwierdza:

Rola dziadków, żywych czy martwych, w wychowaniu wnuków jest niemal przysłowio-
wa. [*Chcesz zrobić damę, zacznij od babci* – dla dobrego skryptu, oraz *Bogactwo osią-
gane w pierwszym pokoleniu straci trzecia generacja* – dla złego skryptu]. Wiele małych
dzieci nie tylko pragnie naśladować swych dziadków, lecz chciałoby po prostu nimi
b y ć. Pragnienie to może mieć silny wpływ zarówno na kształt ich życiowego scenariu-
sza, jak również spowodować znaczne zakłócenia w stosunkach pomiędzy nimi a ich ro-
dzicami. Mówi się, że szczególnie amerykańskie matki stawiają swych ojców ponad mę-
żami i zachęcają synów, by naśladowali dziadka, nie zaś ojca (Berne, 1999, s. 92–93)
[przekład Macieja Karpińskiego].

I tu pojawia się istotny problem, czy babcię i dziadka wpisywać w strukturę Rodzica, jak to uczynił Berne (zob. Rogoll, 2013, s. 14), czy w strukturę Dorosłego, wszak są to osoby dojrzałe, czy też utworzyć odrębny stan *ja*, w postaci Seniora? Za tym ostatnim rozwiązaniem przemawia zwiększająca się przeciętna długość życia – dziś dziadek dożywa 74 lat, a babcia 82 wiosny, a więc ich wpływy na dziecko sięgają jego wczesnej dorosłości... Oczywiście określenie *Senior* jest przenośnią i może obejmować zarówno babcię i dziadka, jak i sędziwego mentora czy *wielkiego starca*, takiego jak np. Mahatma Gandhi, Albert Schweitzer czy Jan Paweł II.

Nad fragmentem tym pracuję o przedwczesnym poranku, kiedy jeszcze oczy nie odmawiają posłuszeństwa, a w tle muzyka klasyczna i poranne wiadomości Informacyjnej Agencji Radiowej: „Dzisiejszej nocy odszedł w spokoju mój ojciec. Przyjaciele nazywali go «Zbig», wnuki «Szef», a dla żony [Emilie] był miłością życia” – napisała Mika Brzeziński, podkreślając, że dla niej był najbardziej inspirującym, kochającym i oddanym ojcem, jakiego można mieć. „Kocham Cię tato” – zakończyła na Twitterze wpis (zob. <http://www.polskieradio.pl/78/1227/Artykul/1770008...>), który dotyczył wspaniałego człowieka, profesora Zbigniewa Brzezińskiego (1928–2017), kawalera Orderu Orła Białego (1995), doradcy Jimmiego Cartera, byłego prezydenta Stanów Zjedno-

czonych, a przede wszystkim cudownego dziadka pięciorga wnucząt, dla których był niekwestionowanym autorytetem i do którego zwracały się *per Boss*.

Zaproponowana przeze mnie dodatkowa struktura osobowości pn. *Senior* daje szansę analizy transakcyjnej podstawowych relacji i wpływów zachodzących pomiędzy układami: S-R, S-D i S-Dz, a zarazem pozwala inaczej spojrzeć na drogę życiową współczesnego człowieka, której wyznacznikami są takie czynniki, jak: dziedziczność, zapoczątkowany w dzieciństwie plan życiowy (skrypt) oraz zdarzenia zewnętrzne i autonomiczne decyzje jednostki, a nade wszystko umożliwia poradnictwo egzystencjalne i psychoterapię osób starzejących się i starych. Dodajmy, że w psychoanalizie pierwszoplanowym bohaterem jest analityk, w analizie transakcyjnej natomiast pacjent, który ma większą dyrektywność w porównaniu z podejściem psychoanalitycznym. Ponadto schemat, jakim powinien kierować się terapeuta w AT, obejmuje **kilka P**, typowych dla tej formy psychoterapii, które obejmują: **Przyzwolenie**; **Protekcję**, czyli ochronę; **Potencję**, czyli moc; **Praktykę** bądź **Pragmatyzm**; oraz **Percepcję**. Analiza transakcyjna może być także ważną metodą diagnozy pedagogicznej (Jagiela, 2012), również w odniesieniu do słuchaczy uniwersytetów drugiego i trzeciego wieku.

Parafrazując tytuły fundamentalnych książek Berne'a (2004, 1999), można postawić dwa ważne pytania: *W co grają starzy ludzie?* oraz *„Do widzenia” ... i co dalej?* – ale to już zagadnienia na kolejne eseje i szkice z gerontologii...

Czas na wnioski końcowe – klasyczna psychoanaliza Zygmunta Freuda próbowała całościowo, a zarazem dynamicznie ująć psychikę i osobowość człowieka, również osoby przekraczającej *smugę cienia*. Psychoanalityczna wizja obnażyła człowieka, ukazując podświadomy i nieświadomy nurt jego życia psychicznego, pomniejszając zarazem rolę świadomości ludzkiej oraz wpływ czynników kulturowo-społecznych. Pozytywne strony freudowskiej psychoanalizy to m.in. podjęcie badań nad nieświadomymi zjawiskami psychicznymi.

„Pierwszy rezultat psychoanalizy” – zdaniem Freuda – to fakt, że „rozszerzyliśmy znacznie świat zjawisk psychicznych, zdobyliśmy dla psychologii zjawiska, które dotychczas były poza jej obrębem” (Freud, 1957, s. 44); ponadto spopularyzowanie zagadnienia dawnych urazowych sytuacji konfliktowych i traumatycznych, jako przyczyn późniejszego wystąpienia schorzeń nerwicowych, oraz nawiązanie psychologii do codziennych spraw życia ludzi.

Obiektywnie przyznać należy, że psychoanalityczna koncepcja człowieka, zaproponowana przez Freuda, a także jego współpracowników i uczniów, miała wartość inspiracyjną na gruncie nauk społecznych i humanistycznych, zapoczątkowała bowiem wiele wartościowych kierunków i/lub orientacji we współczesnej psychologii i psychoterapii, wywarła znaczny wpływ na rozwój teorii kultury, antropologii i filozofii człowieka, a nawet wpłynęła na twórczość literacką, plastyczną, teatralną i filmową minionego wieku – przykładem może być nurt nadrealizmu w malarstwie, grafice, poezji i prozie współczesnej. I co najważniejsze – z punktu widzenia gerontopsychologii – ukazała człowiekowi starzeją-

cemu się i/lub staremu nieznane strony i mechanizmy jego osobowości, wskazując nade wszystko – jak mierzyć się z procesem starzenia się i własnym losem, oraz – jak dojść do krawędzi poznania siebie i [nie]ludzkiego świata...

Bibliografia

- Bartel, R. (1986). *Geragogik – ein Aufgabenbereich der Heilpädagogik. Survey-Studie zur Problematik alter/alternder Menschen aus heilpädagogischer Sicht*. Giessen: JLU.
- Beauvoir, S. de (2011). *Starość*. Warszawa: Wydawnictwo „Czarna Owca”.
- Berne, E. (1999). „Dzień dobry”... i co dalej? *Psychologia ludzkiego przeznaczenia*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Berne, E. (2004). *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*. Wyd. 5. Wydawnictwo Warszawa: Naukowe PWN.
- Cumming, E., Henry, W.E. (1961). *Growing old: The process of disengagement*. New York: Basic Books.
- Cwojdzinski, A. (2004). *Freuda teoria snów. Komedia w 3 aktach*. Kraków: „Universitas”.
- Davies, S. (2003). Późne następstwa krzywdzenia w okresie dziecięcym. *Current Medical Literature – Psychiatria*, 3, 111–113.
- Freud, S. (1957). *Wstęp do psychoanalizy*. Warszawa: KiW.
- Freud, S. (1995). *Wykłady ze wstępu do psychoanalizy. Nowy cykl*. Warszawa: Wydawnictwo „KR”.
- Freud, S. (2002). Próba wprowadzenia pojęcia narcyzmu, W: Z. Rosińska, *Freud*. Wyd. 2. Warszawa: Wiedza Powszechna, 288–289.
- Freud, S. (2012). *Poza zasadą przyjemności*. Wyd. 6. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Freud, S. (2013). *Psychopatologia życia codziennego. Marzenia senne*. Wyd. 7. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Freud, S. (2015). *Objaśnianie marzeń sennych*. Warszawa: Wydawnictwo „KR”.
- Gay, P. (2003). *Freud. Życie na miarę epoki*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Jagiela, J. (2016). Psychopedagogika nieświadomości i wglądu. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 5, 215–242.
- Jung, C.G. (1933). *Modern man in search of a soul*. San Diego: Harcourt Brace.
- Lasch, Ch. (2015). *Kultura narcyzmu. Amerykańskie życie w czasach malejących oczekiwań*. Warszawa: Wydawnictwo „Sedno”.
- Luft, S. (2002). *Medycyna pastoralna*. Warszawa: Wydawnictwo Archidiecezji Warszawskiej.
- Kokoszka, A. (2015). *Psychoanalityczne ABC. Podstawy psychoanalitycznego myślenia*. Wyd. 2. Kraków : „Universitas”.

- Le Gouès, G. (2000). *L'âge et le principe de plaisir*. Paris: „Dunod”.
- Modrak, M. (2013). *Trzeci poziom dojrzałości. Szczęśliwe życie po sześćdziestotce*. Katowice: „Sensus”.
- Ostaszewska, A. (2011). Homo narcissus – człowiek w „kulturze narcyzmu”. Wprowadzenie do lektury Christopfera Lascha. *Prace Instytutu Profilaktyki Społecznej*, t. 18, 301–314.
- Picon, G. (1960). *Panorama myśli współczesnej*. Wyd. 3. Paris: „Libella”.
- Przewłocka-Alves, A. (2015). Psychologia starości w ujęciu psychoanalitycznym i perspektywy psychoterapeutyczne. *Theologica Wratislaviensia*, 15, 27–36.
- Rogoll, R. (2013). *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*. Wyd. 3. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Segal, H. (2005). *Psychoanaliza, literatura i wojna. Pisma z lat 1972–1995*. Gdańsk: GWP.
- Stone, I. (1978). *Pasje utajone, czyli życie Zygmunta Freuda*. T. 1. Warszawa: PIW.
- Švancarova, J. (2004). Psychická involuce a psychologické aspekty adaptace ve stáří, W: Z. Kalvach i współprac., *Geriatric a gerontologie*. Grada Publishing, Praha, 103–115.
- Witkowski, T. (2009). *Zakazana psychologia*. T. 1. Taszów: Wydawnictwo „Moderator”.
- Wołoszynowa, L. (1965). *Psychologia ogólna i rozwojowa w zarysie*. Warszawa: PZWS.
- Zych, A.A. (2012). *Pomiędzy wiarą a zwątpieniem. Wprowadzenie do psychologii religii*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Żebrowska, M. (red.) (1957). *Psychologia rozwojowa*. Warszawa: Wyd. UW.

Netografia

- Fortunati V. (2012). Starość jako skandal. Rozmawia Monika Glosowicz. *Art Papier*, 15–16.
<http://artpapier.com/index.php?page=artykul&wydanie=150&artykul=3205>.
Pobrane 29 maja 2017.
- <http://www.polskieradio.pl/78/1227/Artykul/1770008,Zmarl-Zbigniew-Brzezinski>. Pobrane 27 maja 2017.
- Jagiela J. (2012). *Analiza transakcyjna jako metoda diagnostyki pedagogicznej*. W: XVIII Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej, Wrocław 2012, 122–143.
<http://eat.ajd.czyst.pl/uploads/Jagiela.pdf>. Pobrane 29 maja 2017.
- Umer M. (2017). Miłość jest lekarstwem na wszystko. Rozmawiał Marcin Zaborski. *Newsweek Psychologia*, 2, <http://www.newsweek.pl/styl-zycia/magda-umer-o-uczuciach-piosenkach-i-czekaniu-wywiad,artykuly,410464,1.html>. Pobrane 31 maja 2017.

Adam A. ZYCH

Psychoanalytic Concept of the Old Man

Summary

The article discusses ageing, old age and an old man from the perspective of psychoanalysis and transactional analysis as well as one more important element, Senior (S) or Elder (E), who will complement the Parent–Adult–Child trio (PAC), a newly proposed extension of Eric Berne’s structural diagram of personality. The paper ends with a significant conclusion that psychoanalysis has shown to an elderly man unknown dimensions and mechanisms of his personality. It indicates how to confront the ageing process and own fate.

Keywords: ageing, old age, old man, psychoanalysis, transactional analysis.

RAPORTY Z BADAŃ

Adrianna SARNAT-CIASTKO

e-mail: a.sarnat-ciastko@ajd.czyst.pl

Afiliacja: Wydział Pedagogiczny, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Stany Ja tutorów rówieśników. Efekty realizacji innowacji pedagogicznej „Pasje zawodowe – program z wykorzystaniem metody tutoringu rówieśniczego”

Jak cytować [how to cite]: Sarnat-Ciastko, A. (2017). Stany Ja tutorów rówieśników. Efekty realizacji innowacji pedagogicznej „Pasje zawodowe – program z wykorzystaniem metody tutoringu rówieśniczego”. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 6, 177–189.

Streszczenie

W latach 2015–2018 w jednej ze szkół w Płocku realizowana jest innowacja pedagogiczna z wykorzystaniem tutoringu rówieśniczego. W ramach tych działań przeszkoleni uczniowie-tutorzy mają wspierać swoich młodszych kolegów z innych szkół w wyborze zawodu. Co ciekawe, ta sama szkoła korzysta także z metody tutoringu wychowawczo-rozwojowego, która oznacza tworzenie wspierającej rozwój relacji tutorskiej między tutorem-nauczycielem a uczniem. Tym samym w tej placówce można znaleźć uczniów, którzy mają swoich tutorów, sami są tutorami, bądź też doświadczają obu tych rzeczywistości. Ta perspektywa pobudziła ciekawość badawczą autorki poniższego artykułu, która postanowiła określić, czy w związku z tym uczniów doświadczających różnych typów tutoringu różnicują ich stany Ja.

Słowa kluczowe: stany Ja, tutoring szkolny, tutoring rówieśniczy, innowacja pedagogiczna.

Kith Topping, badający zjawiska *peer tutoring* (tutoring rówieśniczy), *peer learning* (rówieśnicze nauczanie), bądź *cross-age tutoring* (tutoring przekrojowy, mieszany realizowany między osobami w różnym wieku), opisując ich zasady, podkreśla, że tworzą one przestrzeń dla najbardziej efektywnego procesu uczenia się, który następuje w momencie uczenia innych (2001, s. 4). Zdaniem tego badacza, owa forma aktywności jest w tym zakresie skuteczniejsza niż dyskusje z innymi czy koncentracja na indywidualnym wykorzystywaniu w nauce

własnych zasobów, jakimi są wzrok bądź słuch. Doświadczenie uczenia innych w sposób oczywisty przypisać można profesjonalnym nauczycielom, mającym adekwatne przygotowanie pedagogiczne i dydaktyczne. Kluczowe jednak, z perspektywy Toppinga, jest wskazywanie, że tutoring rówieśniczy to metoda, „dzięki której ludzie z podobnych grup społecznych, którzy nie są profesjonalnymi nauczycielami, pomagają sobie wzajemnie w uczeniu się oraz uczeniu się przez nauczanie, przy czym działalność ta jest celowa i zorganizowana, co odróżnia ją od innych form udzielania sobie pomocy przez rówieśników” (1994, s. 23). W tym zatem kontekście wydaje się, że efektywność tutoringu rówieśniczego wynika z tego, że partnerzy tej relacji posługują się tym samym językiem i kulturą, co „daje poczucie swobody i możliwości wyrażania bez większego skrępowania własnych opinii, a także podejmowania ryzyka” (Sarnat-Ciastko, 2012, s. 139). Może także wynikać z doświadczania poczucia własnej wartości, tak po stronie podopiecznego (satisfakcja z posiadania życzliwego, bardziej doświadczonego starszego kolegi-tutora), jak i tutora (poczucie odpowiedzialności i satysfakcji), co w dalszej systemowej perspektywie może skuteczniej integrować środowisko szkoły (Topping, 2005, s. 632). Warto jednak zaznaczyć, że realizowanie tutoringu rówieśniczego nie oznacza pozostawienia uczących się rówieśników w całkowitej swobodzie własnych działań. Kluczowe okazuje się tutaj odpowiednie: zaaranżowanie środowiska przez profesjonalistów-nauczycieli (planowanie), którzy przygotowują do pracy uczniów-tutorów (szkolenie) oraz informują o przyjętych procedurach ich przyszłych podopiecznych, następnie monitorują ich wspólną pracę, pomagają w koordynacji działań i ewaluacji wyników, a także są gotowi do rozwiązywania pojawiających się problemów. To wszystko ostatecznie sprawia, że kontrolowane są działania i efekty tej formy pracy tutorskiej, która – choć realizowana w swobodnej atmosferze – nie jest spontaniczna (Miller, Kohler, Ezzell, Hoel, Strein, 1993, s. 15–17).

Należy zauważyć, że tutoring rówieśniczy na stałe wpisał się w edukacyjny krajobraz krajów anglosaskich, natomiast odnosząc się do naszego rodzimego systemu oświaty, klasyczna literatura przedmiotu wskazuje tutaj na tzw. nauczanie wzajemne (ucznia przez ucznia), różniące się – jak zauważa Krzysztof Kruśzewski – od uczenia się w parach (2009, s. 184). Co ważne, w proponowanej przez Toppinga formule tutoring rówieśniczy w polskich szkołach wydaje się jednak wykorzystywany rzadko. Przykłady rówieśniczej praktyki tutorskiej wskazują tutaj na możliwości zastosowania jej w pracy dzieci w młodszym wieku szkolnym (Pawlak, 2009; Dmowska, Kalka, 2014), czy też organizowania tej formy aktywności w grupach starszych uczniów zmagających się np. z problemami w nauce przedmiotów ścisłych, tj. matematyki czy fizyki (Gondek, 2005; Król-Mazurkiewicz, 2013). Warte podkreślenia jest również to, że walory angażowania młodzieży nie pozostały niedocenione również w sferze działań psychoprophylaktycznych. Kluczowym przedstawicielem tej propozycji jest Zbigniew Gaś, który postulował (a także tworzył) liczne propozycje młodzieżowych pro-

gramów rówieśniczych, wykorzystujących nastolatków jako wolontariuszy wypełniających lukę międzypokoleniową i pomagających „swoim rówieśnikom (i młodszym kolegom) wejść w świat dorosłych” (1999, s. 43–44) poprzez wywieranie pozytywnego wpływu na ich zachowanie. W tej perspektywie na pierwszy plan wysuwały się zatem nie tyle wiedza i umiejętności owych młodzieżowych profilaktyków (które byłyby typowe dla tutorów rówieśniczych w szkole), ile ich kompetencje społeczne. Być może to właśnie proporcja owych trzech składników staje się kluczowa do rozstrzygnięcia, jaką rolę w danym momencie przyjmowałby na siebie młody wolontariusz/tutor/profilaktyk/doradca. Świadczyć mogą o tym doświadczenia innowacji pedagogicznej „Pasje zawodowe – program z wykorzystaniem metody tutoringu rówieśniczego”, realizowanej w latach szkolnych 2015/2016–2017/2018 w Zespole Szkół Usług i Przedsiębiorczości im. abpa A.J. Nowowiejskiego w Płocku¹, która stanowić będzie punkt odniesienia czynionych w niniejszym artykule analiz.

Tutoring rówieśniczy ZSUiP w Płocku

Zgodnie z treścią rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki, za innowację pedagogiczną uważa się „[...] nowatorskie rozwiązania programowe, organizacyjne lub metodyczne, mające na celu poprawę jakości pracy szkoły”. Przyjęcie takich rozwiązań odbywa się poprzez podjęcie uchwały przez radę pedagogiczną szkoły, a także zgłoszenie innowacji do organu nadzorującego i prowadzącego². To zatem, co wydaje się kluczowe w podejmowaniu realizacji innowacji pedagogicznych, to odnalezienie nie tylko samego nowatorskiego (z uwagi np. na jego unikatowość bądź też elitarność itp.) rozwiązania, ale także dokonanie indywidualnej diagnozy szkoły i jej środowiska tak, aby wykonywane kroki okazały się potrzebne i adekwatne. Trudno bowiem przyjąć założenie, że te same działania staną się rozwojowe dla różnych placówek.

Biorąc pod uwagę tę perspektywę, interesująco wypada płocka innowacja „Pasje zawodowe – program z wykorzystaniem metody tutoringu rówieśniczego”, gdyż została ona oparta nie tylko na prowadzonych w szkole i jej środowisku obserwacjach i uruchomionych już zasobach placówki (o których poniżej),

¹ Zespół Szkół Usług i Przedsiębiorczości im. abpa A.J. Nowowiejskiego w Płocku jest publiczną placówką oferującą kształcenie zawodowe w obszarze Zasadniczej Szkoły Zawodowej – Szkoły Branżowej oraz Technikum.

² Warto jednak zauważyć, że najnowsza nowelizacja prawodawstwa oświatowego zniosła ten obowiązek – wskazując, że działalność innowacyjna jest integralnym elementem działalności szkoły (Ustawa z 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, art. 68 ust. 1 pkt 9).

ale także na metodzie, która – jak już wspomniano – rzadko bywa stosowana w polskiej praktyce szkolnej. Zgodnie z założeniami twórców innowacji, ta stanowić ma zaproszenie do wzajemnej współpracy starszej grupy młodzieży szkolnej (tutorów) z młodszą grupą gimnazjalistów w przestrzeni odpowiednio zorganizowanych sytuacji edukacyjnych, które umożliwiają przekazywanie wiedzy i umiejętności, pozwalających na dokonanie „świadomych wyborów życiowych, związanych z dalszą edukacją i przyszłą karierą zawodową” (Program innowacji pedagogicznej „Pasje zawodowe” 2015, s. 3). Obok tego twórcy innowacji dostrzegli w niej szansę na realizację wychowawczych funkcji szkoły w obszarze wzmocnienia miękkich kompetencji wychowanków związanych z ich emocjonalnym i społecznym funkcjonowaniem, a także rozwojem samoregulacji.

Należy zauważyć, że zaistnienie opisywanej tutaj innowacji pedagogicznej w postaci tutoringu rówieśniczego może budzić szczególną ciekawość badawczą, gdyż w szkole tej realizowany jest jednocześnie tutoring wychowawczo-rozwojowy³, który polega na tworzeniu indywidualnej, długotrwałej, nastawionej na cel, spersonalizowanej relacji tutora-nauczyciela z uczniem-podopiecznym. Tym samym w Zespole Szkół Usług i Przedsiębiorczości znaleźli się uczniowie, którzy są podopiecznymi swojego tutora (nauczyciela), są tutorami rówieśniczymi, bądź też doświadczają tych dwóch ról jednocześnie. W odróżnieniu jednak od tutoringu wychowawczo-rozwojowego (który jest realizowany wyłącznie w określonych klasach), tutorem-rówieśnikiem (zwanym w szkole tutorem młodzieżowym) może zostać każdy chętny uczeń, gotowy na uczestnictwo w odpowiednio przygotowanym szkoleniu oraz dalszą aktywność. Jak już zauważono, późniejszymi podopiecznymi tej grupy młodzieży stają się gimnazjaliści, którzy są zainteresowani poznaniem określonych ścieżek edukacji zawodowej. Zadaniem tutora młodzieżowego staje się tutaj zatem zbudowanie relacji ze swoim podopiecznym, towarzyszenie mu w drodze poznawania szkoły i interesującego gimnazjalistę zawodu (poprzez prezentację już zdobytych umiejętności i zachętę do wykonywania podstawowych czynności w szkolnej pracowni), odpowiadanie na liczne pytania, dodawanie otuchy itp. Wzięcie za niego odpowiedzialności. Taki wymiar innowacji pozwalać ma na zminimalizowanie dostrzeżonego wcześniej w ZSUiP problemu, jakim jest dokonywanie przez młodzież błędnych decyzji związanych z wyborem przyszłej kariery zawodowej. Jak zauważono bowiem, w latach 2010–2014 corocznie aż 20% pierwszoklasistów w tej placówce dokonało błędnych wyborów i zmieniło plany edukacyjne związane z kształceniem się w określonym zawodzie, co niosło za sobą poważne implikacje (tj. utratę czasu, zmianę profilu, konieczność ponownego budowania relacji z nowym otoczeniem w nowych klasach itp.). Zdaniem autorów innowa-

³ Dzieje się tak od 2014 roku, kiedy to została wdrożona innowacja pedagogiczna „Tutor – wychowawca w szkole”, wykorzystująca współpracę tutora-nauczyciela z uczniem-podopiecznym w obszarze tutoringu wychowawczo-rozwojowego (<http://www.zsuip.pl/index.php/innowacja-ped>). Pobrane 3 listopada 2017).

cji, ów problem ma wynikać z tego, że „Współczesna młodzież stosunkowo często deklaruje gotowość związania przyszłej kariery z zawodem, o którym posiada szczątkowe informacje. Ocenia je raczej z perspektywy pobieżnych obserwacji, funkcjonujących stereotypów i własnych, często wyimaginowanych wyobrażeń” (Program innowacji pedagogicznej „Pasje zawodowe” 2015, s. 3). Tym samym przyjęto założenie, że pogłębione zapoznanie się z preferowanym zawodem winno odbywać się nie na etapie bycia uczniem danej klasy w ZSUiP, ale już w szkole gimnazjalnej, wśród potencjalnych kandydatów, którzy tym samym stają się odbiorcami opisywanej tutaj innowacji.

Warto zauważyć, że sama innowacja realizowana jest w trzech przestrzeniach. Pierwsza z nich dotyczy przygotowania tutorów młodzieżowych (ich rekrutacji oraz szkoleń), a także stworzenia warunków organizacyjnych dla zaistnienia w szkole zewnętrznych odbiorców projektu (w tym zapewnienia profesjonalnej opieki ze strony nauczycieli, doradcy zawodowego czy psychologa). Druga to zaproszenie gimnazjalistów z okolicznych szkół, którzy zaciekawieni jednym z zawodów (tj.: technik obsługi turystycznej, technik organizacji reklamy, technik spedytor, technik żywienia i usług gastronomicznych oraz kucharz, fryzjer, piekarz, cukiernik, sprzedawca), chcą przyjrzeć mu się z bliska. Trzecia to współpraca z lokalnymi przedsiębiorcami pozwalającymi na zapoznanie uczestników przedsięwzięcia ze specyfiką konkretnego środowiska pracy. W praktyce gimnazjalistę, który zdecydował się skorzystać z tej propozycji, czekają 10-godzinne warsztaty (w znacznej mierze realizowane w ZSUiP), podczas których jego przewodnikiem staje się tutor młodzieżowy, wprowadzający w arkana danego zawodu, dzielący się zdobytym już doświadczeniem, a także wiedzą o samej szkole – co stanowi wartość dodaną ich wspólnych kontaktów i może już na początku zapewnić większe poczucie bezpieczeństwa tej grupie uczestników, która zdecydowałaby się na rekrutację do ZSUiP. Kluczem dla efektywności opisywanych tutaj działań wydają się zatem sami tutorzy młodzieżowi, których gotowość i zaangażowanie może pomóc gimnazjalistom w przejściu przez istotny moment rozwojowy.

Przedmiot i metodologia realizowanych badań

Realizowanie innowacji pedagogicznej „Pasje zawodowe...” zwiększa ofertę możliwych do wykorzystania w Zespole Szkół Usług i Przedsiębiorczości form tutoringów. Obecność jednocześnie w tej samej przestrzeni tutoringów wychowawczo-rozwojowego i rówieśniczego stworzyła więc unikatową szansę dokonania wglądu pozwalającego określić znaczenie obu form dla ich użytkowników. I właśnie ów fakt zadecydował o podjęciu obserwacji badawczych tych zjawisk i poszerzeniu tym samym zgromadzonej wiedzy o praktyce tutoringów

w polskim systemie oświaty (Sarnat-Ciastko, 2015). Przyjęto też, że punktami wyjścia planowanych eksploracji będzie wskazanie, jaki jest obraz tutoringów rówieśniczego wśród uczestników innowacji pedagogicznej, a także próba określenia tego, czy stany Ja różnicują grupę tutorów młodzieżowych bądź/i podopiecznych tutorów. Co ważne, uznano, że przedmiotem badań (odnoszących się do drugiego z opisanych tutaj problemów badawczych) staną się dostrzeżone w analizie transakcyjnej „realności psychologiczne” (Harris, 2009, s. 40), czyli stany Ja definiowane jako wzorce uczuć i doświadczeń, bezpośrednio powiązanych z odpowiadającymi im spójnymi wzorcami zachowań (Stewart, Joines, 2016, s. 479). W rozumieniu AT struktura osobowości człowieka zawiera w sobie bowiem przestrzenie uzupełniane doświadczeniami zdobywanymi samodzielnie od pierwszych chwil życia dziecka (archeopsychiczny stan Ja; stan Ja-Dziecko), w wyniku kontaktu z rodzicami bądź innymi znaczącymi osobami (eksteropsychiczny stan Ja; stan Ja-Rodzic), a także w świadomej relacji i reakcji na „tu i teraz” (neopsychiczny stan Ja; stan Ja-Dorosły) (Berne, 1961, s. 23).

Należy zaznaczyć, że choć stworzona przez Erica Berne’a koncepcja stanów Ja uznawana jest za fundament samej analizy transakcyjnej (Drego, 1993, s. 5), w swojej ewolucji przyjęła ona dwa zasadnicze ujęcia: funkcjonalne – odnoszące się do dostrzegalnych przejawów stanów Ja, a także strukturalne – odnoszące się do ich zawartości (Stewart, Joines, 2016, s. 27). Należy zaznaczyć, że w kontekście prezentowanego tutaj przedmiotu badań, przyjęto za bardziej adekwatne ujęcie strukturalne, a przede wszystkim jego – pogłębioną o kolejność rozwijanych się stanów Ja w trakcie życia człowieka – analizę strukturalną drugiego stopnia (Pankowska, 2010, s. 34–39). Posłużono się do tego modelem przyjętym przez Jarosława Jagiełę (Jagięła, 2011, s. 27–29; Pierzchała, 2013, s. 46), w którym występują poniższe komponenty:

- Rodzic w Rodzicu (przyjęty w analizie funkcjonalnej stan Rodzica Kontrolującego – **RK**), który jest zbiorem rodzicielskich norm, zasad czy powinności;
- Dorosły w Rodzicu (przyjęty w analizie funkcjonalnej stan Rodzica Praktycznego – **RP**), który jest zbiorem praktycznych i efektywnych działań, przyjętych od rodziców procedur;
- Dziecko w Rodzicu (przyjęty w analizie funkcjonalnej stan Rodzica Opiekuńczego – **RO**), który jest przestrzenią instynktów opiekuńczych, sposobów wyrażania troski i wsparcia;
- Rodzic w Dorosłym (w analizie funkcjonalnej stan Ethosu – **E**), który jest zbiorem świadomie przyjętych i zweryfikowanych treści pochodzących ze stanu Ja Rodzic;
- Dorosły w Dorosłym (przyjęty w analizie funkcjonalnej stan Logos – **L**), na bieżąco gromadzący i analizujący informacje zbierane z doświadczanego „tu i teraz”;
- Dziecko w Dorosłym (w analizie funkcjonalnej stan Pathos – **P**), który jest zbiorem świadomie przyjętych i zweryfikowanych treści/emocji pochodzących ze stanu Ja Dziecko;

- Rodzic w Dziecku (przyjęty w analizie funkcjonalnej stan Dziecko Przystosowane – **DZP**), który zawiera zbiór emocji i zachowań pozwalających na społeczną adaptację;
- Dorosły w Dziecku (przyjęty w analizie funkcjonalnej stan Mały Profesor – **MP**) – przestrzeń rozwoju intuicji i twórczych strategii eksploracji rzeczywistości czy rozwiązywania problemów;
- Dziecko w Dziecku (przyjęty w analizie funkcjonalnej stan Dziecko Naturalne – **DZN**) – miejsce najbardziej pierwotnych i spontanicznych reakcji emocjonalnych, będących odpowiedzią na otaczający świat.

Biorąc pod uwagę ustaloną problematykę badawczą, zdecydowano się na wykorzystanie metody studium przypadku, dostarczającej „podstaw do podejmowania decyzji praktycznych dotyczących konkretnych działań czy programów z zakresu polityki społecznej, edukacyjnej, ale także istotnych przesłanek do usprawniania funkcjonowania badanych środowisk, instytucji, osób” (Kubiniowski, 2011, s. 173), która umożliwi dokonanie pomiaru zarówno zmiennych jakościowych, jak i ilościowych (Rubacha, 2008, s. 331). Do tego wykorzystano: wywiad otwarty, kwestionariusze ankiet: „Mieć tutora”, „Być tutorem”, „Mieć tutora i być tutorem”, jak również narzędzie „Egogram strukturalny. Kwestionariusz samooceny stanów Ja”, opracowany przez Adriannę Sarnat-Ciastko oraz Annę Pierzchałę (Pierzchała, 2013, s. 354–358)⁴. Sama procedura badawcza została zrealizowana w lutym 2017 r. i objęła zaangażowanych w innowację pedagogiczną „Pasje zawodowe...” przedstawicieli Zespołu Szkół Usług i Przedsiębiorczości w Płocku. W grupie ankietowanych znalazło się: 84 uczniów (spośród których 29 posiadało własnych tutorów, 45 było tutorami młodzieżowymi, a 10 pełniło obie role jednocześnie). Przy czym w badaniu wzięło udział 66 uczennic i 17 uczniów z II i III klasy technikum i zasadniczej szkoły zawodowej. Przeprowadzono wywiady otwarte z 9 tutorami młodzieżowymi (wywiady anonimowe), z dwójką ich nauczycieli-opiekunów (Edytą Kotkowską-Raczyńską oraz Martą Leśniewską-Garlicką), autorką innowacji (wicedyrektor szkoły Danielą Karolak), inspiratorką innowacji i twórczynią szkolenia dla tutorów młodzieżowych (Dorotą Cichecką) oraz dyrektorem szkoły (Henrykiem Cicheckim). W oparciu o zebrane dzięki wykorzystaniu wyżej wymienionych narzędzi dane dokonano analizy; przy czym – ze względu na przyjętą w niniejszym artykule tematykę – poniższa prezentacja odnosić się będzie do drugiego postawionego tutaj problemu badawczego.

⁴ Należy zauważyć, że w oryginale kwestionariusz ten składa się z 45 stwierdzeń, do których badany odnosi się w dwojaki sposób. Po pierwsze uznaje, w jakim stopniu go dotyczy, a po drugie – na ile stanowią jego dobrą czy złą cechę. Na potrzeby realizowanych tutaj badań zrezygnowano jednak z próby o dokonanie samooceny.

Stany Ja uczniów biorących udział w innowacji

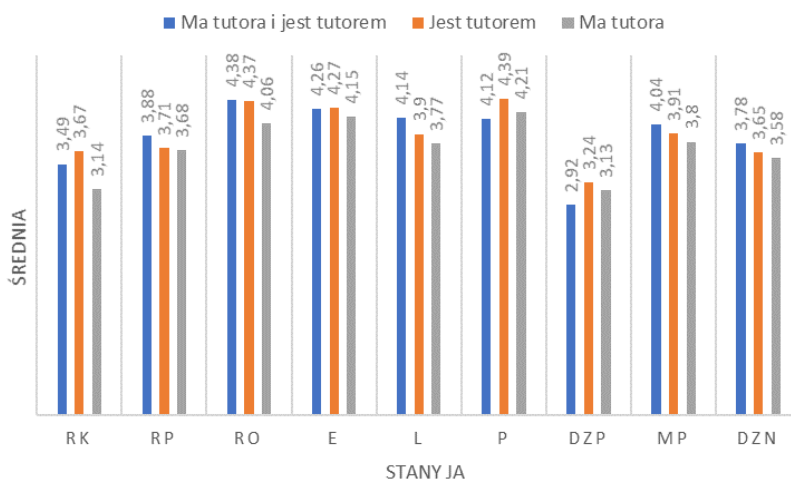
Należy zauważyć, że uczniowie z dużym zaangażowaniem wzięli udział w realizacji badań. Chętnie dzielili się swoim doświadczeniem podczas trwania wywiadów, jak również rzetelnie wypełnili narzędzia badawcze. Można było odnieść wrażenie, że badanym zależało na podzieleniu się swoim doświadczeniem. Dotyczyło to zwłaszcza uczniów pełniących funkcję tutora młodzieżowego (dostrzec można było u nich dominujące poczucie dumy z realizowanej roli, poczucie odpowiedzialności oraz niedosytu kontaktu z podopiecznym), o czym może świadczyć choćby ta wypowiedź dwójki badanych: „Czuliśmy się dumni, że ktoś się interesuje tym kierunkiem naszym, tą szkołą i że chcą tu przyjść. I jeszcze, że to my w ogóle odpowiadamy, a nie jakaś inna osoba” (U6 i U5)⁵. Z kolei zastanawiającym wydało się to, że owe pozytywne doświadczenia w mniejszym stopniu okazały się dostrzegalne u tych uczniów, którzy korzystali jedynie z pomocy tutora-nauczyciela (pojawiający się u niektórych brak zrozumienia, jaką rolę ma pełnić tutor-nauczyciel w ich życiu), co mogłoby świadczyć o mniejszym poziomie zaangażowania w budowanie relacji tutorskiej.

Po zakodowaniu zebranych z kwestionariusza „Egogram strukturalny...” danych dokonana została ich analiza, oparta na wykonaniu podstawowych statystyk opisowych, w tym obliczeniu średniej, wskazującej obecność stanów Ja w analizie strukturalnej drugiego stopnia. Ta pokazała istniejące różnice pomiędzy badanymi grupami uczniów posiadających swojego tutora-nauczyciela, pełniących rolę tutora młodzieżowego, bądź też doświadczających obu tych ról równocześnie. Prezentuje to wykres 1.

Dokonując wglądu w zilustrowane tutaj dane, należy dostrzec przede wszystkim istotnie wyższy poziom Rodzica Kontrolującego w grupie uczniów, którzy są tutorami młodzieżowymi, w porównaniu z pozostałymi grupami (oceniony nieparametrycznym testem Kruskala-Wallisa dla prób niezależnych – $H=16,574$, $p=0,00$). Może to wskazywać na odczuwaną przez tę grupę silną odpowiedzialność za pełnioną rolę i szczególną koncentrację uwagi na byciu tutorem, który jest zbiorem rad, norm i doświadczeń. Staje się „z urzędu” wzorem dla młodszej młodzieży, swoistym „nosicielem” wiedzy o szkole i prezentowanym zawodzie (o czym też świadczą tego typu głosy: U1 i U3 „Trzeba mu [gimnazjaliście – dop. A.S.-C.] po prostu powiedzieć coś, wytłumaczyć, tak jak on to rozumie, aby on to rozumiał. I zrozumieć jego przede wszystkim, żeby dotrzeć do niego własnym językiem [...]”). Co ciekawe, uczniowie posiadający swojego tutora (nauczyciela) charakteryzowali się z kolei najniższym stanem Rodzica Kontrolującego przy najniższym poziomie odchylenia standardowego, wskazu-

⁵ Należy zauważyć, że dokonując wiernej transkrypcji anonimowych wywiadów z uczniami, każdemu z badanych przypisano symbol (np. U1 – uczeń pierwszy), co zostało zaznaczone w przytaczanych oryginalnych wypowiedziach.

jącym na jednorodność odpowiedzi badanych. Ten zatem mógł niejako uaktywnić się wraz ze wzrostem przyjmowanej odpowiedzialności za innych. W tej perspektywie choć pozostałe różnice aktywności stanów Ja nie są potwierdzone statystycznie, to jednak sugerują obecność szeregu interesujących zjawisk, które być może przy większej liczbie badanych uczniów; stałyby się więc istotne. Przede wszystkim można zauważyć, że w grupie uczniów będących tutorami młodzieżowymi i posiadającymi swoich tutorów obecny jest wyższy poziom Małego Profesora i Dziecka Naturalnego oraz Logosu, przy najniższej niż w innych grupach średniej Dziecka Przystosowanego. Taka sytuacja może wskazywać na poczucie swobody tej grupy uczniów, która – wsparta przez opiekunów (tutorów-nauczycieli) – realizuje swoje tutorskie obowiązki w najbardziej twórczy i harmonijny sposób (adekwatny względem rzeczywistości). Potrafi też (najwyższy poziom Rodzica Praktycznego) najlepiej wykorzystywać wyuczone procedury, będąc być może przez to najbardziej pewną czynionych przez siebie kroków. Wnioski te dla owej grupy potwierdzają także najmniejsze poziomy odchylenia standardowych w tych kategoriach.



Wykres 1
Stany Ja badanych uczniów (wyniki średnie)

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Przeprowadzona analiza danych wskazała, że sposób korzystania z tutoringu może różnicować stany Ja badanych uczniów, choć związek ten jest potwierdzony tylko w przypadku kategorii Rodzica Kontrolującego, który to stan przejawia

największą swoją aktywność w grupie tutorów młodzieżowych. Pomimo tylko tej jednej zależności statystycznej, zebrane obserwacje wskazują na inne cechy badanych grup. W szczególności wyróżnia się jedynie 10-osobowa grupa spełniająca jednocześnie rolę podopiecznego tutora i tutora rówieśniczego. Wydaje się, że doświadczenie wyniesione z własnych tutoriali w naturalny sposób oddziałuje na jakość realizowanych obowiązków. Struktura stanów Ja tej grupy uczniów najbardziej charakteryzowała się obecnością Małego Profesora, Dziecka Naturalnego, Logosu oraz Rodzica Praktycznego, co sugerować może swobodę i wysoką umiejętność w budowaniu i realizowaniu działalności tutorskiej wśród gimnazjalistów. Ta wskazówka winna być zatem potwierdzeniem dla twórców innowacji, że jednoczesne realizowanie obu form tutoringu (rówieśniczej i wychowawczo-rozwojowej) może przynieść najlepsze efekty. Z kolei koncentracja jedynie na formule rówieśniczej powinna być wzmocniona odczuwalną przez tutorów młodzieżowych obecnością wspierającego dorosłego opiekuna-nauczyciela, który bądź co bądź staje się tutorem tutorów młodzieżowych (U9: „[...] pani [opiekun tutorów młodzieżowych – dop. A.S.-C.] też do nas podchodzi nie jako do dzieci, tylko do dorosłych”), ale także realizacją szkoleń tutorskich dla młodzieży, która docenia profesjonalizację własnych działań (U7: „[...] myślę, że gdyby nie ten tutoring, no to też nie miałabym takich podstaw, żeby podejść do dziewczyny i tak nagle powiedzieć. A, że mam taki już certyfikat, to bardziej wypada. Wiadomo”) oraz ich klimat, który różnił się od typowych lekcji w szkole (U2: „No bo [podczas szkoleń dla tutorów młodzieżowych – dop. A.S.-C.] była taka atmosfera, że nikt sobie nie dokuczał, że nawet się nie śmiali, jak ktoś powiedział źle. Każdy siebie rozumiał i pomagał tam współpracować z innymi. No i to mi się najbardziej spodobało. Nikt się nie uważał, że jest wyższy, nie poniżał, ani nic, tylko razem”).

Tutoring rówieśniczy w Zespole Szkół Usług i Przedsiębiorczości w Płocku traktowany jest jako swoista alternatywna forma doradztwa zawodowego gimnazjalistów, którzy – jak zauważono – często nie potrafią dokonywać trafnych dla siebie wyborów dalszego etapu kształcenia. Stąd też rola tutorów rówieśników jest interesującym rozwiązaniem, wartym podjęcia dalszych pogłębionych obserwacji badawczych z wykorzystaniem innych zmiennych, grup kontrolnych, bądź też badań podłużnych nad toczącym się w tej szkole procesem. Należy jednak na koniec dostrzec jeszcze jedną wartość dodaną innowacji pedagogicznej „Pasje zawodowe – program z wykorzystaniem metody tutoringu rówieśniczego”. Jest nią odczuwalna zmiana klimatu szkoły w obszarze jakości relacji rówieśniczych wśród uczniów tej placówki. Tutorzy młodzieżowi, którzy w wywiadach ujawnili niedosyt kontaktów ze swoimi gimnazjalnymi podopiecznymi, czują się kompetentni w wykorzystywaniu zdobytych umiejętności we własnym gronie. Uzyskany certyfikat ukończenia szkolenia tutorskiego staje się gładkim, przepustką umożliwiającą przekraczanie granic braku znajomości i interweniowanie w swoistych sytuacjach kryzysowych, które niemożliwe byłoby przez do-

rosłych pracowników szkoły. Wspomina o tym trzech badanych uczniów, mówiąc: „Łatwiej nam łąpać teraz kontakt z innymi ludźmi z naszej szkoły. Poza tym, jak widzimy, że coś się dzieje, to nie mamy już takiego czegoś, że śmiejemy się jak wszyscy, tylko już tak bardziej... Reagujemy” (U5, U6 i U4). Ten opis zdaje się otwierać zupełnie nową przestrzeń badawczą, która – w co należy ufać – będzie w dalszym ciągu eksplorowana.

Bibliografia

- Berne, E. (1961). *Transactional Analysis in Psychotherapy*. New York: Grove Press Inc.
- Dmowska, A., Kalka, J. (2014). Tutoring rówieśniczy. W: A.I. Brzezińska, K. Appelt, S. Jabłoński, J. Wojciechowska, B. Ziółkowska (red.), *6-latki w szkole. Edukacja i pomoc* (s. 67–85). Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Drego, P.A. (1993). Paradigms and Models of Ego States. *Transactional Analysis Journal*, 23 (1), 5–29. <https://doi.org/10.1177/036215379302300102>.
- Gaś, Z.B. (1999). *Młodzieżowe programy wsparcia rówieśniczego*. Katowice: Wydawnictwo Naukowe „Śląsk”.
- Gondek, J. (2005). Tutoring – stara czy nowa metoda/strategia edukacyjna? Wartości poznawcze i dydaktyczne współpracy z rówieśnikami. *Forum Dydaktyczne*, 0, s. 9–11.
- Harris, T.A. (2009). *Ja jestem OK – ty jesteś OK. Praktyczny przewodnik po analizie transakcyjnej*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- <http://www.zsuip.pl/index.php/innowacja-ped>. Pobrane 3 listopada 2017.
- Jagiela, J. (2011). Transakcyjny model w procesie wielostronnego nauczania-uczenia się. W: J. Jagiela (red.) *Analiza transakcyjna w edukacji* (s. 19–47). Częstochowa: Wydawnictwo AJD.
- Król-Mazurkiewicz, J. (2013). Tutoring rówieśniczy – edukacyjnym SPA dla zmęczonej szkoły. W: E. Murawska (red.), *Szkoła w dyskursie teorii i praktyki. Wybrane konteksty* (s. 47–58). Słupsk – Poznań: Wydawnictwo Naukowe CONTACT.
- Kruszewski, K. (red.) (2009). *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Warszawa: PWN.
- Kubinowski, D. (2011). *Jakościowe badania pedagogiczne. Filozofia – metodyka – ewaluacja*. Lublin: Wydawnictwo Marii Curie-Skłodowskiej.
- Miller, L.J., Kohler, F.W., Ezzell, H., Hoel, K., Strein, Ph.S. (1993). Winning with Peer Tutoring: A Teacher’s Guide. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 37 (3), 14–18. <http://dx.doi.org/10.1080/1045988X.1993.9944604>.

- Pankowska, D. (2010). *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Pawlak, A. (2009). *Tutoring dziecięcy w procesie nauczania-uczenia się dzieci siedmioletnich i ośmioletnich*. Lublin: Wydawnictwo Marii Curie-Skłodowskiej.
- Pierzchała, A. (2013), *Pasywność w szkole. Diagnoza zjawiska z punktu widzenia analizy transakcyjnej*. Częstochowa: Wydawnictwo AJD.
- Program innowacji pedagogicznej „Pasje zawodowe – program z wykorzystaniem metody tutoringu rówieśniczego” (2015). Płock: Dokument niepublikowany.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki (Dz. U. z 2002 r. nr 56, poz. 506).
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Sarnat-Ciastko, A. (2012). Peer tutoring – czyli w jaki sposób w brytyjskim systemie edukacji zachęca się uczniów do wolontariatu. W: M. Mirowska (red.), *Praca socjalna aktywnym instrumentem polityki społecznej – od wolontariatu do zatrudnienia* (s. 131–147). Częstochowa: Wydawnictwo AJD.
- Sarnat-Ciastko, A. (2015). *Tutoring w polskiej szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Stewart, I., Joines V. (2016). *Analiza transakcyjna dzisiaj. Nowe wprowadzenie*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Topping, K.J. (2001). *Peer Assisted Learning. A Practical Guide for Teachers*. Newton: Brookline Books.
- Topping, K.J. (2005). Trends in Peer Learning. *Educational Psychology*, 25 (6), 631–645. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410500345172>.
- Topping, K.J. (1994). A Typology of Peer Tutoring. *Mentoring&Tutoring: Partnership in Learning*, 2 (1), 23–24. <http://dx.doi.org/10.1080/0968465940020104>.
- Ustawa z 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r. poz. 59).

Adrianna SARNAT-CIASTKO

The Ego States of Peer Tutors. The Effects of the Pedagogical Innovation “The Professional Passions – the Program with the Use of Peer Tutoring Method”

Summary

Between 2015–2018 one of the schools in Płock was implementing a pedagogical innovation which used peer tutoring. It involved the support of trained students-tutors given to their younger colleagues from other schools in the choice of profession. Interestingly, the same school also uses the method of an educative-developmental tutoring, which involves creating relationships between the teacher-tutor and his pupil. Thus, in the same place we can find students who have their own tutors, who are tutors themselves, or who experience both of these realities. This perspective stimulated research curiosity of the author of this article, who decided to determine if students who experience different types of tutoring are differentiate Ego states.

Keywords: Ego States, school tutoring, peer tutoring, pedagogical innovation.

Joanna GRABOWSKA

e-mail: jmj.grabowska@gmail.com

Afiliacja: Zespół Szkół Plastycznych im. Jacka Malczewskiego w Częstochowie

Stany Ja uczniów a spostrzeganie przez nich wybranych elementów obrazu własnego życia rodzinnego

Jak cytować [how to cite]: Grabowska, J. (2017). Stany Ja uczniów a spostrzeganie przez nich wybranych elementów obrazu własnego życia rodzinnego. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 6, 191–212.

Streszczenie

Celem artykułu jest analiza wzajemnych związków pomiędzy obrazem rodziny pochodzenia a ujawnianymi stanami Ja osób badanych w ramach koncepcji analizy transakcyjnej. Przedstawiono zarys teorii Erica Berne'a opisujący analizę struktury stanów Ja: Rodzic Krytyczny, Rodzic Opiekuńczy, Dziecko Naturalne i Dziecko Przystosowane oraz Dorosły, wraz z zawartym w nim stanem *Ethos* i *Pathos*. Zaprezentowano przegląd literatury w zakresie związków rodziny pochodzenia z cechami jednostki podlegającymi jej oddziaływaniom w ujęciu systemowym typologii i relacji rodzinnych. Główne założenia badawcze dotyczące związków pomiędzy wybranymi parametrami rodziny a wynikającymi z koncepcji analizy transakcyjnej stanami Ja osób badanych potwierdziły się w zakresie związku pomiędzy spostrzeganym poziomem spójności i komunikacji w rodzinie oraz takimi stanami Ja, jak *Pathos*. Istotne statystycznie związki ze stanami Ja uzyskano dla wybranych właściwości matek i ojców. Ciekawym wynikiem jest obraz stanów Ja badanej młodzieży w postaci egogramu. Uzyskany profil wyników wykazuje wysoką zgodność z postulowanym w literaturze AT optymalnym dla funkcjonowania człowieka rozkładem stanów Ja. Przedstawione wnioski dotyczą badań porównawczych i praktycznych implikacji uzyskanych wyników dla procesu edukacji i wychowania oraz relacji nauczyciel–uczeń.

Słowa kluczowe: analiza transakcyjna, stany Ja, spostrzeganie obrazu swojej rodziny przez uczniów.

Wiek adolescencji jest istotnym okresem w rozwoju osobowości, gdyż pojawia się wtedy samoświadomość zarówno celów, jak i zadań życiowych, kształtuje się samoocena i krytycyzm w stosunku do siebie i innych. Następuje prze-

chodzenie od wymagań zewnętrznych, wyrażonych w formie reguł zachowania się i przepisów, w wymagania wewnętrzne, a więc system potrzeb, nakazów moralnych, motywów, odczuwany przez jednostkę jako lub nakaz postępowania w określony sposób. Ponadto młode osoby przejmują od otoczenia różne przekonania, postawy, opinie, sposób mówienia czy ubierania się. Wpływy zewnętrzne (społeczne) w procesie wychowania mają ogromną rolę w rozwoju osobowości. Głównym środowiskiem wychowawczym kształującym osobowość pozostaje rodzina, następnie szkoła oraz grupy rówieśnicze. Zbiór ważnych doświadczeń formujących adolescenta pochodzi w dużym stopniu od ważnych osób w domu rodzinnym. Według J. Reykowskiego (2002), trwale nastawienie tworzące osobowość kształtuje się i organizuje wokół:

- 1) osób znaczących, czy ludzi mających szczególny wpływ na życie jednostki w okresie dzieciństwa i dorastania takich, jak matka, ojciec, nauczyciele,
- 2) typowych i powtarzających się sytuacji, które tworzą zasób doświadczeń jednostki,
- 3) ról społecznych oraz wymagań związanych z nimi, zależnych od wieku i płci,
- 4) sytuacji wyjątkowych oddziałujących na jednostkę w sposób traumatyczny, negatywny bądź urazowy (śmierć bliskich, silny lęk).

Jednocześnie doświadczane sukcesy, ale też problemy i trudności szkolne odzwierciedlają się zwrótnie w środowisku rodzinnym, wpływając na wszystkich jej członków. Owo spotkanie dwóch głównych środowisk życia ucznia – rodziny i szkoły formuje jego osobowość i przejawiane w zachowaniu cechy.

Jako pedagog szkolny mam możliwość częstego obserwowania uczniów, ich postaw, zachowań, motywacji do nauki, przeżywanych emocji czy sposobów rozwiązywania pojawiających się problemów. Spostrzegam, że chociaż posiadają odmienne cechy osobowe przejawiające się zróżnicowanymi reakcjami, z jakimi wchodzi w złożone relacje z innymi, to zawsze ich układem odniesienia pozostaje rodzina macierzysta, rodzina, przeciw której czasem się buntują lub jej zaprzeczają, jednocześnie jednak pozostają jej wierni i wobec niej lojalni.

Celem podjętych badań było ustalenie istnienia związku między specyficznymi cechami oddziaływań rodziny, głównie rodziców, tak jak widzą je obecnie uczniowie, a ukształtowaniem cech obrazu własnej osoby. Osobowość ucznia, która znajduje się jeszcze w fazie intensywnego rozwoju, można opisywać przy pomocy szeregu współczesnych teorii. Tu zastosowano jedną z takich koncepcji, jaką jest analiza transakcyjna i model poszczególnych stanów Ja, dzięki którym jednostka wchodzi w interakcje (transakcje) z innymi osobami. Analiza transakcyjna to podejście kompleksowe, łączące w sobie analizę procesów intrapsychicznych z interpersonalnymi zachowaniami, zawiera również ważny dział, jakim jest analiza strukturalna opisująca strukturę osobowości człowieka. Analiza strukturalna daje możliwość odpowiedzi na pytania: „Kim jestem?”, „Dlaczego zachowuję się właśnie tak?”, i jest metodą poznawania myśli, uczuć i zachowań

jednostki, opartą na koncepcji stanów Ja (Harris, 1978). Założenia filozoficzne i antropologiczne analizy transakcyjnej (AT) sprowadzają się do przeświadczenia, że każda osoba w dowolnym wieku i na każdym etapie swojego rozwoju może nauczyć się odpowiedzialności za swoje życie oraz podejmowane decyzje. Jako osoba zdrowa i dobrze funkcjonująca każdy człowiek w sensie społecznym odznacza się autonomią, wyrażającą się świadomością siebie i otoczenia oraz zdolnością do spontanicznych reakcji i budowania interakcji z innymi opartych na bliskości i otwartości. Wynika to przede wszystkim z uświadamiania zasobów tkwiących w człowieku, warunkowanych zarówno wychowaniem i socjalizacją, jak i aktywnością własną jednostki. W prezentowanej pracy zajmiemy się przede wszystkim analizą oddziaływania rodziny jako środowiska wychowawczo-socjalizacyjnego.

Analiza transakcyjna a problematyka życia rodzinnego

Analiza transakcyjna nie jest zdominowana problematyką rodzinną, niemniej jednak w wielu artykułach i książkach dostępnych w języku polskim odnaleźć można publikacje nawiązujące do tej tematyki. Jest też rzeczą znaną, iż pierwszy tekst w polskiej literaturze informujący o pojawieniu się nowego kierunku terapeutycznego dotyczył problematyki rodzinnej, gdzie wskazywano na możliwość jego wykorzystania w terapii par i małżeństw (Strojnowska, 1978). W pracy Elżbiety Wójcik *Analiza transakcyjna pomocą w dojrzwaniu osobowości*, mającym charakter zbioru materiałów mogących służyć prowadzeniu seminariów rodzinnych z tego zakresu, autorka pisze: „Zadaniem analizy transakcyjnej jest pomoc w lepszym rozumieniu naszych dialogów i reakcji, a przez to w lepszym poznaniu zarówno siebie samego, jak i innych, po to, aby móc się w pozytywnym kierunku zmieniać i dojrzwąć psychicznie (Wójcik, 1990, s. 39).

Inni autorzy podejmowali problematykę rodzinną dość marginalnie. Thomas A. Harris, którego książka była pierwszą zwartą pozycją dotyczącą AT na naszym rynku wydawniczym, kwestie życia rodzinnego ujął w trzech krótkich rozdziałach: *R-D-Dz a małżeństwo*, *R-D-Dz a dzieci*, *R-D-Dz a młodzież w wieku dojrzwania* (Harris, 1987). Podobnie Rüdiger Rogoll poświęcił rodzinie i małżeństwu tylko część swojego opracowania, gdzie przeczytać możemy: „System nie zmienia się sam, zmiana zależy od każdego z nas. Ale system nie może się zmienić, jeśli my pozostaniemy tacy sami; ostatecznie składa się on z rozlicznych pojedynczych, najmniejszych systemów, jakie stanowią rodziny, a tym samym my wszyscy” (Rogoll, 2013, s.124). Z kolei u Muriel James oraz Dorothy Jongeward tematyka rodzinna pojawia się w kontekście kształtowania się funkcji rodzicielskich i samego stanu Ja-Rodzic oraz tożsamości osobistej i płciowej (James, Jongeward, 1994).

Książka *Sex in Human Loving* (Berne, 1994) dotyczy problematyki rodzinnej, choć zasadniczo skupia się na zagadnieniach życia seksualnego. Książka obok obszernego wprowadzenia zawiera trzy części skoncentrowane głównie na specyfice transakcji małżeńskich oraz prowadzonych grach interpersonalnych. Druga z tych części w szczególny sposób prezentuje wybrane parametry życia rodzinnego, m.in. szacunek, intymność, miłość, podziw i szereg innych. W książce *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich* Berne poświęca uwagę życiu rodzinnemu w aspekcie prowadzonych gier interpersonalnych. Również praca dotycząca problematyki powstania i kształtowania się nieświadomego scenariusza życia jednostki (*life-script*) w sposób zrozumiały uwzględnia kontekst życia rodzinnego, gdzie ów program się kształtuje (Berne, 2008). Skrypt to: „Specyficzny nieświadomy plan życiowy przypominający scenariusz np. filmu lub sztuki teatralnej, wyznaczający danej osobie oraz innym osobom charakterystyczne role do odegrania. Zostaje wzmacniany przez rodziców oraz pozostałe znaczące osoby, a także motywowany jest określonymi zdarzeniami życiowymi” (Jagiela, 2012, s. 192–194).

Rodzina jako podstawowy system kształtowania jednostki

Podstawą badań i koncepcji dotyczących jednostek w kontekście rodziny jest we współczesnej psychologii podejście strukturalno-funkcjonalne, w którym analizuje się interakcję osób, role rodzinne, strukturę i funkcje rodziny. Rodzina jest wielowymiarowym, złożonym zjawiskiem. W obszernej literaturze przedmiotu spotyka się różnorodne definicje rodziny, podkreślające ważność wzajemnych relacji oraz uwypuklające fakt, że zapewnia ona ciągłość biologiczną i kulturową społeczeństwa (Satir, 2000; Braun-Gałkowska, 2003; Harwas-Napierała, 2010 i in.). Jednym z nowszych opracowań dotyczących psychologii rodziny, zawierającym opis funkcjonowania systemu rodzinnego – funkcji i ról rodzinnych, komunikacji i narracji rodzinnych, więzi i transmisji międzypokoleniowej, jest praca pod redakcją Hanny Liberskiej i Iwony Janickiej (2014). Wskazuje się w niej, że wychowanie rodzinne, podobnie jak wszelka ludzka aktywność może nieść ze sobą pozytywne wartości, ale też rodzić zagrożenia. Rodzina stanowi centrum przekazywania wartości etycznych, środowisko kształtowania charakteru, źródło zaspokajania potrzeb psychicznych, z drugiej zaś strony możliwe trudności i zachowania dysfunkcyjne i destrukcyjne dziecka tłumaczy się często zaburzeniami stosunków rodzinnych.

Obserwacje i badania rodziny obejmują bardzo szeroki zakres zagadnień. Jednymi z najważniejszych wydają się zarówno fazy życia rodzinnego, struktura, system ról, ale także wzory komunikacji czy sposoby i strategie osiągania celów (de Barbaro, 1999). W ujęciu systemowym funkcjonowanie rodziny wiąże się z procesem ciągłego rozwoju i zmian całego systemu oraz z interakcjami

jednostek opartymi na zasadach obowiązujących w ramach danej rodziny. Wzory interakcji konstruowane są wobec podstawowych zadań i wobec nieuniknionych faz, których doświadcza każda rodzina. Odnoszą się one do reguł kształtowania więzi i relacji z innymi oraz przyczyniają do wypracowania kompetencji poznawczo-emocjonalnych każdego z członków rodziny (Plopa, 2011). Wzory wyniesione z domu rodzinnego, powtarzane mniej lub bardziej świadomie w okresie dorosłości, rzutują na jakość przyszłego życia dzieci. Wzory stosunków i relacji międzyosobowych stają się punktem odniesienia dla formowania własnego życia rodzinnego. „Rodzina ofiarowuje swoim członkom formowanie osobowości, zdobywanie statusu, wsparcie emocjonalne” (Namysłowska, 1997).

Ze względu na specyfikę przedstawianej grupy badanej (uczniowie w wieku 18–20 lat i w fazie późnej adolescencji) warto szczególnie podkreślić rolę środowiska zewnętrznego w budowaniu wzorców zachowań oraz wagę wpływu związków i relacji interpersonalnych na kształtowanie cech osobowości. Okres dojrzewania to czas formowania się własnej tożsamości. Okres przejścia od dzieciństwa do dorosłości wydaje się szczególnie trudny na wielu polach – fizycznym, psychicznym i społecznym. Według jednej z najbardziej rozpowszechnionych koncepcji stadiów rozwoju psychospołecznego E. Eriksona (1997), opartej na koncepcji kryzysów i trudności rozwojowych oraz konieczności ich przezwyciężania, badana grupa znajduje się w okresie późnej adolescencji. Zadaniem tego przedziału wiekowego jest polaryzacja oparta na dychotomiach tożsamości grupowej *vs* alienacji oraz tożsamości indywidualnej *vs* dyfuzji ról. W tym czasie dokonuje się również intensywny rozwój emocjonalny (kontrola nad emocjami) i osiąganie emocjonalnej niezależności od rodziców oraz innych dorosłych. Zostają nawiązane nowe i bardziej dojrzałe związki z rówieśnikami obojga płci (Strelau, Doliński, 2011). Według Mirony Ogryzko-Wiewiórowskiej (2001, s. 117) „dom rodzinny jest swoistym środowiskiem rozwoju dla wszystkich jego mieszkańców. W zależności od ich wieku wpływ ten ma charakter zróżnicowany. [...] Młody, dorastający człowiek czerpie wciąż ze swojej rodziny wzory zachowań, systemy odniesień, konfiguracje wrażliwości społecznych”.

Relacje rodzinne

Z perspektywy systemowej zakłada się, iż rodzina, będąc strukturą organizacyjną, ujawnia swoje powiązania interpersonalne, budując odpowiednie więzi i relacje między jej członkami. Mechanizm kreowania obrazu siebie zgodnego z obrazem rodziny jest jednym z podstawowych aktywatorów procesu budowania własnej tożsamości (Plopa, 2010).

Ściśle związanym z procesem kształtowania się tożsamości indywidualnej oraz rodzinnej są zadania związane z kontrolą zachowania. Strategie dotyczące

kontroli rodziny w tym zakresie opisywane są w wymiarze nasilenia i częstości ich wykorzystania. Szacunek dla odmienności poglądów, prawo do prywatności, zachęcanie do samodzielnego rozwiązywania problemów to niektóre z predyktorów elastycznej strategii wewnątrz systemu. Sztywność charakteryzuje się w tym przypadku ograniczaniem autonomii, niską tolerancją dla odmienności i poglądów. Optymalne funkcjonowanie systemu rodzinnego powinno zakładać równowagę pomiędzy kontrolą zachowań i jej brakiem (tamże).

System rodzinny jest również odpowiedzialny za poziom i jakość więzi między członkami, dlatego też dbałość o spójność rodziny jest jednym z priorytetowych zadań efektywności systemu. Dbłość o spójność wyraża się w trosce o zapewnienie wsparcia, bliskości i zaufania w swoich granicach (tamże).

Komunikacja rodzinna jest szczególnym typem komunikacji interpersonalnej. Tematami w niej zawartymi są przede wszystkim informacje dotyczące własnych doznań, uczuć, doświadczeń. Komunikaty pomiędzy członkami rodziny są skorelowane ze stale zachodzącymi i zróżnicowanymi interakcjami. Komunikacja ta, z uwagi więź między członkami rodziny, ma charakter interakcyjny. Prawidłowa komunikacja pomaga w uniknięciu sytuacji konfliktowych oraz w rozwiązaniu istniejących już problemów (tamże).

Typologie rodzin

Dawid Field przedstawia typologię systemów rodzinnych i opisuje rodzaj granic pomiędzy rodzicami i dziećmi, dokonując podziału na pięć głównych systemów rodzinnych: rodzinę chaotyczną, rodzinę władzy, rodzinę prawidłową, rodzinę nadopiekuńczą i rodzinę uwikłaną (Ryś, 2001). Rodzina chaotyczna nie wypracowuje więzi pomiędzy członkami, charakteryzuje się sztywnością granic, brakiem poczucia bezpieczeństwa, rozdarciem oraz stałymi napięciami i konfliktami. Postępowanie rodziców wobec dzieci cechuje brak konsekwencji i brak zaangażowania (Dybowska, 2012). Rodzina władzy otwiera swoją granicę tylko w jednym kierunku – wydawania poleceń, nakazów i zakazów. W rodzinie tej posłuszeństwo i podporządkowanie wydaje się priorytetowym zadaniem dzieci w stosunku do rodziców. Posiada ona bardzo wyraźną strukturę, pełną obowiązków i reguł postępowania. Nadmierna opieka oraz wyłączenie dzieci w obowiązkach charakterystyczne są dla zbyt elastycznej granicy rodziny nadopiekuńczej. W rodzinie tej unika się indywidualności oraz rezygnuje z kłótni i powodów do niezgody. Rodzice poświęcają się dla dzieci, odkładając życie własne na drugi plan (tamże). Rodzinę uwikłaną charakteryzują nadmierne splątanie i nieprawidłowe relacje dziecka z rodzicami. Dziecko wykorzystywane jest najczęściej do zaspokajania potrzeb jednego z rodziców. Rodzice z reguły są bardzo silnie zorientowani na siebie, mogą także występować naruszenia granicy prywatności. Rodzina prawidłowa w opisywanej koncepcji to taka, w której granice

pomiędzy dziećmi a rodzicami wyznaczają właściwe relacje. Związek małżeński opiera się na dojrzałości i harmonijnej współpracy. Określa się ją mianem „rodziny związków” (Ryś, 2001).

W niniejszej pracy przyjęto, iż obraz rodziny pochodzenia opisywany poprzez główne wymiary – wymiar relacji oraz struktury – uwzględniające takie parametry, jak spójność, komunikacja, dychotomia autonomia – kontrola oraz tożsamość – może mieć znaczenie dla kształtowania się stanów Ja jednostki podlegającej długofalowym wpływom systemu rodzinnego. Analizując system oddziaływań rodziców, wybrano istotne w badaniu funkcjonowania rodziny i wynikające z jej struktury pojęcie diady rodzicielskiej, czyli matki i ojca, którzy konstytuują i kontrolują granice podsystemu rodziców i wpływają w istotny sposób na przejawy spójności, kontroli, autonomii i inne ważne właściwości systemu rodzinnego uwzględnione w niniejszym opracowaniu.

Procedura badań własnych

Celem pracy było zbadanie związku pomiędzy wybranymi parametrami systemu rodziny pochodzenia a ukształtowaniem się stanów Ja. Analizowano możliwe zależności pomiędzy obrazem struktury rodziny i obrazem relacji w rodzinach pochodzenia a ujawnianymi stanami Ja uczniów. Wstępne hipotezy robocze sformułowano na podstawie założeń teoretycznych koncepcji AT oraz przeglądu literatury naukowej i założono, że istnieje zależność między stanami Ja a tym, w jaki sposób spostrzega się własną rodzinę. Obraz rodziny w jej wymiarach: spójności, komunikacji, tożsamości oraz autonomii – kontroli i w zakresie takich cech typologii rodziny, jak chaotyczność, władza, nadopiekuńczość czy uwikłanie może mieć związek ze specyficznie ukształtowaną strukturą stanu Ja, tzn. Rodzica, Dorosłego i Dziecka.

Wskaźnikami empirycznymi wybranych cech rodziny oraz charakterystyk Stanów Ja są tu uzyskane odpowiedzi na pytania zawarte w przygotowanym zestawie kwestionariuszy. Do pomiaru zastosowano trzy kwestionariusze. Kwestionariusz Egogramu (EFP wersja eksperymentalna) jest w analizie transakcyjnej jedną z najczęstszych i bardziej popularnych metod oceny ważności i ujawniania się poszczególnych stanów Ja danej osoby. W literaturze przedmiotu istnieje szereg propozycji i rozwiązań, poczynając od graficznych histogramów, po specjalnej konstrukcji metody kwestionariuszowe. Metoda ta bywa wykorzystywana także w celach szkoleniowych – do podnoszenia kompetencji interpersonalnych czy zwiększania sprawności organizacyjnej lub edukacyjnej (Sękowska, 2000), na gruncie polskim jest szeroko wykorzystywana w ramach działalności Zespołu Badawczego Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej na Wydziale Pedagogicznym Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie (Gebuś, Pierzchała, 2016; Łęski, 2016).

Prezentowana propozycja jest rozwiązaniem zaprojektowanym w wersji przymiotnikowej. Zgromadzono w nim 138 określeń pogrupowanych w stany Ja: Rodzic Krytyczny, Rodzic Opiekuńczy, Dorosły, Dziecko Przystosowane, Dziecko Naturalne, jak również uwzględniono *Ethos* i *Pathos*, jako elementy zintegrowanego Dorosłego. *Ethos* stanowi przepracowane przez aktywny stan Dorosłego zinternalizowane zapisy nakazów, zakazów i programów rodzicielskich. Z kolei *Pathos* wyraża się poprzez swoście rozumianą władzę, jaką Dorosły – dzięki swojemu doświadczeniu, umiejętnościom analitycznym i gotowości decyzyjnej – sprawuje nad stanem Ja-Dziecko. Istotność obu tych stanów wyraża się m.in. ich wartością jako teleologicznych wyznaczników działań wychowawczych (Jagiela, 2017). Drugim narzędziem był Kwestionariusz Relacji Rodzinnych (KRR) *Moja rodzina* Mieczysława Plopy oraz Piotra Połomskiego. Kwestionariusz jest przeznaczony do badania relacji rodzinnych w percepcji młodych ludzi. Ma on sześć wersji służących do oceny rodziny jako całości. Wersja *Moja Rodzina* zawiera 32 pozycje, które pozwoliły na ocenę następujących wymiarów (Plopa, 2010):

- 1) komunikacji – rozumianej tu jako „gotowość do wzajemnego rozumienia członków rodziny, poziom otwarcia na relację między sobą, sposób wymiany informacji, [...] wysoki poziom świadczy o otwartości, elastyczności oraz twórczości w komunikowaniu” (Plopa, 2010, s. 45);
- 2) spójności – pojmowanej jako określenie poziomu więzi emocjonalnych, współpracy między osobami na rzecz rodziny i poszczególnych jej członków, udzielanie wsparcia i podtrzymywanie dobrego samopoczucia rodziny (tamże);
- 3) autonomii – kontroli, która określa poziom kompetencji rodziny do kierowania zachowaniem każdego z członków poprzez stosowanie strategii otwartych bądź sztywnych; pokazuje stopień tolerancji, autonomii, niezależności i swobody w działaniu;
- 4) tożsamości, która oznacza poziom tendencji kreowania przez system zgodnego obrazu rodziny, nacisku na realizowanie określonych zadań, stopnia narzucania rodzinnej tożsamości, przenikalności granic wewnętrznych, otwartych i zamkniętych granic systemu (tamże).

Zastosowano również kwestionariusz Analiza Środowiska Rodzinnego Rodzina Pochodzenia (RP) Marii Ryś. Wykorzystano tu część kwestionariusza dotyczącą badania diady matka – ojciec w kontekście typologii rodzin.

Badania zostały przeprowadzone w grudniu 2016 r. wśród uczniów najstarszych klas Zespołu Szkół Plastycznych im. Jacka Malczewskiego w Częstochowie. Badanie objęło 41 osób: 31 dziewcząt (75,7%) i 10 chłopców (24,3%) w wieku 18–20 lat. W ostatecznej analizie uwzględniono odpowiedzi 39 badanych. Nierówna liczebność grup ze względu na płeć wynika ze zdecydowanej przewagi dziewcząt w szkole plastycznej. Badanie główne poprzedziła próba pilotażowa przeprowadzona w listopadzie 2016 roku ze studentami I roku pedago-

giki społecznej i terapii pedagogicznej w Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.

Wyniki badań

W celu weryfikacji postawionych hipotez wykonano analizę statystyczną za pomocą programu IBM SPSS w wersji 24. Policzono statystyki opisowe dla badanych zmiennych ilościowych oraz przetestowano normalność ich rozkładów. Ponadto wykonano serię analiz korelacji ze współczynnikiem r Pearsona oraz testów t Studenta dla prób niezależnych. Przyjęto klasyczny próg istotności $p < 0,05$. Wyniki istotne na poziomie $0,05 < p < 0,1$ uznawano za istotne na poziomie tendencji statystycznej.

1. Podstawowe statystyki opisowe mierzonych zmiennych ilościowych oraz wyniki testu normalności rozkładu

Zweryfikowano normalność rozkładów zmiennych za pomocą testu Shapiro-Wilka. Zdecydowana większość zmiennych charakteryzuje się rozkładem, który odbiega istotnie statystycznie od rozkładu normalnego. Wartość bezwzględna skośności dla niemal wszystkich analizowanych zmiennych nie przekracza jednak umownej granicy 1,5, co świadczy o odpowiednio dużym stopniu symetrii rozkładu względem średniej. Z tego względu podjęto decyzję o zastosowaniu parametrycznych metod do dalszych obliczeń. Analizy uwzględniające dwie zmienne, których wartość bezwzględna skośności przekracza wyżej wspomnianą granicę, potwierdzano równolegle wykonywanymi analizami nieparametrycznymi.

Tabela 1

Podstawowe statystyki opisowe mierzonych zmiennych ilościowych oraz wyniki testu normalności rozkładu

	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>SD</i>	<i>Sk.</i>	<i>Kurt.</i>	<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>	<i>S-W</i>	<i>p</i>
wiek	18,82	19,00	0,60	0,08	-0,25	18,00	20,00	0,76	<0,001
liczba rodzeństwa	1,33	1,00	1,03	1,23	2,89	0,00	5,00	0,84	<0,001
Rodzic Krytyczny	4,28	3,00	4,28	1,78	3,40	0,00	19,00	0,82	<0,001
Rodzic Opiekuńczy	9,97	8,00	6,07	0,58	-0,72	1,00	22,00	0,93	0,015
Dorosły	8,49	8,00	5,19	0,30	-0,53	0,00	19,00	0,97	0,256
Dziecko Przystosowane	3,92	3,00	3,87	0,94	-0,07	0,00	13,00	0,88	<0,001
Dziecko Naturalne	7,87	7,00	5,18	0,77	-0,31	1,00	20,00	0,92	0,007
<i>Ethos</i>	2,13	2,00	1,13	0,20	-0,68	0,00	4,00	0,91	0,003
<i>Pathos</i>	1,74	2,00	1,02	0,24	-0,18	0,00	4,00	0,91	0,004

Tabela 1 (cd.)

	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>SD</i>	<i>Sk.</i>	<i>Kurt.</i>	<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>	<i>S-W</i>	<i>p</i>
postawa chaotyczna matki	12,06	7,00	12,23	1,30	0,71	0,00	43,50	0,83	<0,001
postawa chaotyczna ojca	18,67	16,00	15,62	0,42	-1,31	0,00	46,50	0,89	0,001
postawa władzy matki	14,29	9,50	12,29	0,98	-0,11	0,00	43,00	0,88	0,001
postawa władzy ojca	19,06	15,50	14,35	0,32	-1,32	1,00	46,00	0,91	0,004
postawa prawidłowa matki	40,63	42,00	12,85	-0,85	0,03	11,50	59,00	0,92	0,009
postawa prawidłowa ojca	34,90	36,50	16,21	-0,21	-1,41	7,00	58,00	0,92	0,009
postawa nadopiekuńcza matki	28,81	28,00	9,45	0,12	0,25	6,00	51,00	0,99	0,872
postawa nadopiekuńcza ojca	25,12	26,50	7,78	-0,63	-0,22	4,00	40,00	0,95	0,105
postawa uwikłana matki	13,58	10,50	12,67	1,59	2,64	0,00	55,00	0,84	<0,001
postawa uwikłana ojca	14,87	12,00	11,98	0,62	-0,57	0,00	41,50	0,93	0,013
komunikacja	28,59	31,00	7,52	-0,63	-0,53	11,00	39,00	0,94	0,033
spójność	29,33	31,00	7,48	-1,21	0,95	8,00	38,00	0,88	0,001
kontrola	31,28	34,00	7,00	-0,72	-0,49	15,00	40,00	0,90	0,002
tożsamość	29,00	30,00	5,72	-1,03	0,85	13,00	37,00	0,92	0,007

M – średnia; *Me* – mediana; *SD* – odchylenie standardowe; *Sk.* – skośność; *Kurt.* – kurtoza; *S-W* – wynik testu Shapiro-Wilka; *p* – istotność

Źródło: badania własne.

2. Stany Ja osób a spostrzegane przez nie relacje rodzinne

Tabela 2

Stany Ja badanych osób a spostrzegane przez nie relacje rodzinne

		komunikacja	spójność	kontrola	tożsamość
Rodzic Krytyczny	<i>r</i> Pearsona	0,028	0,015	0,053	0,004
	Istotność	0,865	0,927	0,750	0,979
Rodzic Opiekuńczy	<i>r</i> Pearsona	0,242	0,248	0,113	0,168
	Istotność	0,137	0,129	0,494	0,306
Dorosły	<i>r</i> Pearsona	0,089	0,108	-0,012	-0,055
	Istotność	0,590	0,514	0,943	0,740
Dziecko Przystosowane	<i>r</i> Pearsona	0,084	0,039	-0,011	0,048
	Istotność	0,612	0,813	0,948	0,774
Dziecko Naturalne	<i>r</i> Pearsona	0,097	0,097	0,138	0,066
	Istotność	0,558	0,557	0,401	0,691
<i>Ethos</i>	<i>r</i> Pearsona	0,251	0,235	0,149	0,102
	Istotność	0,123	0,150	0,367	0,537
<i>Pathos</i>	<i>r</i> Pearsona	0,323	0,360	0,210	0,221
	Istotność	0,045	0,021	0,200	0,176

Źródło: badania własne.

Badanie ujawniło istnienie statystycznie istotnego związku pomiędzy takimi cechami relacji i funkcjonowania rodziny, jak spostrzegany przez badanych poziom komunikacji i spójności w rodzinie a występowaniem u nich stanu *Pathos*.

3. Zależność między stanami Ja badanych osób a spostrzeganymi przez nie postawami matki

Wyniki pokazują, że postawa chaotyczna i postawa władzy matki wiąże się istotnie statystycznie, umiarkowanie i dodatnio z nasileniem stanu Ja w postaci Rodzica Krytycznego. Ponadto wymiar *Pathosu* koreluje istotnie statystycznie, umiarkowanie i ujemnie z postawą władzy oraz istotnie na poziomie tendencji statystycznej, słabo i ujemnie z postawą chaotyczną. Poza tym wymiar *Ethosu* jest związany istotnie, ale tylko na poziomie tendencji statystycznej, z obydwo- ma omawianymi rodzajami postaw matki. Siła tych zależności jest umiarkowana (postawa chaotyczna) i niewielka (postawa władzy). Kierunki wszystkich omówionych wyżej relacji świadczą o tym, że im bardziej spostrzega się matkę jako chaotycznie i władczo zachowującą się wobec badanych osób, tym większe jest nasilenie u nich Rodzica Krytycznego, tym niższy jest natomiast poziom wymiarów *Ethosu* i *Pathosu*.

Tabela 3
Stany Ja badanych osób a spostrzegane przez nie postawami matki

		postawa chaotyczna matki	postawa władzy matki	postawa prawidłowa matki	postawa nadopiekuńcza matki	postawa uwikłana matki
Rodzic Krytyczny	<i>r</i> Pearsona	0,391	0,335	-0,273	-0,097	0,245
	Istotność	0,014	0,037	0,093	0,555	0,133
Rodzic Opiekuńczy	<i>r</i> Pearsona	-0,154	-0,220	0,219	0,246	-0,059
	Istotność	0,350	0,179	0,181	0,131	0,721
Dorosły	<i>r</i> Pearsona	0,080	0,088	-0,081	0,060	0,094
	Istotność	0,628	0,594	0,625	0,716	0,568
Dziecko Przystosowane	<i>r</i> Pearsona	0,148	0,118	-0,125	0,261	0,123
	Istotność	0,369	0,473	0,447	0,109	0,457
Dziecko Naturalne	<i>r</i> Pearsona	-0,018	-0,040	0,096	0,211	-0,003
	Istotność	0,914	0,811	0,563	0,198	0,983
<i>Ethos</i>	<i>r</i> Pearsona	-0,309	-0,278	0,336	0,203	-0,088
	Istotność	0,056	0,087	0,036	0,214	0,593
<i>Pathos</i>	<i>r</i> Pearsona	-0,275	-0,335	0,325	0,253	-0,153
	Istotność	0,090	0,037	0,043	0,120	0,351

Źródło: badania własne.

Z kolei zachowanie prawidłowe matki jest istotnie statystycznie związane z wymiarem *Ethosu* i *Pathosu* oraz – na poziomie tendencji statystycznej – z wymiarem Rodzica Krytycznego. Kierunki omówionych zależności mówią o tym, że im bardziej spostrzega się matkę jako prawidłowo zachowującą, tym wyższe jest nasilenie *Ethosu* i *Pathosu*, tym niższe natomiast Rodzica Krytycznego. Omówione wyniki ukazuje tabela 3.

4. Zależność między stanami Ja badanych osób a spostrzeganymi przez nie postawami ojca

W kolejnym punkcie wykonano analizę analogiczną do opisanej powyżej, tym razem jednak dla postaw ojca. Otrzymane wyniki wskazują na to, że wymiar *Ethosu* koreluje istotnie statystycznie i umiarkowanie z niemal wszystkimi postawami ojca, poza postawą nadopiekuńczą. Kierunki tych zależności informują o tym, że wzrost nasilenia *Ethosu* oraz wzrost poziomu postawy prawidłowej i spadek natężenia postawy chaotycznej, władzy i uwikłanej ojca współwystępują ze sobą. Spostrzeganie u ojca zachowań nadopiekuńczych z kolei okazało się istotnie statystycznie skorelowane z takimi stanami Ja badanych osób, jak Rodzic Krytyczny i Dorosły. Zależności te są umiarkowane i dodatnie, co oznacza, że im bardziej nadopiekuńczo zachowywał się ojciec w opinii badanych osób, tym wyższe jest teraz u nich nasilenie wyżej wymienionych stanów Ja. Ponadto odnotowano związki istotne, choć tylko na poziomie tendencji statystycznej, dodatnie i słabe, między nasileniem wymiaru Dziecko Naturalne a postawą chaotyczną, władzy i uwikłaną ojca. Rezultaty wyżej omówionej analizy można odnaleźć w tabeli 4.

Tabela 4

Stany Ja badanych osób a spostrzegane przez nie postawy ojca

		postawa chaotyczna ojca	postawa władzy ojca	postawa prawidłowa ojca	postawa nadopiekuńcza ojca	postawa uwikłana ojca
Rodzic Krytyczny	<i>r</i> Pearsona	0,056	0,106	0,110	0,335	0,081
	Istotność	0,735	0,522	0,503	0,037	0,624
Rodzic Opiekuńczy	<i>r</i> Pearsona	0,089	0,105	-0,057	0,050	0,164
	Istotność	0,592	0,525	0,731	0,760	0,317
Dorosły	<i>r</i> Pearsona	0,013	0,158	0,072	0,327	0,166
	Istotność	0,935	0,337	0,662	0,042	0,313
Dziecko Przystosowane	<i>r</i> Pearsona	0,205	0,111	-0,045	0,126	0,089
	Istotność	0,210	0,501	0,784	0,446	0,590
Dziecko Naturalne	<i>r</i> Pearsona	0,288	0,283	-0,218	-0,105	0,279
	Istotność	0,076	0,081	0,182	0,524	0,085

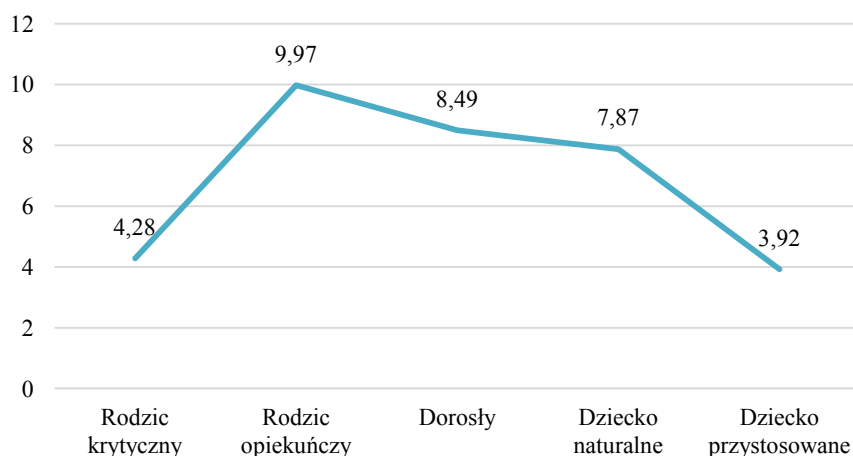
Tabela 4 (cd.)

		postawa chaotyczna ojca	postawa władzy ojca	postawa prawidłowa ojca	postawa nadopiekuńc za ojca	postawa uwikłana ojca
<i>Ethos</i>	<i>r</i> Pearsona	-0,358	-0,348	0,394	0,243	-0,368
	Istotność	0,025	0,030	0,013	0,136	0,021
<i>Pathos</i>	<i>r</i> Pearsona	-0,035	-0,016	-0,028	0,012	0,120
	Istotność	0,831	0,923	0,866	0,941	0,466

Źródło: badania własne.

5. Profil stanów Ja wśród badanych osób

Uzyskano też interesujące wyniki ukazujące układ stanów Ja prezentowany przez badaną młodzież (profil grupy). W tym celu zastosowano jednoczynnikową analizę wariancji dla prób zależnych. Okazało się, że wystąpiły istotne statystycznie różnice w zakresie nasilenia poszczególnych stanów Ja, $F(2,90; 110,02) = 18,19$; $p < 0,001$; $\eta^2 = 0,324$. Siła tego efektu jest duża. Porównania parami, które przeprowadzono za pomocą testu Sidaka, ujawniły, że osoby badane osiągnęły istotnie statystycznie najniższe wyniki w zakresie takich stanów Ja, jak Dziecko Przystosowane i Rodzic Krytyczny (natężenie tych stanów różni się od pozostałych co najmniej na poziomie $p < 0,004$). Omówiony profil stanów Ja w badanej grupie osób przedstawia wykres 1.



Wykres 1
Profil stanów Ja

Źródło: badania własne.

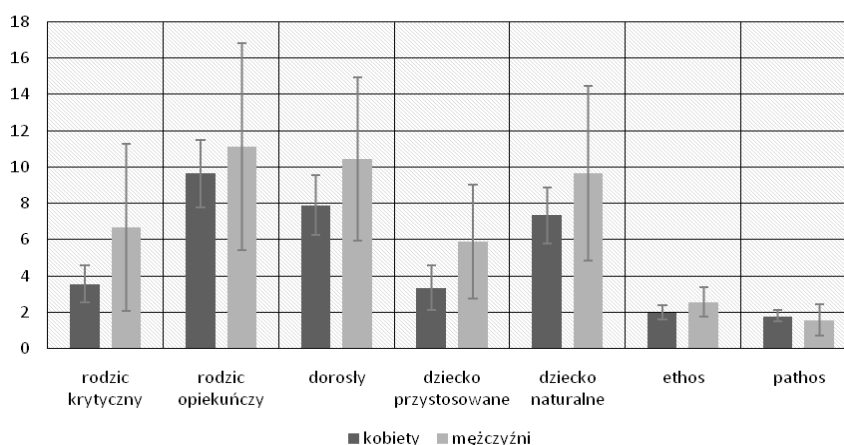
6. Poszczególne stany Ja badanych osób jako funkcja ich płci

Porównanie wyników kobiet i mężczyzn wykazało, że różnią się oni od siebie istotnie, choć tylko na poziomie tendencji statystycznej, pod względem poziomu nasilenia takiego stanu Ja, jak Dziecko Przystosowane oraz Rodzic Krytyczny. Mężczyźni mają wyższy poziom nasilenia obu tych stanów Ja niż kobiety. Siła tego efektu jest umiarkowana. Omówione rezultaty prezentują tabela 5 i wykres 2.

Tabela 5
Poszczególne stany Ja badanych osób jako funkcja ich płci

	kobiety (n = 30)		mężczyźni (n = 9)		t	p	95% CI		d Cohena
	M	SD	M	SD			LL	UL	
Rodzic Krytyczny	3,57	2,85	6,67	7,02	-1,294	0,229	-8,539	2,339	0,752
Rodzic Opiekuńczy	9,63	5,16	11,11	8,75	-0,482	0,640	-8,335	5,380	0,241
Dorosły	7,90	4,55	10,44	6,86	-1,046	0,320	-7,949	2,860	0,495
Dziecko Przystosowane	3,33	3,42	5,89	4,81	-1,788	0,082	-5,452	0,341	0,679
Dziecko Naturalne	7,33	4,35	9,67	7,35	-0,906	0,387	-8,092	3,425	0,453
<i>Ethos</i>	2,00	1,08	2,56	1,24	-1,308	0,199	-1,416	0,305	0,497
<i>Pathos</i>	1,80	0,92	1,56	1,33	0,626	0,535	-0,546	1,035	0,238

Źródło: badania własne.



Wykres 2

Porównanie wyników w zakresie poszczególnych stanów Ja badanych osób w zależności od ich płci

Źródło: badania własne.

Ponieważ badania miały w dużej mierze charakter eksploracyjno-diagnostyczny, zrezygnowano ze stawiania szczegółowych hipotez na rzecz hipotez ogólnych o zależnościach między Stanami Ja osób badanych i wybranymi parametrami rodzin pochodzenia. Przeprowadzone badanie wykazało, że istnieją związki pomiędzy stanami Ja osób badanych a wybranymi aspektami funkcjonowania rodziny. Analiza korelacyjna i poszukiwanie szczegółowych zależności w badanych obszarach potwierdziło, iż istnieje związek pomiędzy takimi cechami funkcjonowania rodziny, jak poziom komunikacji i spójności, a kształtowaniem się stanu *Pathos* u osób badanych. A zatem im wyższy spostrzegany przez badanych poziom komunikacji w rodzinie oraz im wyższy spostrzegany poziom spójności, tym wyższy poziom *Pathosu* w strukturze stanów Ja, czyli pozytywnych, emocjonalnych i zintegrowanych z Dorosłym aspektów Dziecka. Wysoki poziom *Pathosu* w strukturze Ja może świadczyć o pozytywnie przeprowadzonym przepracowaniu w społecznie oczekiwanym kierunku silnych i często sprzecznych emocji płynących z doświadczeń dzieciństwa. Przypomnijmy, że systemy rodzinne charakteryzujące się spójnością i uczuciową bliskością dają dzieciom poczucie bezpieczeństwa i stanowią optymalny sposób funkcjonowania rodziny (Olson, za: Błażek, Kaźmierczak, 2009).

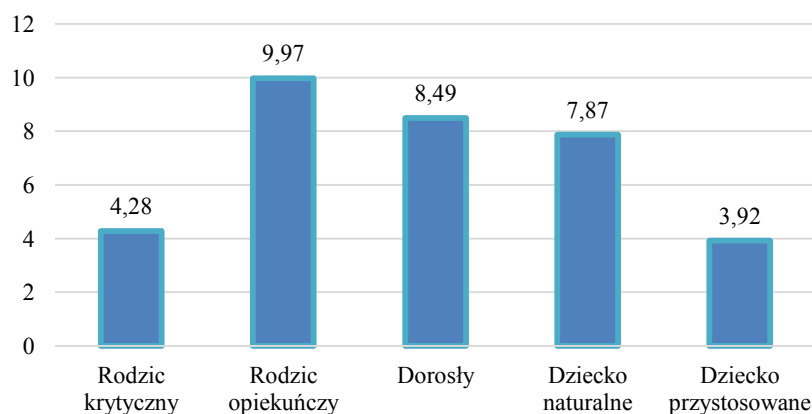
Uzyskany wynik można odnieść do podobnych badań M. Błażek i M. Kaźmierczak (2009), dotyczących wpływu rodziny pochodzenia na inteligencję emocjonalną jednostki. Inteligencja emocjonalna rozumiana przez autorki jako zestaw predyspozycji umożliwiających efektywność przetwarzania informacji emocjonalnych w celu podjęcia adekwatnego procesu decyzyjnego i działania (Mayer, za: Błażek, Kaźmierczak, 2009) wykazuje bardzo duże podobieństwo do pojęcia *Pathosu*. Autorki uzyskały potwierdzenie zależności pomiędzy wymiarem spójności rodziny a inteligencją emocjonalną.

Warto zinterpretować też potwierdzoną statystycznie w badaniu dodatnią zależność pomiędzy taką cechą rodziny, jak komunikacja, a ukształtowaniem stanu *Pathos*. Wagę dobrej komunikacji dla funkcjonowania rodziny w aspekcie m.in. empatii, rozumienia własnych i cudzych stanów emocjonalnych, a więc właściwości zbliżonych do analizowanego przez nas *Pathosu*, podkreśla wielu autorów (Plopa, 2005; Satir, 2002). Dobra komunikacja bez barier i błędów sprzyja przepracowaniu w strukturze Dorosłego danych pochodzących ze stanu Ja-Dziecko, czyli informacji dotyczących własnych doznań, uczuć, doświadczeń. Styl komunikacji w rodzinie i jego wpływ na kształtowanie się emocjonalnych kompetencji adolescentów był przedmiotem wielu badań, które uściśliły tę zależność (Chiarello i Ovarschell, za: Błażek, Kaźmierczak, 2009). Aspekty normalnego i zaburzonego komunikowania się w AT potwierdzające powyższe wyniki były też przedmiotem opracowania W. Domachowskiego (1991).

Przejdźmy do interpretacji wyników badań w aspekcie związku pomiędzy diadą rodzicielską, czyli spostrzeganiem oddziaływań matki i ojca, a ukształto-

waniem się stanów Ja osób badanych. W wynikach badań J. Gózdź i E. Wysokiej (2013), gdzie analizowano wpływ cech środowiska na postawy młodzieży wobec siebie i otoczenia w perspektywie AT, uwidocznił się większy wpływ różnicujący matki niż ojców. Uzyskane w tym badaniu wyniki wskazują jednak również na istnienie związku postaw ojca z właściwościami stanu Ja adolescentów. Zaobserwowano związek pomiędzy wymiarem *Ethosu*, który koreluje istotnie statystycznie z niemal wszystkimi postawami ojca, poza postawą nadopiekuńczą. Przypomnijmy, że *Ethos* uwewnętrzniony w stan Dorosłego uwzględnia, zinternalizowane, zintegrowane i przepracowane, pozytywne aspekty etyczne Rodzica i zawiera takie właściwości, jak zasady i normy dotyczące wielu aspektów zachowań, np. przejawiania odwagi, otwartości, uczciwości, punktualności czy solidności. Wydaje się to potwierdzać ważność ojca w transmisji przekazu kulturowo-społecznego i poznawczo-intelektualnego, istotnego dla efektywnego działania jednostki w świecie. Jeśli chodzi o wpływ obrazu matki na kształtowanie się struktury Ja, to kierunki związku analizowanych zmiennych pokazują, że im bardziej chaotycznie i władczo zachowywała się matka w opinii badanych osób, tym większe jest nasilenie ich stanu Ja, jakim jest Rodzic Krytyczny, tym niższy jest natomiast poziom wymiarów *Ethosu* i *Pathosu*. Kierunki omówionych związków pokazują też, że im bardziej prawidłowo zachowywała się matka w opinii badanych osób, tym wyższe jest obecnie nasilenie ich *Ethosu* i *Pathosu* zintegrowane w Dorosłym, tym niższe natomiast przejawianie się Rodzica Krytycznego.

Warto przejść do interpretacji wyników dotyczących ujawnienia się określonych stanów Ja w badanej grupie. Przywołajmy jeszcze raz profil stanów Ja badanej młodzieży:

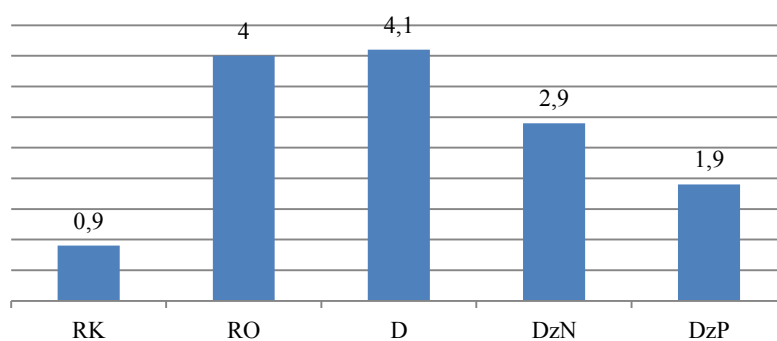


Wykres 3
Profil stanów Ja

Źródło: badania własne.

Widzimy, że reprezentowane są tu wszystkie elementy konieczne do właściwego funkcjonowania jednostki w koncepcji AT (stany Ja, nazywane też „sposobami bycia w świecie” (Steward, Joines, 2016)). Najsilniej reprezentowana jest struktura Rodzic Opiekuńczy, a następnie Dorosły i Dziecko Naturalne. Można przypuszczać, iż osoby o tak ukształtowanej strukturze Ja mają dobry kontakt z rzeczywistością, prawidłowo oceniają zdarzenia, posiadają umiejętność przetwarzania informacji i dokonywania wyborów. Zauważmy jednak, że Dorosły nie stanowi tu dominującej struktury, a więc wiele jeszcze doświadczeń musi zostać zdobytych i przetworzonych, by Ja-Dorosły bardziej efektywnie kierował aktualnym zachowaniem i działaniem tych młodych ludzi. Silna reprezentacja stanu Rodzic Opiekuńczy może wskazywać, że badani adolescenti gotowi są już do podejmowania ról związanych ze sprawowaniem opieki, okazywaniem empatii i troski. Warto także zaznaczyć, że poziom stanu Dziecka Naturalnego jest również wysoki. Przypomnijmy, że stanowi on główne źródło kreatywności i energii życiowej jednostki, co może być charakterystyczne dla badanej grupy uczniów szkoły plastycznej, gdzie ekspresja twórczości jest pożądaną cechą. Najniższy poziom stanu Dziecko Przystosowane stosunkowo łatwo wytłumaczyć, odwołując się do okresu adolescencji jako fazy przejawiania niskiej uległości i braku podporządkowywania się w wielu aspektach życia oraz stosunkowo niskiej jeszcze w tym okresie równowagi emocjonalnej.

Funkcjonowanie uczniów i nauczycieli w określonych stanach Ja było częścią badań A. Pierzchały (2013), w ramach których uzyskała podobne wyniki, tzn. egogram w postaci krzywej dzwonowej z dominantą Dorosłego. Odwołać się tu można też do modelu J.M. Dusaya, który stworzył najbardziej popularny egogram, tzw. egogram „Guru”, który uwzględnia najbardziej korzystny, według autora, rozkład funkcjonowania w określonych stanach Ja:



Wykres 4

Przykład egogramu „Guru” (Dusay, za: Pankowska, 2010, s. 136)

Źródło: badania własne.

Jak widać, w modelu tym dominującą rolę mają Dorosły i Rodzic Opiekuńczy, znaczny jest też udział Dziecka, zwłaszcza w obszarze Dziecka Naturalnego. Bardzo podobny rozkład stanów Ja uwidocznił się w analizowanych powyżej wynikach badanej młodzieży.

W prezentowanym tu badaniu okazało się, że płeć różnicuje osoby badane, choć tylko na poziomie tendencji statystycznej w zakresie takich stanów Ja, jak Rodzic Krytyczny oraz Dziecko Przystosowane, gdzie mężczyźni uzyskali wyższy poziom nasilenia obu tych stanów niż kobiety. Może to wynikać z tradycyjnych, kulturowych aspektów wychowania, gdzie dyscyplina i wymagania wobec chłopców są bardziej nasilone i ograniczają ich naturalną ekspresję. Brak uzyskanych w badaniach zdecydowanych kontrastów w aspekcie płci można tłumaczyć niską liczebnie i nierówno podzieloną w tym zakresie próbą badawczą. Poza tym tendencje ujawniające się z obserwacji współczesnych rodzin pokazują, iż obecnie style wychowania wobec dziewcząt i chłopców w niewielkim stopniu odbiegają od siebie i tradycyjny model różnic płciowych nieco się zaciera.

Podsumowanie i wnioski

Prezentowane wyniki badań posiadają ograniczenia charakterystyczne dla małej próby oraz braku grupy kontrolnej, jednak można zaryzykować tu kilka konkluzji. Badanie pokazało istotne dla kształtowania się struktury Ja osób badanych cechy rodziny, takie jak poziom spójności i więzów rodzinnych oraz jakość komunikacji w rodzinie. W dyskusji wyników potwierdzono część tych zależności w analizie porównawczej doniesień badawczych w literaturze przedmiotu. Najistotniejszy związek odkryto w odniesieniu do szczególnie ważnej struktury, jaką jest Dorosły, zawierający w sobie stany *Ethosu* i *Pathosu*. Interesujące wyniki uzyskano też, badając profil stanów Ja młodzieży. Należy jeszcze raz podkreślić, że według badaczy AT uzyskany rozkład wielkości ujawnienia się poszczególnych struktur Ja u badanych adolescentów zbliżony jest do rozkładu charakterystycznego dla optymalnego funkcjonowania jednostki, co może stanowić dobry prognostyk dla dalszego rozwoju uczniów w kierunku uzyskiwania większej autonomii, podejmowania odpowiedzialnych decyzji uwzględniających własne uczucia i potrzeby oraz wymagania otoczenia. Prezentowana praca może stanowić podstawę do dalszych, bardziej rozległych, badań nad stanami Ja uczniów w różnych typach szkół artystycznych i innych placówkach oświatowych oraz analizy porównawczej uzyskanych wyników. Interesujące, czy poziom stanu Dziecka Naturalnego, stanowiącego główne źródło kreatywności i energii życiowej jednostki, jest równie wysoki u młodzieży z innych typów szkół i czy w sposób istotny różnicuje osoby twórcze. Badanie funkcjonowania człowieka w określonych stanach Ja z perspektywy analizy transakcyjnej daje możliwość ciekawych eksploracji badawczych i diagnozy dotyczących róż-

nych zjawisk w przestrzeni edukacyjnej, np. jakości komunikacji, pasywności, agresji w szkole, stylów uczenia się, relacji nauczyciela z uczniami w szkole (Pierzchała, 2013). Wśród niewątpliwych zalet analizy transakcyjnej należy wymienić przejrzystość założeń, których zastosowanie może ułatwiać kontakty międzyludzkie poprzez usprawnienie procesu komunikacji i optymalizowanie sytuacji wychowawczych. Efektem niniejszych badań może być wskazanie implikacji pedagogicznych analizy transakcyjnej z wykorzystaniem charakterystyki uczniów w zakresie struktury stanów Ja oraz ich funkcjonowania w określonych obszarach. Można więc wykorzystać teoretyczną i praktyczną bazę AT dla opracowania programu szkoleń dla rodziców czy nauczycieli, pokazując dowody empiryczne w postaci czynników kształtowania dojrzałego ucznia i elastycznie funkcjonującego nauczyciela w perspektywie AT. Efektywny nauczyciel powinien bowiem wykorzystywać w swoim działaniu wszystkie pozytywne przejawy stanów Ja swoich uczniów. Susan Temple (2004), wykorzystując do opisu osobowości nauczyciela pojęcie „płynności funkcjonalnej”, przedstawia tę cechę jako swoistą elastyczność działania oznaczającą spójność i sprawność w obrębie struktury Ja jednostki. Elastycznie będzie zatem działał człowiek, który wykorzystuje swojego Dorosłego, uwzględniając jednocześnie doświadczenia Rodzica i Dziecka w ich wszystkich odmianach. Jest to uniwersalna zasada. Korzystanie z większości swoich zasobów możliwe jest dzięki posiadaniu tzw. zintegrowanego Dorosłego. Tworzenie sytuacji wychowawczych warunkujących umiejętne korzystanie ze zintegrowanego Dorosłego u dzieci może być ważną wskazówką w pracy wychowawczej zarówno rodziny, jak i szkoły. Może się okazać, że na przykład promowanie wolontariatu jako realizacji ważnych zadań wychowawczych dla młodzieży, związanych ze sprawowaniem opieki, okazywaniem empatii i troski, może być bardzo skuteczne dzięki formującemu się wyraźnie u adolescentów i wręcz dominującemu w strukturze Ja stanowi Rodzic Opiekun czy. Ciekawe rezultaty w zakresie wprowadzania AT do szkół uzyskano w Wielkiej Brytanii, gdzie stwierdzono dzięki temu znaczne podwyższenie efektywności pracy uczniów i nauczycieli. Zauważono, że zachęcanie uczniów do przyjęcia postawy z pozycji stanu Ja-Dorosły bywa pierwszym krokiem zapoczątkowującym właściwą postawę wobec nauki i odpowiedniego zachowania (Barrow, 2007). Zaobserwowano również, że kształcenie nauczycieli w zakresie AT skutkuje budowaniem dobrych relacji interpersonalnych z uczniami i ich rodzicami w klasie szkolnej.

Zainteresowanie edukacyjną analizą transakcyjną w Polsce i rozwojem jest kwestią zaledwie kilku ostatnich lat. Wymienić tu można znaczącą publikację Doroty Pankowskiej (2010) z Uniwersytetu im. Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie oraz opracowania książkowe Zespołu Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej (Jagiela, 2011; Gębuś, Pierzchała, 2015; Łęski 2016).

Bibliografia

- Barrow, G. (2007). Transactional Analysis, Pastoral Care and Education. *Educational Transactional Analyst*, 21–25.
- Berne, E. (1987). *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: PWN.
- Berne, E. (1994). *Seks i kochanie*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Berne, E. (2008). *Dzień dobry... i co dalej? Psychologia ludzkiego przeznaczenia*. Poznań: REBIS.
- Braun-Gałkowska, M. (2003). Psychoprophylaktyka życia rodzinnego. W: I. Janicka, T. Rostowska (red.), *Psychologia w służbie rodziny*. Łódź: KUL.
- Brzezińska, A., Bardziejewska, M., Ziółkowska, B. (red.) (2002). *Szanse rozwoju w okresie dorastania*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Domachowski, W. (1991). Analiza transakcyjna jako metoda psychoterapii. W: H. Sęk (red.), *Spoleczna psychologia kliniczna*. Warszawa: PWN.
- Gębuś, D., Pierzchała, A. (2016). *Twórczy nauczyciele, pomysłowi uczniowie*. Częstochowa: Wydawnictwo AJD.
- Gózdź, J., Wysocka, E. (2013). Postawy życiowe młodzieży i ich wybrane społeczno-demograficzne korelaty w perspektywie AT. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 2, 69–86.
- Harwas-Napierała, B. (2010). Rodzina w kontekście współczesnych zagrożeń. W: T. Rostowska, A. Jarmołowska (red.), *Rozwojowe i wychowawcze aspekty życia rodzinnego* (s. 11–21). Warszawa: Difin.
- Harris, T. (1987). *W zgodzie z tobą i z sobą. Praktyczny przewodnik po analizie transakcyjnej*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Hay, J. (2010). *Analiza Transakcyjna dla trenerów*. Kraków: Grupa Doradczo-Szkoleniowa TRANSMISJA.
- Jagiela, J. (2012). *Słownik analizy transakcyjnej*. Częstochowa: Wydawnictwo AJD.
- Jagiela, J. (red.) (2011). *Analiza transakcyjna w edukacji*. Częstochowa: Wydawnictwo AJD.
- Jagiela J. (2017). Wyznaczniki działań edukacyjnych. Perspektywa edukacyjnej analizy transakcyjnej. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika*, 26 (2), 107–123. <http://dx.doi.org/10.16926/p.2017.26.31>.
- James, M., Jongeward, D. (1994). *Narodzić się, by wygrać. Analiza transakcyjna na co dzień*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Liberska, H., Janicka, I. (2014). *Psychologia rodziny*. Warszawa: PWN.
- Łęski, Z. (2016). *Duch w maszynie... Kim jest dla nas komputer?* Częstochowa: Wydawnictwo AJD.
- Ogryzko-Wiewiórowska, M. (2005). Rodzina w oczach młodego człowieka. W: M. Ziemska (red.), *Rodzina współczesna*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

- Pankowska, D. (2010). *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Pierzchała, A. (2013). *Pasywność w szkole. Diagnoza zjawiska z punktu widzenia Analizy Transakcyjnej*. Częstochowa: Wydawnictwo AJD.
- Plopa, M., Połomski, P. (2010). *Kwestionariusz relacji rodzinnych. Wersja dla młodzieży*. Warszawa: Vizja Press & IT.
- Plopa, M. (2011). *Psychologia rodziny: teoria i badania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Rogoll, R. (2013). *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Rostowska, T. (red.) (2009). *Psychologia rodziny. Małżeństwo i rodzina wobec współczesnych wyzwań*. Warszawa: Difin SA.
- Ryś, M. (1998). *Konflikty w rodzinie*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Ryś, M. (2001). *Systemy rodzinne*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Satir, V. (2000). *Rodzina. Tu powstaje człowiek*. Gdańsk: GWP.
- Stewart, I., Joines, V. (2016). *Analiza transakcyjna dzisiaj*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Strojnowska, B. (1978). Analiza transakcyjna w zastosowaniu do małżeństw, *Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne*, 2, 44–55.
- Temple, S. (1999). Functional Fluency for Educational Transactional Analysts. *Transactional Analysis Journal*, 3 (29), 164–174. <https://doi.org/10.1177/036215379902900302>.
- Wójcik, E. (1990). Analiza transakcyjna pomocą w dojrzewaniu osobowości. *Z pomocą rodzinie*, 1–2 (32–33), 37–58.

Joanna GRABOWSKA

Ego states of the Students and Their Perception of Chosen Elements of the Image of Own Family Life

Summary

The aim of the paper is to analyse mutual relations between the perception of a biological family and ego states revealed by participants of a study conducted within the framework of Transactional Analysis. The analysis begins with the outline of Eric Berne's concept regarding the structure of ego states: the Critical Parent, the Nurturing Parent, the Natural Child, the Adapted Child, the Adult, and *Ethos* and *Pathos* states. Next the paper reviews subject literature focused on the relations between a biological family and the features of a family member exposed to its influence from the perspective of family system typology and family relations. The main research assumptions regarding relations between selected parameters of a family and ego states described by TA

were confirmed in the area of relations between the perceived level of consistency and communication in the family and the *Pathos* ego state. Statistically significant relations between ego states were obtained for selected features of mothers and fathers. The illustration of ego states of adolescents taking part in the study in the form of an egogram was an interesting outcome of the study. The results to a great extent confirm the distribution of ego states optimal for the functioning of an individual proposed in the TA literature. Conclusions suggest further comparative studies and practical implications of the results obtained for the educational process and teacher-student relations.

Keywords: transactional analysis, ego states, students' perception of their family.

Felicyta GREBSKA

e-mail: felicyta.grebska@interia.pl

Afiliacja: Akademia Ignatianum w Krakowie

Transakcje i relacje w przedszkolu

Jak cytować [how to cite]: Grębska, F. (2017). Transakcje i relacje w przedszkolu. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 6, 213–235.

Streszczenie

W artykule zaprezentowano wyniki badań realizowanych w ramach pracy magisterskiej. Badano w niej transakcje między personelem przedszkola a opiekunami dzieci w aspekcie analizy transakcyjnej. Szczególną uwagę zwrócono na stany Ja poszczególnych uczestników transakcji oraz podjęto próbę określenia relacji, jakie występują między nimi. Ponadto zaprezentowano sposób na osiągnięcie sukcesu w pracy zawodowej, powołując się na duchowość ignacjańską (św. Ignacego z Loyoli) oraz analizę transakcyjną.

Słowa kluczowe: stan Ja-Rodzic, Ja-Dziecko, Ja-Dorosły, relacja symetryczna, relacja komplementarna, 4 filary ignacjańskiego sukcesu.

Wprowadzenie

Odnoszenie sukcesów sprawia, że człowiek jest szczęśliwy oraz spełniony. Jedną ze sfer, w której możemy się wykazać, jest praca zawodowa. Fenomen ignacjańskiego sukcesu polega na tym, że osoby zarządzające powierzonymi im dobrami realizują cztery filary: poznają siebie, są gotowe do służby, zdolne do miłości i czynów heroicznych. Dzięki tym czterem filarom osiągają sukces (Pasierbek, 2008, s. 266). Nauczyciel wychowania przedszkolnego jest liderem, któremu powierza się bardzo trudne zadanie. Nie tylko musi sprostać kontaktom z dziećmi, ale przede wszystkim z ich rodzicami, z którymi dochodzi nierzadko do nieprzyjemnej wymiany zdań. Czy w związku z tym pracownik przedszkolny skazany jest na porażkę? W jaki sposób może zmierzyć się z zaistniałą trudnością? Myślę, że na te pytania odpowiedzi udzieli analiza transakcyjna Erica Ber-

ne'a, która jest psychologiczną koncepcją komunikacji społecznej i osobowości. Koncepcja ta w rewelacyjny sposób dotyka oddziaływań międzyludzkich, które są nazywane transakcjami. Pomaga ona jednostce w osobistym rozwoju, a także w konkretnych społecznych odniesieniach (Jagiela, 2012, s. 12). Przede wszystkim Berne zauważa, że człowiek porozumiewa się z innymi z trzech poziomów: Rodzica, Dorosłego i Dziecka.

Przedmiotem badań tego opracowania są *transakcje między personelem przedszkola a opiekunami dzieci w aspekcie analizy transakcyjnej*. Początkowo badania miały zostać przeprowadzone tylko wśród rodziców i nauczycieli, jednakże w ich trakcie okazało się, że osobami, które przyprowadzały dzieci do przedszkoli, byli (prócz rodziców) dziadkowie, nianie czy ciocie. W związku z tym grupę badawczą nazwano *opiekunowie dzieci*. Podobnie rzecz się miała z nauczycielami. Nie tylko oni przekazywali informacje o dziecku, byli to również inni pracownicy przedszkoli – najczęściej pomoce wychowawców. Drugą grupę badawczą nazwano zatem *pracownicy przedszkoli*.

Za cele niniejszej pracy obrano:

Cel teoretyczny:

— Poszerzenie wiedzy teoretycznej na temat relacji między pracownikami przedszkoli a opiekunami dzieci na podstawie analizy transakcyjnej.

Cele poznawcze:

- Ustalenie, jakie stany Ja prezentują opiekunowie dzieci i pracownicy przedszkoli.
- Uzgodnienie, jak prezentuje się aspekt relacyjny transakcji między opiekunami a pracownikami przedszkoli.
- Który charakter oddziaływań – symetryczny czy komplementarny – występuje częściej między opiekunami a pracownikami przedszkoli.

Cel praktyczny:

- Udoskonalenie komunikacji między pracownikami przedszkola a osobami odbierającymi z niego dzieci.

Teorie komunikacji i jej aksjomaty

Zanim jednak przejdę do analizy wyników badań, przybliżę teorie komunikacji i jej aksjomaty, na podstawie których dokonano analizy relacji zaistniałych między opiekunami dzieci a pracownikami przedszkoli. Komunikacja międzyludzka może być analizowana na trzech poziomach: syntaktycznym, semantycznym oraz pragmatycznym. Ten ostatni dotyczy rozumienia stosunków międzyludzkich, a więc efektów porozumiewania się (Grzesiuk, 1994, s. 274). Watzlawick i jego współpracownicy wyróżnili aksjomaty komunikacji. Te postulaty są podstawą dla zrozumienia komunikacji zaburzonej i niezaburzonej.

Pierwszy aksjomat mówi, że nie można się nie komunikować. Człowiek, pozostając w kontakcie z innymi, musi się porozumiewać. Czy to zachowanie wer-

balne, czy niewerbalne, zawsze ma znaczenie komunikacyjne. Dlatego też nie można twierdzić, że porozumiewanie się zachodzi tylko wtedy, kiedy jest zamierzone, świadome i udane.

Drugi aksjomat podaje, że każdy komunikat posiada dwie płaszczyzny komunikacji – aspekt treściowy i relacyjny. Inaczej można powiedzieć, że każdy komunikat przekazuje treści jednoznacznie, ale równocześnie w sposób domniemany określa charakter relacji między osobami porozumiewającymi się. Definiowanie relacji dokonuje się nie tylko przez to, do kogo, kto i z czym się zwraca, ale także poprzez komunikaty niewerbalne. Mają one istotne znaczenie, niekiedy decydujące o tym, jak zostanie odebrany komunikat, a więc jak potoczy się relacja między dwojgiem ludzi. Chyba nikt nie ma wątpliwości, że inaczej zostanie odebrany komunikat „Wyjdiesz za mnie?”, kiedy mężczyzna uklęknie, a inaczej, kiedy np. prowadzi samochód. Osoba odbierająca komunikat może zaakceptować sposób zdefiniowania relacji albo w kolejnym komunikacie zaprosić do własnej wizji tej relacji. W rodzinach przekaz relacyjny uporządkowany jest w postaci reguł, które formułują, kto, do kogo, w jaki sposób i w jakiej sytuacji ma się odnieść. Reguły te powstają nieświadomie poprzez powtarzające się interakcje pomiędzy członkami rodziny. W pracy podjęto próbę określenia relacji pomiędzy pracownikami przedszkoli a opiekunami. Większość nieporozumień między ludźmi dotyczy właśnie określonego charakteru relacji między nimi, a nie – jakby się mogło wydawać – przekazywanych sobie treści werbalnych. Kiedy jedna z osób określi jakąś relację, druga może ją scharakteryzować odmiennie i to powoduje konflikt. Zdrowa komunikacja występuje wtedy, kiedy komunikujący się osiągnęli porozumienie na temat tego, kto, jakie obszary kontroluje (Grzesiuk, 1994, s. 277).

Trzeci aksjomat mówi, że tym, co decyduje o relacji między dwojgiem ludzi, jest przypadkowa punktacja sekwencji wydarzeń. Dwie osoby wymieniają między sobą myśli, skierowując je na siebie nawzajem. Każdy komunikat jednej osoby traktuje się jak reakcję na poprzedni komunikat partnera. Ludzie mają tendencję do określania swojego zachowania jako skutku na zachowanie partnera, który jest przyczyną. Wzór komunikacji między ludźmi ma jednak charakter nie (jak się wydaje) linearny, typu przyczyna-skutek, a kołowy.

Czwarty aksjomat mówi, że ludzie porozumiewają się werbalnie i niewerbalnie. Komunikaty werbalne ukazują wiedzę pojęciową, przy ich zastosowaniu dokładnie przekazujemy relacje czasowe czy przestrzenne. Natomiast komunikaty niewerbalne znacznie lepiej informują o relacjach, ale robią to w wieloznaczny sposób.

Piąty aksjomat zakłada, że wszystkie oddziaływania mają charakter symetryczny albo komplementarny. Ten drugi zakłada, że jedna osoba inicjuje, wymaga, kontroluje, poucza, druga zaś ulega, podporządkowuje się. Zachowanie jednej osoby uzupełnia zachowanie drugiej. Czy taki sposób komunikowania

występuje pomiędzy opiekunem a pracownikiem przedszkola? Zwrócono na to uwagę, analizując transakcje, a wyniki przedstawiono poniżej. W relacji symetrycznej partnerzy dążą natomiast do wzajemnego odzwierciedlenia zachowań. Występuje tu pozycja równości obu osób. Z komunikacyjnego punktu widzenia relacja symetryczna i komplementarna są sobie równe. Nie ma zasadności uważać, że relacja symetryczna jest bardziej pożądana, zdrowsza. Obie relacje – komplementarna i symetryczna – mogą być zaburzone i niezaburzone. Zaburzenie relacji komplementarnej polega na sztywnym uzupełnianiu się, a symetrycznej na ukrytej rywalizacji i eskalacji symetryczności (Grzesiuk, 1994, s. 277).

Po krótkim nakreśleniu teorii nadszedł czas na przedstawienie badań właściwych oraz wniosków, które na ich podstawie wyprowadzono. Ze względu na ograniczoną liczbę stron artykułu umieszczono tylko wybrany materiał badawczy, natomiast wyniki będą dotyczyły całej zebranej dokumentacji.

Badania własne

Dla przejrzystości badanych kwestii załączono tabelę ze zmiennymi i wskaźnikami (tabela 1).

Tabela 1
Zmienne i wskaźniki

Problem badawczy	Zmienna	Wskaźniki
Z jakich stanów Ja występują opiekunowie dzieci, a z jakich pracownicy przedszkola podczas transakcji?	Stany Ja	Stan Ja-Rodzic Praktyczny Stan Ja-Rodzic Krytyczny Stan Ja-Rodzic Opiekuńczy Stan Ja-Dziecko Naturalne Stan Ja-Dziecko Przystosowane Stan Ja-Dorosły
Jak prezentują się relacje pomiędzy pracownikami przedszkola a opiekunami?	Typy relacji	Relacja Rodzic (pracownika) – Dziecko (opiekuna) Relacja Rodzic (opiekuna) – Dziecko (pracownika) Relacja Rodzic – Rodzic Relacja Dorosły – Dorosły Relacja Dziecko – Dziecko Relacja Dorosły (pracownika) – Dziecko (opiekuna) Relacja Dorosły (opiekuna) – Dziecko (pracownika) Relacja Rodzic (pracownika) – Dorosły (opiekuna) Relacja Rodzic (opiekuna) – Dorosły (pracownika)

Tabela 1 (cd.)

Problem badawczy	Zmienna	Wskaźniki
Który charakter oddziaływań – symetryczny czy komplementarny – występuje częściej między opiekunami a pracownikami przedszkoli?	Charakter oddziaływań w komunikacji	– Symetryczny – Komplementarny

Źródło: opracowanie własne.

Za metody obrano: obserwację nieskategoryzowaną oraz sondaż diagnostyczny. Technika, jaką się posłużono, był dzienniczek obserwacyjny, do którego zastosowano narzędzie badawcze w postaci arkusza obserwacyjnego. Drugą techniką był wywiad, a narzędziem kwestionariusz wywiadu. Ze względu na szczupłość miejsca zaprezentowano w tym artykule wyniki tylko jednej części – dotyczącej *stricte* analizy transakcyjnej oraz relacji, pominięto zaś (równie ciekawą) analizę wywiadów przeprowadzonych z pracownikami przedszkoli oraz opiekunami dzieci.

Badania przeprowadzono na terenie czterech niepublicznych przedszkoli w Krakowie. Badaniem zostali objęci opiekunowie dzieci uczęszczających do przedszkoli oraz pracownicy placówek. W szatni przedszkola obserwowano zaistniałe transakcje pomiędzy pracownikiem a opiekunem oraz przeprowadzono z uczestnikami rozmowy krótki wywiad.

Opis i analiza transakcji

Aby ustalić stany Ja występujące w transakcjach między opiekunami a pracownikami przedszkoli, wprowadzono legendę, według której dokonywano analizy zaobserwowanych w przedszkolach transakcji.

Legenda:

- ↔ – transakcja komplementarna, 1 typ
- – transakcja komplementarna, 2 typ
- X – transakcja skrzyżowana
- 0 – transakcja ukryta
- () – każda transakcja jest w nawiasie
- P – pracownik przedszkola
- O – opiekun dziecka
- Dzn – stan Ja Dziecko naturalne
- Dzprz – stan Ja Dziecko przystosowane
- Ro – stan Ja-Rodzic Opiekunyczny
- Rp – stan Ja-Rodzic Praktyczny
- Rk – stan Ja-Rodzic Krytyczny
- D – stan Ja-Dorosły

Wszystkie zaobserwowane transakcje (40) opisano według podanych symboli. Jedną z nich dla przykładu omówiono dokładniej. Transakcje zostały uzupełnione o opis niewerbalnych zachowań podczas poszczególnych dialogów.

1

Pracownik przedszkola: Dzień dobry!

Opiekun: Dzień dobry (do dziecka: Chodź tutaj, jak się bawiłeś?).

Pracownik przedszkola: Oddajemy płaczka. Dzisiaj cały dzień popłakiwał, jak tylko coś nie szło po jego myśli, to manifestował to płaczem.

Opiekun: Ojej, no on tak czasem ma.

Pracownik przedszkola: I jeszcze bardzo brzydko jadł, całe jedzenie było pod stołem i na stole poza talerzem.

Opiekun: Jaś, no to przeprosić Panie trzeba.

Pracownik przedszkola: Nie no, Jaś jest uroczy, i przychodzi się przytulać i w ogóle, również próbujemy go czymś zająć, żeby odwrócić jego uwagę od czegoś, co sprawi płacz, ale i tak płacze.

Opiekun: Może ząbek jakiś idzie? Przy zębach jest taki markotny.

Pracownik przedszkola: Tak właśnie z koleżanką mówiłyśmy, że to może zęby. Sprawdzaliśmy mu temperaturę, ale nie ma podniesionej.

Opiekun: Aha, no nic to, dziękujemy bardzo i przepraszamy.

Powyższa transakcja przedstawiona za pomocą symboli:

(P Dzprz ↔ O Dzprz) – (P Rk → O Dzprz) – (P Rk → O Dzprz) – (P Ro ↔ O Ro) – (P Ro → O Dzprz)

(P Dz prz (wyrażenie *Dzień dobry* pochodzi ze stanu Ja-Dziecko Przystosowane, gdyż zawiera regułę i oczekiwanie społeczne) ↔ O Dz prz) (jak wyżej) – (P Rk (w wyrażeniu tym zawarta jest opinia i krytyka) → O D prz) (komunikat ten występuje ze stanu Ja-Dziecko Przystosowane, bo jest posłuszne zastanej rzeczywistości, nie sprzeciwia się) – (P Rk (widać w tej wypowiedzi kontrolę i krytykę) → O Dprz) (posłuszne, dostosowuje się do reguły) – (P Ro (w wyrażeniu tym ujawnia się opieka i troska o człowieka) ↔ O Ro) (wyrażenie to wskazuje na troskę i ochronę dziecka) – (P Ro (jak wcześniej) → O Dzprz) (widać posłuszeństwo i dostosowanie się do panujących reguł)

Opis zachowań niewerbalnych podczas transakcji:

Rodzic stoi przy szafce dziecka, trzyma je na swoich rękach, pracownik przedszkola stoi naprzeciwko, uczestnicy transakcji patrzą sobie w oczy, czasami skierowując swój wzrok na dziecko, opiekun przytakuje nauczycielowi. Pracownik przedszkola ma w rękach ubranko jakiegoś dziecka, które po skończonej rozmowie umieszcza w jednej z szafek dzieci.

Próba określenia relacji:

Pracownik przedszkola utrzymuje kontakt wzrokowy i skupia się w pełni na rozmówcy (nie odkłada ubranka dziecka w trakcie rozmowy). Biorąc pod uwagę aspekt treściowy, który został opisany powyżej (u pracownika przeważa stan Ja-Rodzic), określa relację Rodzic–Dziecko. Opiekun akceptuje zaproponowaną relację (w aspekcie treściowym obserwuje się u opiekuna stan Ja-Dziecko), trzymając dziecko na rękach słucha z uwagą nauczyciela (przytakuje).

Nauczyciel określił relację Rodzic (nauczyciela) – Dziecko (opiekuna). Opiekun zaakceptował zaproponowaną relację.

2

Pracownik przedszkola: (rodzic wszedł do sali z podwórka, drzwi ze względu na upał były otwarte) Ojej, dzień dobry! Nie widziałam Pana, Pan po Jasia? (Jaś zaczął płakać)

Opiekun: Oj, przestraszyłem Jasia. Chodź tu do mnie. Mogę go tu zabrać?

Pracownik przedszkola: No skoro już Pan tu wszedł, to proszę, Jaś już Pana zobaczył.

Opiekun: Jak tam dzisiaj?

Pracownik przedszkola: A dobrze, wszystko zjadł, spał 1,5 h.

Opiekun: Bił tą swoją koleżankę?

Pracownik przedszkola: Nie dziś nie, no może tam z raz ją zaczepił, ale to podrywał bardziej.

Opiekun: Aha, to ja go tędy zabiorę, ale proszę otworzyć drzwi do szatni, żeby go przebrać.

Pracownik przedszkola: tak, tak, już otwieram.

(P Dzn → O Dzprz X P Rk) – (O D → P Dzprz) – (O D → P Ro ↔ O Ro → P Dzprz ↔ O Dzprz)

Opis zachowań niewerbalnych podczas transakcji:

Rodzic oraz pracownik przedszkola stoją „w drzwiach”, tata dziecka trzyma je na rękach, patrząc przede wszystkim na nie, pracownik przedszkola na początku utrzymuje kontakt wzrokowy z rodzicem, później odwraca się do niego tyłem i obserwuje swoją grupę dzieci, reaguje na ich zachowania (upadek dziecka). Rodzic zaś patrzy na nauczyciela. Na końcu rozmowy nauczyciel ponownie utrzymuje kontakt wzrokowy.

Próba określenia relacji:

Opiekun dziecka proponuje relację Rodzic (opiekuna) – Dziecko (nauczyciela) – wchodzi sam do sali, inicjuje rozmowę, kieruje. Na początku nauczyciel akceptuje tę relację (z uwagą słucha rodzica), ale po jakimś czasie sam proponuje relację Rodzic (nauczyciela) – Dziecko (opiekuna) – troszczy się o swoją grupę, zwracając na nią uwagę, odwracając się tyłem do opiekuna, mówi: „Skoro

już Pan tu wszedł...”. Rodzic jednak nie przyjmuje tej relacji, wychodząc ze stanu Ja-Dorosły. Nauczyciel ma wybór – nadal tkwić w proponowanej przez siebie relacji lub przyjąć tę proponowaną przez opiekuna. Poddaje się sugerowanej relacji Dorosły–Dziecko (utrzymuje kontakt wzrokowy, wychodzi ze stanu Ja-Dziecko, odpowiadając: „Tak, tak, już otwieram”).

Opiekun określa relację Rodzic–Dziecko, nauczyciel nie akceptuje jej, proponuje relację odwrotną. Opiekun też jej nie akceptuje, proponuje Dorosły (nauczyciela) – Dziecko (opiekuna), nauczyciel ją akceptuje.

3

Pracownik przedszkola: Dzień dobry, a Pan po?

Opiekun: O, właśnie po tą panienkę, która wypadła z sali, Bianka, chodź tutaj.

Pracownik przedszkola: Zaraz do Pana wrócę, proszę zaczekać.

Nauczyciel, kiedy wrócił: Bianka właśnie niedawno się obudziła, spała 2 h.

Opiekun: O, to jest głodna?

Pracownik przedszkola: Nie, nie, zjadła, i pan przyszedł. Teraz jadła drugie danie, zupki nie jadła, bo wtedy, kiedy była, to Bianka spała. Tak więc tylko jedno danie jadła.

Opiekun: Aha, dobrze, to puść Cioci buziaczka, Bianka. Pa pa... (puszcza buziaczka)

(P Dzprz → O Ro) – (P Rp → O Ro → P D) – O Rp)

Opis zachowań niewerbalnych podczas transakcji:

Rodzic po przywitaniu się z dzieckiem (całus w policzek) zaczyna przebieierać je do wyjścia, siedząc na ławeczce. Nauczyciel stoi przed nim, ma skrzyżowane ręce. Rodzic rzadko patrzy na nauczyciela.

Próba określenia relacji:

Nauczyciel proponuje relację Rodzic–Dziecko, opiekun ją akceptuje (siedzi i słucha z uwagą nauczyciela, który „z góry” poucza.

4

Pracownik przedszkola: Dzień dobry!

Opiekun: Dzień dobry, ja po Maję.

Pracownik przedszkola: Dobrze, już po nią idę.

(Wraca z dzieckiem). My się nie znamy, ja jestem XYZ, jestem z grupy przedszkolnej, na okres wakacyjny, kiedy są urlopy, przeszłam do żłobka.

Opiekun: Aha, dobrze, bardzo mi miło.

Pracownik przedszkola: Jeśli chodzi o Maję, to dziś bardzo ładnie jadła, spała 2 h rano, teraz zaczęła marudzić, próbowałyśmy ją położyć, żeby zasnęła na chwilę, ale jednak nie chciała.

Opiekun: A to może w samochodzie mi zaśnie.

Pracownik przedszkola: Hmm to chyba wszystko, nie wiem, czy chce mi coś Pani opowiedzieć o Mai, na co szczególnie zwracać uwagę?

Opiekun: Nie, chyba nie, dziękuję bardzo, do widzenia.

Pracownik przedszkola: Do widzenia.

(P Dzprz ↔ O Dzprz ↔ P Dzprz) – (P Rp → O Dzprz) – (P Ro ↔ O Ro) – (PD → O Dzprz → P Dzprz)

Opis zachowań niewerbalnych podczas transakcji:

Rodziec trzyma dziecko na rękach, podczas rozmowy z nauczycielem cały czas stoi. Nauczyciel również. Kiedy nauczyciel się przedstawia, podają sobie ręce. Utrzymują cały czas kontakt wzrokowy.

Próba określenia relacji:

Nauczyciel proponuje relację Rodziec–Dziecko (pierwszy wyciąga rękę, kieruje rozmową), opiekun ją akceptuje (z uwagą słucha nauczyciela, stoi i reaguje na sygnały nauczyciela – oddaje uścisk).

5

Pracownik przedszkola: Dzień dobry, nazywam się XYZ, jestem na okres urlopów w żłobku, a normalnie jestem w grupie przedszkolnej, Pani po?

Opiekun: Witam, nazywam się XXY, (podaje dłoń), ja po Kubusia XXY.

Pracownik przedszkola: (przekazując Kubusia) Kuba dzisiaj jadł kaszkę, bo nie przychodzi jeszcze normalne jedzenie dla niego, ale już obiad dawałam cały, niemiksowany. Zjadł ładnie. Spał 1,5 h. Wiem, że ma atopowe zapalenie skóry, i że ma ścisłą dietę, czy jest jeszcze coś, na co mam zwracać uwagę?

Opiekun: Tak, tak, ma to zapalenie skóry, nie no, nic więcej, jak jadł i spał to wszystko w porządku, a pił dużo?

Pracownik przedszkola: Tak, pił co chwilę wodę.

Opiekun: Dobrze, dziękuję bardzo, to do widzenia, zrób Kubuś Cioci „papa”.

Pracownik przedszkola: Pa pa, Słoneczko.

(P Rp → O Dzprz) – (P D ↔ O D → PD) – (O Dzprz ↔ P Dzprz)

Opis zachowań niewerbalnych podczas transakcji:

Rodziec, stojąc, trzyma dziecko za rączkę, po jakimś czasie kuca przy nim, nauczyciel cały czas stoi przed nimi, na końcu macha dziecku.

Próba określenia relacji:

Nauczyciel proponuje relację Dorosły–Dorosły (podaje dłoń, przekazuje dziecko), opiekun akceptuje tę relację (odbiera dziecko, odpowiada uściskiem dłoni). Główne komunikaty określające relację pochodzą ze stanu Ja-Dorosły.

6

Pracownik przedszkola: Dzień dobry, dziś Pan wcześniej.

Opiekun: Tak, idziemy do lekarza z synkiem.

Pracownik przedszkola: Oj, nie wiedzieliśmy, właśnie śpi. Mam go obudzić?

Opiekun: Tak, tak, spieszymy się. Dawno zasnął?

Pracownik przedszkola: Jakies pół godziny temu. Zaraz Go przyniosę.

Opiekun: Dobrze, dziękuję.

(Nauczyciel idzie do sali po dziecko)

Opiekun: (po przyjściu nauczyciela z dzieckiem) Ojej, kochanie, chodź, tatuś po Ciebie już jest.

Pracownik przedszkola: Piotruś jadł tylko zupkę, i to nie do końca, bardzo ładnie się bawił z dziećmi.

Opiekun: Dobrze, bardzo dziękuję.

Pracownik przedszkola: Proszę, do widzenia.

Opiekun: Do widzenia.

(P Dzprz → O D) – (P Ro → O Dzn → P D → O Dzprz) – (O Ro ↔ P Ro → O Dzprz ↔ P Dzprz ↔ O Dzprz)

Opis zachowań niewerbalnych podczas transakcji:

Rodziec i nauczyciel stoją naprzeciwko siebie, opiekun trzyma dziecko na rękach, uczestnicy transakcji utrzymują kontakt wzrokowy.

Próba określenia relacji:

Opiekun i nauczyciel określają relację jako Dziecko–Dziecko, akceptują ją (wymieniają się spostrzeżeniami, są sobie posłuszni, utrzymują kontakt wzrokowy, komunikaty określające relacje pochodzą ze stanu Ja-Dziecko).

7

Pracownik przedszkola: Dzień dobry, niestety, nie mam dzisiaj dobrych wieści. Tazio rzucał zabawkami, ani myśli sprzątać, uderzył Ingę w rękę specjalnie...

Opiekun: Wie Pani co, on jest przez chwilę oddzielony od siostry i nie ma się na kim wyżywać, to może dlatego.

Pracownik przedszkola: Aha, teraz jest sam w domu. A siostrę bije?

Opiekun: Cały czas. Mimo że starsza od niego 2 lata. A Tazio spał?

Pracownik przedszkola: Tak, 1,5 h.

Opiekun: Dobrze, to dziękujemy, do widzenia.

Pracownik przedszkola: Do widzenia.

(P Rp ↔ O Rp → P D → O Rp → P D → O Dzprz ↔ P Dzprz)

Opis zachowań niewerbalnych podczas transakcji:

Babcia dziecka siedzi na ławeczce, nauczyciel podczas rozmowy siada obok, babcia unika kontaktu wzrokowego, patrzy na dziecko, zaczynając je przebierać do wyjścia.

Próba określenia relacji:

Nauczyciel określa relację jako Rodzic–Rodzic (siada obok, utrzymuje kontakt wzrokowy, troszczy się), opiekun akceptuje tę relację (ubiera dziecko). Komunikaty określające relację pochodzą ze stanu Ja-Rodzic.

8

Pracownik przedszkola: Dzień dobry, wychowawca prosił, abym przekazała, żeby ćwiczyć z Tosią samodzielne jedzenie, bo ma nadal problem.

Opiekun: Wie Pani co, Tosia to straszny niejadek. Ja ją karmię, żeby w ogóle coś zjadła, bo sama nic nie weźmie.

Pracownik przedszkola: No chudziutka jest nasza Tosia.

Opiekun: Tak, nawet ja z mężem siadamy przy jej małym stolyczku, żeby razem jeść, ale jest ciężko.

Pracownik przedszkola: Rozumiem, jeszcze przy obiedzie zrobiła siku w majtki.

Opiekun: No właśnie ja nie wiem, co się dzieje, już tak ładnie wołała, a w domu też jej się zdarzy zrobić w spodnie.

Pracownik przedszkola: Hmm może to jedzenie wywołuje u niej jakiś stres... Nie wiem...

Opiekun: A ile spała?

Pracownik przedszkola: 1,5 h.

Opiekun: Dobrze, to dziękuję za wszystko, do widzenia.

Pracownik przedszkola: Do widzenia, do jutra, Tosia.

(P Rk → O Ro → P Rk → O Rp → P D → O Ro → P Rp → O D ↔ P D) – (O Dzprz ↔ P Dzprz)

Opis zachowań niewerbalnych podczas transakcji:

Rodzic i nauczyciel stoją naprzeciwko siebie, rodzic trzyma dziecko za rączkę, utrzymują kontakt wzrokowy, nauczyciel trzyma za klamkę drzwi, które są lekko uchylone.

Próba określenia relacji:

Nauczyciel określa relację jako Rodzic–Rodzic (rozmówcy utrzymują kontakt wzrokowy, stoją naprzeciwko siebie, wychodzą ze stanów Ja-Rodzic), opiekun ją akceptuje (utrzymuje kontakt wzrokowy, stoi naprzeciwko nauczyciela, wychodzi ze stanu Ja-Rodzic).

9

Opiekun: Dzień dobry!

Pracownik przedszkola: Dzień dobry, Filip ma biegunkę, pięć razy zrobił kupkę, z czego dwie były bardzo rzadkie, w ogóle ma katar, kaszle, płakał.

Opiekun: O, Boże, znowu chory. W domu nic mu nie było. A spał?

Pracownik przedszkola: Tak, 1,5 h, ale miał problem z zaśnięciem, był markotny. Gorączki nie ma.

Opiekun: Aha, dobrze, to pójdę z nim do lekarza. Do widzenia

Pracownik przedszkola: Do widzenia.

(O Dzprz → P D → (O Rk → P Rp → (O Dzprz ↔ P Dzprz)

Opis zachowań niewerbalnych podczas transakcji:

Rodzic siedzi na ławeczce trzymając dziecko na kolanach, nauczyciel stoi naprzeciwko, utrzymują kontakt wzrokowy.

Próba określenia relacji:

Nauczyciel określa relacje Rodzic–Dziecko (poucza, stoi nad rodzicem, komunikaty pochodzą ze stanu Ja Rodzic), rodzic ją akceptuje (siedzi, słucha, patrzy na nauczyciela, komunikat pochodzi ze stanu Ja Dziecko)

10

Opiekun: Witam, jak tam dzisiaj moja Zosia?

Pracownik przedszkola: Dzień dobry, a Zosia dobrze, jadła wszystko to, co jej wolno, spała 1 h, tylko zastanawia mnie, dlaczego nie sprząta.

Opiekun: Nie sprząta?

Pracownik przedszkola: (z uśmiechem) tzn. nie że dajemy jej miotłę i szmatkę i ma sprzątać, tylko w ogóle nie chce sprzątać zabawek, którymi się bawiła. Czy w domu jest podobnie?

Opiekun: No w domu też jej się nie chce sprzątać.

Pracownik przedszkola: No właśnie, my, jak prosimy wszystkie dzieci, żeby sprzątały zabawki, którymi się bawiły, to Zosia tak sobie spaceruje, leży na podłodze, ale żeby coś podnieść, to nie. A jak się ją poprosi indywidualnie, to się rzuca, zaczyna płakać. Taka Zosia.

Opiekun: Oj, to nieładnie, będziemy w domu ćwiczyć. A coś więcej? Spała godzinę, tak?

Pracownik przedszkola: Tak, tak.

Opiekun: (spoglądając na szafeczkę córki). O, a widzę brudna bluzeczka?

Pracownik przedszkola: Tak, po obiedzie ją przebrałam, bo podczas jedzenia się ubrudziła.

Opiekun: A co dziś było?

Pracownik przedszkola: Zupa ogórkowa i ziemniaki z mięsem i marchewką. Marchewki jej nie dałam, bo jest uczulona.

Opiekun: No właśnie, widziałem w rozpisce marchewkę. Dobrze, że pani nie dała.

Pracownik przedszkola: Wiemy, że Zosia nie może wszystkiego jeść. A właśnie, Zosia kopała dziś ścianę. Położyła się na podłodze i zaczęła ją sobie kopać. Czy w domu robi to samo?

Opiekun: Nie, nie zauważyłem czegoś takiego.

Pracownik przedszkola: Aha, to może tak dziś jednorazowo. To do widzenia.

Opiekun: Do widzenia.

(O Ro → P D ↔ O D → P Rp → O Dzprz → P Rk ↔ O Rp → P Dzprz) – [(O D 0 P D) = (O Rk → P Rp)] [(O D 0 P D) = (O Rk → P Rp)] (ORp → P Rk → O Ro → PDzprz ↔ O Dzprz)

Opis zachowań niewerbalnych podczas transakcji:

Rodzik siedzi na ławeczce, trzymając córeczkę na kolanach, zwraca uwagę na swoje dziecko, nim się zajmuje, ubiera je, czasami zerka na nauczyciela. Nauczyciel stoi przy ławeczce, pod koniec rozmowy przybliża się, ale nadal stoi.

Próba określenia relacji:

Najpierw opiekun proponuje relację Rodzik (opiekuna) – Dziecko (nauczyciela) (kieruje, troszczy się o dziecko, komunikaty wychodzą ze stanu Ja-Rodzic), jednakże pracownik jej nie akceptuje, proponuje: Rodzik (nauczyciela) – Dziecko (opiekuna) (poucza, stoi „nad” rodzicem), tej relacji z kolei nie akceptuje opiekun, tkwi przy swojej propozycji (nadal siedzi i przebiera dziecko, jego komunikaty pochodzą ze stanu Ja-Rodzic). Żadna ze stron nie ustępuje, relacje nie zostają zaakceptowane. Rozmówcy rozchodzą się lekko poirytowani.

Tak jak już wspomniano, ze względu na ograniczone miejsce w artykule, trzydzieści innych zaobserwowanych i przeanalizowanych transakcji pozostaje do wglądu w pracy magisterskiej.

Analiza uzgodnionych stanów Ja pracowników przedszkoli oraz opiekunów

Tabela 2

Liczba bodźców transakcyjnych zaobserwowanych w przedszkolach

Bodźce transakcyjne	Liczba	Odsetek (%)
Opiekunów	140	49
Pracowników przedszkoli	146	51
Razem	286	100

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 2 informuje, ile bodźców transakcyjnych, a więc „jednostek stosunków społecznych”, udało się zaobserwować. Jak wskazują wyniki badań, liczba bodźców transakcyjnych u opiekunów i pracowników przedszkoli nieznacznie się różni. 51% bodźców transakcyjnych należy do pracowników przedszkoli, natomiast do opiekunów 49%.

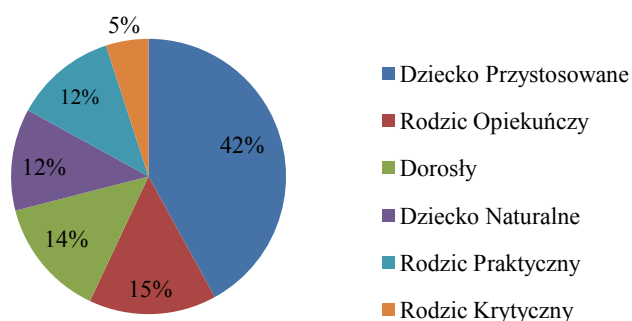
Tabela 3

Stany Ja opiekunów i pracowników przedszkoli

Stan Ja	Dziecko Naturalne		Dziecko Przystosowane		Rodzic Opiekuńczy		Rodzic Praktyczny		Rodzic Krytyczny		Dorosły	
	l.	%	l.	%	l.	%	l.	%	l.	%	l.	%
Opiekunowie	17	12	59	42	21	15	16	12	7	5	20	14
Pracownicy przedszkoli	4	3	61	42	14	10	31	21	9	6	27	18

Źródło: opracowanie własne.

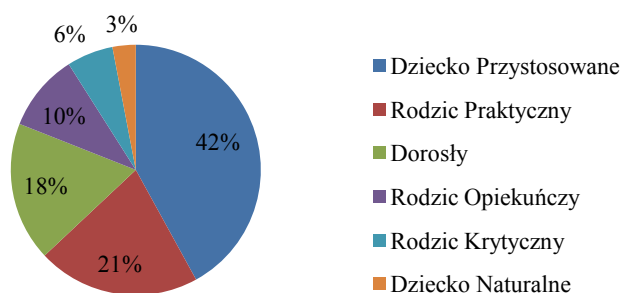
Tabela 3 prezentuje bardzo ważne i ciekawe informacje. Otóż okazuje się, że stan Ja, który najczęściej prezentują opiekunowie i pracownicy przedszkoli, to *Dziecko Przystosowane* (42%). Kolejny stan, występujący najczęściej już tylko u pracowników przedszkoli, to *Ja-Rodzic Praktyczny* (21%), natomiast w przypadku opiekunów jest to *Ja-Rodzic Opiekuńczy* (15%). Następny stan występujący i u pracowników (18%), i opiekunów (14%), to *Ja-Dorosły*. Okazuje się, że opiekunowie dzieci przedszkolnych w 12% prezentują stan *Ja-Dziecko Naturalne*, natomiast pracownicy przedszkoli *Rodzica Opiekuńczego*. W 12% przypadków opiekunowie wychodzili w trakcie rozmów ze stanu *Ja-Rodzic Praktyczny*, a pracownicy przedszkoli w 6% ze stanu *Ja-Rodzic Krytyczny*. Opiekunowie nieco rzadziej wychodzili z tego stanu – 5%, pracownicy przedszkoli najrzadziej prezentowali zaś stan *Ja-Dziecko Naturalne* (3%). Opisane wytyczne (osobno dla opiekunów i pracowników przedszkoli) w sposób czytelny prezentują wykresy kołowe 1 i 2:



Wykres 1

Analiza procentowa stanów Ja opiekunów dzieci

Źródło: opracowanie własne.



Wykres 2

Analiza procentowa stanów Ja pracowników przedszkoli

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 4

Liczba transakcji komplementarnych, skrzyżowanych oraz ukrytych

Rodzaj transakcji	Liczba	Odsetek (%)
Komplementarne, 1 typ	67	36
Komplementarne, 2 typ	116	62
Skrzyżowane	3	2
Ukryte	1	0,5

Źródło: opracowanie własne.

W tabeli 4 zaprezentowano rodzaj oraz liczbę transakcji zaobserwowanych w przedszkolach. Najczęściej występują transakcje komplementarne II typu

(62%), a więc takie, w których agens kieruje swój komunikat do danego stanu Ja, z którego wychodzi rozmówca. Drugim rodzajem transakcji występującym pomiędzy badanymi osobami są transakcje komplementarne typu I. Polegają one na odpowiadaniu agensowi z tego stanu, z którego sam agens występuje. W obu przypadkach reakcje w tych transakcjach są oczekiwane i właściwe, a także występują zgodnie z przyjętym porządkiem normalnych stosunków międzyludzkich. Nie powodują nieporozumień, mogą trwać bardzo długo i być przyjemne. Ogromnie cieszy fakt, że aż 98% zaobserwowanych transakcji w przedszkolach to transakcje proste. Oznacza to, że jedynie 2% transakcji to transakcje skrzyżowane i ukryte, które odpowiadają za nieporozumienia i przerwanie transakcji, z której uczestnicy wychodzą niezadowoleni, a często po prostu zdenerwowani. W tym właśnie miejscu należy zaznaczyć, iż znajdujemy odpowiedź na jedną z hipotez badawczych, która brzmi: Jaki charakter oddziaływań – symetryczny czy komplementarny – częściej występuje między rodzicami a nauczycielami?

Należy przypomnieć, czym charakteryzują się oba oddziaływania, gdyż występuje tutaj zbieżność pojęć. Otóż oddziaływanie symetryczne polega na wzajemnym odzwierciedlaniu zachowań osób prowadzących transakcje (transakcja komplementarna typu I), natomiast oddziaływanie komplementarne polega na tym, że jedna osoba inicjuje komunikację, a druga podporządkowuje się temu (transakcja komplementarna II typ). Jak pokazują wyniki, w 62% transakcje pomiędzy pracownikami przedszkoli a rodzicami mają charakter komplementarny. W 36% transakcje te mają zaś charakter symetryczny.

Tabela 5

Zaistniałe relacje między pracownikami przedszkoli a opiekunami dzieci

Relacje	liczba	%
Rodzic (nauczyciela) – Dziecko (opiekuna)	12	30
Dorosły–Dorosły	3	7,5
Dziecko–Dziecko	12	30
Rodzic–Rodzic	7	17,5
Rodzic (opiekuna) – Dziecko (nauczyciela)	2	5
Dorosły (nauczyciela) – Dziecko (rodzica)	4	10

Źródło: opracowanie własne.

Tabela 6 prezentuje próbę opisaną w aspekcie analizy transakcyjnej relacji, jakie nawzajem określają ludzie. Warto podkreślić, że jeszcze nikt nie podejmował się takiego zadania, a więc jest to pierwsze takie działanie w ramach koncepcji Erica Berne'a. Dzięki obserwowanym komunikatom werbalnym i niewerbalnym wyodrębniono kilka rodzajów relacji, jakie określają ludzie (tabela 5).

Tabela 6
Charakterystyka relacji

Relacja:	Charakterystyka
Rodziec (nauczyciela) – Dziecko (opiekuna)	Rodziec (nauczyciela) – utrzymuje kontakt wzrokowy, skupia się na rozmówcy, troszczy się o swoją grupę, zwraca na nią uwagę w trakcie rozmowy z opiekunem, stoi „nad” rodzicem, pierwszy wyciąga rękę, wstaje, głaszcze dziecko, komunikaty ze stanu Ja-Rodziec. Dziecko (opiekuna) – przytakuje, siedzi, z uwagą słucha, reaguje na sygnały nauczyciela, odpowiada na wyciągniętą dłoń nauczyciela, patrzy na nauczyciela, niepewnie wchodzi do sali, uśmiecha się, utrzymuje kontakt wzrokowy, komunikaty ze stanu Ja-Dziecko.
Rodziec (opiekuna) – Dziecko (nauczyciela)	Rodziec (opiekuna) patrzy na dziecko, całuje je, komunikaty ze stanu Ja-Rodziec. Dziecko (nauczyciela) – drapie się nerwowo, wycofuje się niepewnie, posłusznie siedzi, komunikaty ze stanu Ja-Dziecko.
Dziecko–Dziecko	Utrzymują kontakt wzrokowy, śmieją się / uśmiechają się, oboje stoją, podziwiają rysunki dzieci, niepewny krok, podbieganie, przytakiwanie, komunikaty ze stanu Ja-Dziecko.
Rodziec–Rodziec	Siedzą, utrzymują kontakt wzrokowy, stoją naprzeciwko siebie, uśmiechają się, komunikaty ze stanu Ja-Rodziec.
Dorosły–Dorosły	Reagują na swoje niewerbalne komunikaty – podają sobie dłoń, patrzą na siebie, oboje stoją.
Dorosły (nauczyciela) – Dziecko (rodzica)	Dorosły (nauczyciela) – utrzymuje kontakt wzrokowy. Dziecko (rodzica) – nie patrzy.

Źródło: opracowanie własne.

Wnioski poznawcze wynikające z analizy transakcji werbalnych między pracownikami przedszkola a opiekunami. Stany Ja obserwowanych

- Pracownicy przedszkoli (51%) nieznacznie częściej są inicjatorami transakcji występującymi pomiędzy nimi a opiekunami dzieci. Wynikać to może z obowiązku pracowników dotyczącego udzielenia informacji o dziecku. Mniejsza liczba transakcji inicjowanych przez opiekunów (49%) może być efektem życia w pośpiechu (kolejne zajęcia dodatkowe, na które uczęszcza dziecko, spełniając często niezrealizowane marzenia rodziców).
- Pracownicy przedszkoli oraz opiekunowie dzieci występowali ze wszystkich stanów Ja, ale w różnym stopniu.
- Opiekunowie i pracownicy przedszkoli najczęściej występują ze stanu Ja-Dziecko Przystosowane (42%). Jest to uwarunkowane występującymi w każdej transakcji formami grzecznościowymi typu *Dzień dobry*, *Dziękuję*,

Do widzenia, które pochodzą ze stanu Ja-Dziecko Przystosowane. W związku z tym należy zwrócić uwagę na stany występujące w drugiej kolejności. Opiekunowie w 15% przejawiają stan Ja-Rodzic Opiekuńczy, co świadczy o trosce o własne dziecko. W tym miejscu trzeba też zaznaczyć, iż jedna z hipotez nie potwierdziła się. Pracownicy przedszkoli w drugiej kolejności występują ze stanu Ja-Rodzic Praktyczny (21%), przejawiają troskę i udzielają rodzicom wskazówek dotyczących postępowania wobec dziecka. W tym przypadku hipoteza potwierdziła się.

- Opiekunowie dzieci (rodzice, dziadkowie, nianie, wujkowie, ciocie) w 12% przejawiają stan Ja-Dziecko Naturalne, co znaczy, że okazują swoje emocje i potrzeby bez ograniczeń społecznych. Pracownicy przedszkoli tylko w 3% pozwalają sobie na takie niekontrolowane zachowanie. Może to być uwarunkowane różnorodnymi funkcjami, które w pracy zawodowej pełni nauczyciel.
- Obie grupy badawcze występują ze stanu Ja-Dorosły, co oznacza, że bez względu na to, do której grupy badawczej należy człowiek, zawsze chce uzyskać informacje o jakimś zjawisku.

W 62% oddziaływania między opiekunami dzieci a pracownikami przedszkoli mają charakter komplementarny. Znaczy to, iż jedna osoba inicjuje rozmowę, a druga się temu podporządkowuje. W 36% transakcje mają charakter symetryczny, ujawniający się poprzez transakcje proste. Tylko 2% transakcji to transakcje skrzyżowane i ukryte, które odpowiadają za nieporozumienia i przerwanie transakcji.

- Podczas analizowania transakcji zauważono, że piąty aksjomat Watzlawicka mówi o tym samym, co niektóre wyróżnione przez Berne'a rodzaje transakcji. Piąty aksjomat przyjmuje, że oddziaływania mają charakter symetryczny lub komplementarny. Komplementarne oddziaływanie zakłada, że jedna z osób inicjuje kontakt, a druga mu się podporządkowuje. Berne nazwał taki rodzaj oddziaływań transakcjami komplementarnymi I typu. Symetryczne oddziaływanie polega zaś na wzajemnym odzwierciedlaniu zachowań osób prowadzących transakcje. W analizie transakcyjnej takie zjawisko nazwano transakcji komplementarnym II stopnia. Dodatkowo Berne wyróżnia transakcje ukryte oraz skrzyżowane, Watzlawick w swoich aksjomatach nie uwzględnia więcej transakcji.

Wnioski poznawcze wynikające z analizy transakcji niewerbalnych między pracownikami przedszkola a opiekunami. Relacje między obserwowanymi

- Zaobserwowano sześć z dziewięciu rodzajów relacji (malejąco): Rodzic (*pracownika*) – Dziecko (*opiekuna*), Dziecko–Dziecko, Rodzic–Rodzic, Dorosły (*pracownika*) – Dziecko (*opiekuna*), Dorosły–Dorosły, Rodzic (*opiekuna*) – Dziecko (*pracownika*). Nie zaobserwowano natomiast relacji Doro-

- sły (*opiekuna*) – Dziecko (*pracownika*), Rodzic (*pracownika*) – Dorosły (*opiekuna*), Rodzic (*opiekuna*) – Dorosły (*pracownika*).
- Fundamentem w określeniu relacji było przyglądanie się zachowaniom niewerbalnym. Na podstawie obserwacji scharakteryzowano sześć relacji.
 - Relacja **Rodzic** (*pracownika*) – **Dziecko** (*opiekuna*):
Rodzic (*nauczyciela*) utrzymuje kontakt wzrokowy, skupia swoją uwagę na rozmówcy, troszczy się o swoją grupę w trakcie rozmowy z opiekunem, stoi „nad” siedzącym opiekunem, pierwszy wyciąga dłoń na przywitanie, głaszcze dziecko.
Dziecko (*opiekuna*) – pochyla głowę, potwierdzając wypowiedziane przez pracownika słowa, siedzi, z uwagą słucha rozmówcy, reaguje na sygnały nauczyciela (odpowiada na wyciągniętą dłoń nauczyciela), patrzy na pracownika przedszkola, niepewnie wchodzi do sali, uśmiecha się, utrzymuje kontakt wzrokowy.
 - Relacja **Rodzic** (*opiekuna*) – **Dziecko** (*pracownika*):
Rodzic (*opiekuna*) – patrzy na dziecko, całuje je.
Dziecko (*nauczyciela*) – drapie się nerwowo, niepewnie wycofuje się, posłusznie siedzi.
 - Relacja **Dziecko–Dziecko** – rozmówcy utrzymują kontakt wzrokowy, śmieją się, oboje stoją, podziwiają rysunki dzieci, podbiegają, przytakują.
 - Relacja **Rodzic–Rodzic** – rozmówcy siedzą, utrzymują kontakt wzrokowy, stoją naprzeciwko siebie, uśmiechają się.
 - Relacja **Dorosły–Dorosły** – rozmówcy reagują na swoje niewerbalne komunikaty – podają sobie dłonie, patrzą na siebie, stoją.
 - Relacja **Dorosły** (*pracownika*) – **Dziecko** (*rodzica*):
Dorosły (*pracownika*) – utrzymuje kontakt wzrokowy.
Dziecko (*opiekuna*) – nie patrzy na rozmówcę.
 - W relacjach prostych typu Dziecko–Dziecko, Rodzic–Rodzic, Dorosły–Dorosły osoby zajmują te same pozycje: stoją, siedzą, utrzymują kontakt wzrokowy.
 - Najczęściej występującymi relacjami są: Rodzic (*pracownika*) – Dziecko (*opiekuna*) (30% obserwowanych relacji) oraz Dziecko–Dziecko (również 30%). Hipoteza zakładająca występowanie relacji Rodzic (*pracownika*) – Dziecko (*opiekuna*) częściowo się potwierdziła. Nie uwzględniono relacji Dziecko–Dziecko.
 - Najrzadziej występującą relacją jest Rodzic (*opiekuna*) – Dziecko (*pracownika*) (5%).

Zaprezentowane wnioski na temat stanów Ja oraz relacji przyczyniają się do podjęcia próby ulepszania konwersacji zarówno przez opiekunów, jak i pracowników. Nabyta na temat stanów Ja opiekunów i pracowników przedszkoli wiedza oraz poznanie relacji występujących między nimi ułatwi podejmowanie rzetelnych konwersacji.

Zakończenie

Do najbardziej stresogennych profesji niewątpliwie zaliczyć można zawód nauczyciela, na którego barkach spoczywa odpowiedzialność za wielu ludzi. Przy czym za edukację na równi odpowiadają również rodzice oraz dzieci. Dzięki współpracy tych podmiotów przebiega ona sprawnie, a dziecko rozwija się prawidłowo, osiągając sukcesy już na poziomie szkolnym (Cindy, 2004, s. 14). Jednakże pojawiają się między rodzicami, nauczycielami i dziećmi czynniki, które zaburzają prawidłową współpracę. Jednym z nich jest nieefektywna komunikacja między nimi.

We wstępie przytoczone zostały 4 filary ignacjańskiego sukcesu. Jaki związek mają one z komunikacją? Po wnikliwym badaniu zaobserwowanych transakcji w kontekście analizy transakcyjnej zauważono, że owe cztery filary mogą być drogowskazem do osiągnięcia sukcesu w perspektywie przedszkola. Pierwszy filar wskazuje, że należy siebie poznać. Uważa się, że przyglądanie się swoim wypowiedziom, świadomość, z jakiego stanu Ja pochodzi bodziec transakcyjny, jest jednym z elementów poznawania siebie. Drugi filar to gotowość do służby. Służba ta może się wyrażać w określeniach, którymi posługiwali się opiekunowie w związku z pytaniem o ich oczekiwania wobec rozmów (analiza drugiej części badań, która nie została przytoczona w niniejszym artykule). Opiekunowie wyrazili między innymi następujące oczekiwania: *szczerłość, zaangażowanie, wyrozumiałość, otwartość, wsparcie, szacunek*. Czy te określenia nie są wyrazem służby? Trzeci element tworzący sukces to zdolność do miłości. Zanim jednak czyny będą wyrazem miłości, ważny jest sam stosunek do drugiej osoby. Opiekunowie często odnoszą wrażenie, że pracownicy mają do nich *biznesowy, uprzedzający stosunek*. Nie jest to na pewno wyraz miłości, o którym mowa w trzecim filarze. Ostatni składnik ignacjańskiego sukcesu to zdolność do czynów heroicznych. Pracownicy przedszkoli muszą się w tym polu wykazać odwagą, podejściem twórczym oraz świadomością powagi zadania, jakie zostało im powierzone.

Realizacja tych czterech filarów gwarantuje sukces zarówno w pracy zawodowej, jak i w sferze prywatnej, czego życzę sobie i czytającym ten artykuł.

Bibliografia

- Bateson, G. (1996). *Umysł i przyroda*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bauman, T., Pilch, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Żak.
- Bąbel, P., Sychowierska, M., Ostaszewski, P. (2010). *Analiza zachowania od A do Z*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Berne, E. (1998). *Dzień dobry... i co dalej? Psychologia ludzkiego przeznaczenie*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.

- Berne, E. (1987). *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Cindy, J.Ch. (2004). *Nauczyciel–rodzic. Skuteczne porozumiewanie się*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Deptuła, M., (2004). *Diagnostyka pedagogiczna i profilaktyka w szkole i środowisku lokalnym*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej.
- Grzesiuk, L. (1994). *Psychoterapia. Szkoły, zjawiska, techniki, specyficzne problemy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Guziuk-Tkacz, M., Sięgień-Matyjewicz, A.J. (2012). *Leksykon terminów metodologicznych. Nauki pedagogiczne i pokrewne*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Harris, T.A. (1978). *W zgodzie z sobą i z tobą. Praktyczny przewodnik po analizie transakcyjnej*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Jagięła, J. (1997). Analiza transakcyjna – perspektywy aplikacji pedagogicznych. W: J. Jagięła (red.) *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*. Częstochowa: Wydawnictwo WSP.
- Jagięła, J. (red.) (1997). *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*. Częstochowa: Wydawnictwo WSP.
- Jagięła, J. (2011). Czas i przestrzeń transakcji szkolnych. W: J. Jagięła (red.) *Analiza transakcyjna edukacji*. Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Jagięła, J., Sarnat-Ciastko, A. (2015). *Dlaczego analiza transakcyjna? Rozmowa o zastosowaniu analizy transakcyjnej w pracy nauczyciela i wychowawcy*. Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Jagięła, J. (2012). *Edukacyjna analiza transakcyjna w kilku odstępach*. Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Jagięła, J. (2004). *Gry psychologiczne w szkole*. Kielce: Oficyna Wydawnicza Nauczycieli.
- Jagięła, J. (2009). *Kryzys w szkole*. Kraków: Wydawnictwo Rubikon.
- Jagięła, J. (2011). Leksykon pojęć i terminów analizy transakcyjnej. W: J. Jagięła (red.), *Analiza transakcyjna w edukacji*. Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Jagięła, J. (2007). *Narcystyczna szkoła. O psychologicznej rzeczywistości szkoły*. Kraków: Wydawnictwo Rubikon.
- Jagięła, J. (2012). *Słownik analizy transakcyjnej*. Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Jagięła, J. (2009). Transakcyjna pasywność jako bariera zmian edukacyjnych. W: A. Gofron, M. Adamska-Staroń (red.), *Podstawy edukacji. Ciągłość i zmiana*. Kraków: Oficyna Impuls.
- Jagięła, J. (1992). *Wstęp do analizy transakcyjnej. Przewodnik dla studentów pedagogiki społecznej*. Częstochowa: Wydawnictwo WSP.

- Jagiela, J. (2004). *Komunikacja interpersonalna w szkole. Krótki przewodnik psychologiczny*. Wydawnictwo Kraków: Rubikon.
- Jagiela, J. (2005). *Trudny uczeń w szkole, krótki przewodnik psychologiczny*. Kraków: Wydawnictwo Rubikon.
- Jagiela, J. (2007). *Relacja w rodzinie a szkoła. Krótki przewodnik psychologiczny*. Kraków: Wydawnictwo Rubikon.
- James, M., Jongeward, D. (1999). *Narodzić się, by wygrać. Analiza transakcyjna na co dzień*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Kretschmann, R. (2003). *Stres w zawodzie nauczyciela*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Leary, M. (2007). *Wywieranie wrażenia na innych. O sztuce autoprezentacji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Łukasiewicz-Wieleba, J. (2014). *Nauczyciele i rodzice. Komunikacja. Relacje. Współpraca*. Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej.
- Nelson, T. (2003). *Psychologia uprzedzeń*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Осинская, С.А. (2015). Интегративная программа психотерапии созависимых пациентов, *Молодой ученый*, №5, с. 575–581.
- Pankowska, D. (2010). *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Pasierbek, W. (2008). *Pedagogika Ignacjańska wobec wyzwań współczesnego humanizmu*. Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Rogoll, R. (1989). *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*. Warszawa: PWN.
- Ziemska, M. (1969). *Postawy rodzicielskie*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Żegnałek, K. (2010). *Metodologia badań dla autorów prac magisterskich i licencjackich z pedagogiki*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.

Felicja GRĘBSKA

Transactions and Relations in a Kindergarten

Summary

The article presents the results of a research conducted for a master's thesis. The research concerned transactions between a kindergarten staff and children's caretakers and was carried out within the framework of transactional analysis. A particular focus was put on ego states of the transaction participants. Additionally, an attempt to estimate relationships between them was undertaken. Moreover, the article shows in an interesting way an approach to achieving success at work, relating to St. Ignacius of Loyola's spirituality and transactional analysis.

Keywords: Parent-ego state, Adult-ego state, symmetrical relationship, complementary relationship, 4 pillars of Ignatian success.

NA POGRANICZU DZIEDZIN

Wprowadzenie

Pewne elementy życia społecznego nieodmiennie poruszane są w wielu obszarach nauk społecznych. Fenomeny związane z wychowaniem, socjalizacją, kształtowaniem się osobowości, te same, bo dotyczące tych samych ludzi, są różnie opisywane i tłumaczone – w zależności od aparatu pojęciowego, z którego korzystamy. Czasami dwa opisy tego samego zjawiska mocno się różnią, a niekiedy uzupełniają się lub wzmacniają. Przykład tej drugiej sytuacji znajdziemy w artykule Michała Bordy i Bożeny Marzec: *Rola rodziny, nauczyciela i przedszkola w kształtowaniu postaw dzieci na podstawie badań ewaluacyjnych*. Autorzy podejmują próbę ukazania roli środowisk wychowawczych w kształtowaniu postaw dzieci, odnosząc się do roli rodziców i procesu komunikacji. W pierwszych słowach opracowania dowiadujemy się, że refleksji naukowej towarzyszyć będzie nauczanie papieża Franciszka. Można mieć obawy, gdyż religia często rozmija się z opisem naukowym. Jednak myśl prezentowana przez autorów podąża bardziej drogą opisu komunikacji i metakomunikacji. Tego, jak rodzice modelują w swojej komunikacji sposoby reagowania dzieci na podstawowe zjawiska społeczne. W języku analizy transakcyjnej tak opisujemy tworzenie się pierwszej struktury osobowości – Ja-Rodzic. Tutaj zestawienie z refleksją religijną okazuje się trafne, gdyż stan Rodzica odpowiada za zachowania normatywne i z pewnością ma wpływ na podtrzymywanie określonego przekazu kulturowego.

Dalsza część opisu pokazuje, jak świadomość realnego rodzica może wpływać na kształtowanie się pozostałych stanów Ja. Od modelowania przechodzimy do opisu sytuacji, gdy rodzice powinni pomagać swoim dzieciom w odczytywaniu emocji, tłumaczeniu ich i uczeniu się, jak sobie z nimi radzić. Opis takich sytuacji znajdziemy w analizie transakcyjnej przy charakterystyce integracji i rozwoju stanu Ja-Dorosły, który może integrować pozostałe stany Ja i sprzyjać autonomii osoby. Autorzy słusznie zauważają, że pierwsze działania o charakterze religijnym mają charakter bezkrytyczny. Od samoświadomości rodziców w języku analizy transakcyjnej, od świadomości własnych stanów Ja zależy, czy działania te nabiorą charakteru świadomych wyborów. Autorzy zwracają uwagę na ten sam aspekt, który jest kluczem w stosowaniu analizy transakcyjnej, a o którym często zapomina się w procesie kształcenia nauczycieli. Wychowawca, nauczyciel sam musi być kompetentny emocjonalnie i uwzględniać emocje

w procesie wychowawczym. Oznacza to znajomość swoich stanów Ja i korzystanie z ich możliwości w procesie komunikowania się. Warto zauważyć, że właściwe wychowanie, w rozumieniu autorów, zgodne jest z myśleniem charakterystycznym dla analizy transakcyjnej, a mianowicie podkreślają oni mocno wagę podejmowania wyborów, osiągania stawianych sobie celów czy współzycia w grupie.

Opracowanie Bożeny Marzec i Katarzyny Wójcik pt. *Działania i reakcje nauczyciela na zachowania agresywne dzieci w wieku przedszkolnym*, choć przedstawione z perspektywy badacza praktyka, odnosi się do kluczowych założeń analizy transakcyjnej, czyli że ludzie są OK i potrafią się zmieniać. Przyjęcie tej perspektywy pozwala spojrzeć na zachowania agresywne przez pryzmat możliwości zmiany i odciąć się od formułowania sądów wartościujących. Autorki wskazują na brak zaspokojenia potrzeb jako podstawę zachowań agresywnych – w analizie transakcyjnej powiedzielibyśmy o znakach rozpoznania. Opisują badania, z których wynika, że przeciwdziałanie agresji w dużej mierze opiera się na budowaniu prawidłowych relacji, a tylko w niewielkim stopniu na karaniu. Teoretycy analizy transakcyjnej na pewno z dużą ciekawością prześledzą wnioski i skonfrontują je ze swoim sposobem myślenia o budowaniu właściwych postaw życiowych – do czego w ogólnym podsumowaniu odnosi się artykuł.

Ostatni z tego działu tekst: *O biedronkach, surówce i F-16, czyli almanach częstochowskiego żargonu osób z problemem bezdomności*, autorstwa Jana Strączyńskiego, jest ciekawą analogią do edukacyjnej analizy transakcyjnej. Wykorzystujemy ją do stworzenia wspólnej platformy językowej, pozwalającej na funkcjonalną analizę zachowania i budowanie języka zmiany. Język analizy transakcyjnej jest prosty i odnosi się do opisów potocznych. Jan Strączyński przedstawił krótki słownik żargonu częstochowskich bezdomnych. Znajomość słownictwa i kryjących się za określonymi wyrażeniami konotacji pozwala, podobnie jak w analizie transakcyjnej, budować wspólne znaczenia.

<http://dx.doi.org/10.16926/eat.2017.06.14>

ks. Michał BORDA

e-mail: m.borda@sosnowiec.opoka.org.pl

Afiliacja : Instytut Teologiczny Księży Misjonarzy w Krakowie

Bożena MARZEC

e-mail: bmarzec@wsb.edu.pl

Afiliacja: Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej

Rola rodziny, nauczyciela i przedszkola w kształtowaniu postaw dzieci na podstawie badań ewaluacyjnych

Jak cytować [how to cite]: Borda, M., Marzec, B. (2017). Rola rodziny, nauczyciela i przedszkola w kształtowaniu postaw dzieci na podstawie badań ewaluacyjnych. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 6, 239–253.

Streszczenie

Autorzy artykułu podejmują próbę ukazania roli środowisk wychowawczych w kształtowaniu postaw dzieci. W tym celu – przez pryzmat wyników ewaluacji zewnętrznej – analizują wpływ rodziny, nauczyciela i przedszkola na dziecięce wybory. Ewaluacja zewnętrzna jest bowiem skutecznym narzędziem umożliwiającym dokonanie obiektywnej oceny. Refleksji towarzyszy nauczanie papieża Franciszka, w tym zakresie zaczerpnięte z *Evangelii gaudium*, *Amoris laetitia* oraz z przemówień wygłoszonych w czasie spotkań ze środowiskami oświatowymi. Autorzy w podsumowaniu proponują, by współczesna edukacja służyła integralnemu humanizmowi. Owocny humanizm winien być budowany na kulturze dialogu, by zasiewać prawdziwą nadzieję. Człowiek nie może bowiem żyć bez nadziei, a edukacja rodzi nadzieję.

Słowa kluczowe: rodzina, nauczyciel, przedszkole, ewaluacja zewnętrzna, postawy.

Pierwszymi nauczycielami, którzy pomagają dziecku w identyfikowaniu emocji, ich akceptacji oraz wiązaniu z sytuacjami społecznymi, są rodzice. To, co mówią bezpośrednio do dzieci, jak się w stosunku do nich zachowują, jak sobie radzą z własnymi emocjami i wzajemnie okazują uczucia, wpływa na kształtowanie dziecięcego świata emocji. Od początku pontyfikatu problematyka rela-

cji rodzicielsko-dziecięcych obecna jest również w nauczaniu papieża Franciszka. W adhortacji *Evangelii gaudium*, ogłoszonej wkrótce po wyborze na głowę Kościoła katolickiego, papież podkreślił: „Nie możemy również ignorować, że w ostatnich dziesięcioleciach nastąpiło załamanie w pokoleniowym przekazie wiary chrześcijańskiej wśród ludu katolickiego. Nie można zaprzeczyć, że wielu czuje się rozczarowanych i przestaje utożsamiać się z tradycją katolicką, że wzrasta liczba rodziców, którzy nie chrzczą dzieci i nie uczą ich modlitwy, a także istnieje pewne odejście do innych wspólnot wiary. Oto niektóre przyczyny tego załamania: brak przestrzeni dialogu w rodzinie, wpływ środków przekazu, relatywistyczny subiektywizm, niepokonany konsumizm nakręcający rynek, brak towarzyszenia duszpasterskiego najbardziej ubogim, brak serdecznego przyjęcia w naszych instytucjach oraz nasza trudność w przywróceniu mistycznego przyjęcia wiary w różnorodnej scenerii religijnej” (2013, nr 70). Kolejne lata papieskiego pontyfikatu obfitują w liczne wystąpienia na omawiany temat. Celem artykułu jest ukazanie roli środowisk wychowawczych w kształtowaniu postaw dzieci. Autorzy – przez pryzmat wyników ewaluacji zewnętrznej – podejmują analizę wpływu rodziny, nauczyciela i przedszkola na dziecięce wybory. Refleksji towarzyszyć będzie nauczanie papieża Franciszka.

Dziecięcy świat emocji

B. Smykowski stwierdza: „Dzieci uczą się identyfikowania i nazywania emocji dzięki doświadczeniom w codziennych kontaktach, kiedy rodzice nazywają emocję [...] przeżywaną aktualnie przez dziecko. Obserwują reakcje rodziców na przejawy przeżywanych emocji i na tej podstawie uczą kontrolować formę ekspresji” (2005, s. 194). Wyrażając pozytywne emocje, rodzice modelują właściwe sposoby reagowania dzieci na wydarzenia czy innych ludzi. Ci, którzy ujawniają emocje negatywne, wpływają na ich wzmacnianie u dzieci.

Według N. Eisenberga, R.A. Fabesa i S. Losoya, wpływy rodzicielskie dzielą się na bezpośrednie i pośrednie. „Bezpośrednie wpływy socjalizacyjne stanowią intencjonalne rodzicielskie próby wpływu na emocjonalne zachowania dziecka” (1999, s. 253). Instruowanie lub uczenie dzieci odpowiednich sposobów wyrażania emocji może być przykładem wpływów bezpośrednich. Stwierdzono, że „dzieci zachęcane przez swych rodziców do wyrażania emocji w sposoby akceptowalne społecznie, są zazwyczaj dziećmi empatycznymi i ekspresyjnymi emocjonalnie” (Brenner, Salovey, 1999, s. 307).

Czas, jaki rodzice spędzają z dzieckiem, w dużym stopniu wpływa na rozwój regulacji emocjonalnej, najlepszym natomiast sposobem jego socjalizacji są rozmowy. Właśnie z rozmów między dorosłymi dzieci czerpią informacje o emocjach: „stanowią istotny kontekst rozwoju w zakresie rozumienia świata emocji, jak również nabywania skutecznych sposobów ich regulacji” (Stępień-

-Nycz, 2012, s. 6). Rozmowy uświadamiają dziecku przeżywane emocje i pozwalają je zrozumieć, poszerzają zasób słownictwa w tym zakresie, uczą empatii oraz wyjaśniają przyczyny ich powstawania oraz ewentualne konsekwencje.

W opinii P.L. Harrisa, „Częste rodzinne rozmowy mogą zachęcać dzieci do dyskusji o emocjach, zwiększając ich rozumienie i umiejętność wczuwania się w odmienny punkt widzenia” (2005, s. 364). Rozwój emocjonalnych kompetencji u dziecka kształtuje się podczas rozmów z rodzicami. Rodzice uświadamiają im własne emocje, pozwalając je zrozumieć. W efekcie dzieci, z którymi rodzice często rozmawiają na temat emocji, posiadają zdolność rozumienia różnych ich aspektów. Z kolei dzieci, które rzadko uczestniczą w tego typu rozmowach, pozbawione są treningu emocjonalnego, a przez to nie rozumieją własnych przeżyć.

Pośrednie wpływy socjalizacyjne rodziców polegają na ukrytych próbach modyfikacji zachowań emocjonalnych dzieci. Może się to odbywać poprzez obserwację, w jaki sposób rodzice wyrażają swoje emocje. Biorąc przykład z dorosłych, dzieci rozpoznają różne rodzaje emocji i uczą się odczytywania ich znaczeń oraz stosowania adekwatnie do sytuacji. Atmosfera domu rodzinnego, nastroje w nim panujące w dużej mierze zależą od sposobu wyrażania emocji, zarówno pozytywnych, jak i negatywnych oraz wrażliwości rodziców na emocje okazywane przez dziecko (Marzec, Rostańska, 2016, s. 74–80).

Na rozwój emocjonalny dziecka w dużej mierze wpływa nie tylko to, jak rodzice zachowują się w stosunku do niego, jakiego używają słownictwa, ale przede wszystkim sposób okazywania uczuć oraz radzenia sobie z własnymi emocjami. Dzieci, które wyrastają w atmosferze pozytywnej emocjonalności, odznaczają się postawą prospołeczną i zwykle mają wysoką samoocenę. Jeśli rodzice umieją regulować swoje emocje i charakteryzuje ich empatia, to istnieje duże prawdopodobieństwo, że te same cechy przejmą ich dzieci.

Według P.L. Harrisa, „Sposoby, jakimi rodzice sterują swym gniewem i konfliktami, mogą wpływać – w procesie pośredniej obserwacji – na rozwój strategii regulacji emocjonalnej u ich dzieci” (2005, s. 306). Jeśli rodzice tłumią swoje emocje, to ich dzieci będą postępowały w taki sam sposób. Jeżeli dzieci są świadkami konfliktów rodzicielskich z użyciem przemocy, to one również będą rozwiązywały konflikty przy pomocy agresji fizycznej, a więc strategii nieprzystosowawczej. Papież Franciszek w *Amoris laetitia* pisał: „Sam Jezus [...] znał niepokoje i napięcia rodzin, włączając je do swoich przypowieści: od sytuacji, kiedy dzieci opuszczają swoje domy, aby spróbować przygód (por. Łk 15, 11–32), aż po trudnych synów, których zachowania nie sposób wyjaśnić (por. Mt 21, 28–31) lub ofiary przemocy (por. Mk 12, 1–9)” (2016, nr 21).

W literaturze przedmiotu mówi się również o socjalizacji w znaczeniu religijnym. Dziecko katechizowane w wieku przedszkolnym, posiadając zdolność do identyfikowania się i naśladowania, stara się uczestniczyć – choć jeszcze bezkrytycznie – w życiu religijnym znaczących dla niego osób. Procesy identy-

fikowania się i naśladownictwa w przypadku życia religijnego nazywane są procesami socjalizacji religijnej (Osewska, 2005, s. 300–301). Socjalizacja ta wiąże się zazwyczaj z obrazem religijności osób dorosłych. Rodzice, opiekunowie, dziadkowie, wychowawcy czy katecheci odgrywają w tym kontekście zasadniczą rolę (Kobiałka, 2006, s. 276).

Od środowiska rodzinnego, w którym wychowuje się dziecko, w dużej mierze zależy rozwój jego kompetencji emocjonalnych. Stopień uświadomienia sobie przez dziecko własnych emocji, ich rozumienie, a także postawy wobec innych ludzi zależą od postaw rodziców.

W kontaktach społecznych kluczowa jest umiejętność radzenia sobie z własnymi i cudzymi emocjami. Z uwagi na możliwość doświadczania mechanizmów życia społecznego bardzo ważne jest uczęszczanie przez dziecko do przedszkola. Wiąże się to ze zmianą trybu życia, nowymi zadaniami związanymi z funkcjonowaniem w grupie przedszkolnej, co z kolei może skutkować większym napięciem emocjonalnym.

Dojrzałość emocjonalna nauczyciela wychowawcy

Wpływ nauczyciela na rozwój dzieci odbywa się poprzez przekazywanie treści programowych, ale nie tylko. Również, a może przede wszystkim, poprzez osobowość i zachowania, „musi w repertuarze swych kompetencji profesjonalnych osiąść sprawność uwzględniania emocji w procesie wychowawczym” (Przybylska, 2006, s. 87). Chcąc wyegzekwować od dzieci właściwe wykorzystanie kompetencji emocjonalnych, nauczyciel sam musi je stosować.

Bardzo ważną rolę w procesie wychowania powinni również odegrać nauczyciele religii. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na podstawowe cechy nauczycielskie osobowości dojrzałego katechety. Są nimi: gruntowna wiedza, żywa inteligencja, uporządkowany i jasny umysł, opanowanie wymowy, umiejętność przekazywania wiedzy, podzielność uwagi i intensywne przeżywanie wartości. Bardzo ważne są również cechy pedagogiczne katechisty wieku przedszkolnego. Składają się na nie: takt pedagogiczny, znajomość wychowanków, życzliwość, autorytet, chęć wpływania na dzieci, kontaktowość i twórcze nastawienie. Sprawą fundamentalną są cechy katechetyczne, którymi winien charakteryzować się głosiciel Ewangelii radości. Należą do nich: żywa wiara, świadomość pośredniczenia, specjalistyczne przygotowanie i dawanie świadectwa (Borda, 2015, s. 22).

Kompetencje emocjonalne pozwalają nauczycielowi na regulowanie doświadczeń oraz prawidłową wymianę interpersonalną. „Stosując podejście opierające się na kompetencjach emocjonalnych, umie nawiązać pozytywne relacje z dziećmi i przełamywać ich ograniczenia oraz kształtować pozytywne postawy do nauki” (Madalińska-Michalak, Górska, 2012, s. 115).

W związku z powyższym rysują nam się cechy nauczyciela, które powinien ten posiadać, chcąc właściwie wpływać na rozwój kompetencji emocjonalnych dziecka. Przede wszystkim winien być kompetentny emocjonalnie; posiadać wiedzę o rozwoju emocjonalnym i umieć ją wykorzystać do zrozumienia dzieci i skutecznego ich motywowania; reagować na emocjonalne komunikaty płynące od dziecka, zauważać je, diagnozować, analizować, a następnie wspierać jego rozwój; angażować podopiecznych w rozmowy na temat przeżywanych przez nich emocji; stosować otwarty styl komunikacji, który ułatwia przedszkolakom poznawcze opracowanie własnych przeżyć, lepsze ich zrozumienie, samodzielne poszukiwanie rozwiązań, jak sobie radzić z negatywnymi emocjami w przyszłości; wzbudzać pozytywne emocje, mobilizować ich do podejmowania różnych zadań; eliminować sytuacje odznaczające się wysokim poziomem odczuwanego przez nie lęku; stwarzać możliwości odnoszenia przez podopiecznych sukcesów i doznawania płynących z nich satysfakcji; tworzyć ciepły klimat emocjonalny i redukować lęk przed niepowodzeniem; umieć zapewnić dzieciom warunki, w których będą w stanie rozpoznawać, nazywać, wyrażać swoje emocje w odpowiedni sposób i właściwie nimi zarządzać; rozpoznawać, jakie emocje dziecko odczuwa, jak silne one są i dlaczego je okazuje; wykorzystywać swoje umiejętności interpersonalne do rozpoznawania i zrozumienia własnych emocji i emocji dzieci oraz efektywnie nimi zarządzać; a także budować pozytywne relacje z dziećmi i dorosłymi (Grzeszkiewicz, 2015, s. 152–153). Papież Franciszek podkreśla w tym kontekście, że

Nauczyciele pierwsi muszą być otwarci na rzeczywistość [...] mieć umysł zawsze otwarty na uczenie się! Bowiem jeśli jakiś nauczyciel nie jest otwarty na uczenie się, nie jest dobrym nauczycielem, i nie budzi też zainteresowania; młodzież orientuje się, ma „no-sa”, i pociągają ją nauczyciele, którzy mają umysł otwarty, „niepełny”, którzy szukają czegoś „więcej”, i tak „zarażają” tą postawą uczniów (2014, s. 44).

Świat emocji dziecka jest ściśle związany z prezentowanymi przez nie postawami. Źle ukształtowany może prowadzić do nieprawidłowych zachowań, jak również braku akceptacji dla powszechnie obowiązujących norm. W takich sytuacjach nauczyciele i rodzice korzystają z pomocy poradni psychologiczno-pedagogicznych.

Znaczenie współpracy przedszkola z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi dla kształtowania postaw dzieci

W zakresie zdrowia i prawidłowego rozwoju psychofizycznego dzieci przedszkole podejmuje stosowne działania profilaktyczne poprzez właściwe działania opiekuńcze i korekcyjne. W przedszkolach przestrzegane są prawa dziecka. Pracownicy troszczą się o zaspokojenie ich potrzeb. Poczynając od tych podstawowych, fizjologicznych (głód, pragnienie), poprzez bezpieczeństwo

(pewność, stałość, zależność, opieka, wolność od strachu i lęku, ład i porządek), afirmację (miłość, czułość, przynależność), aż po szacunek do siebie i innych, osiągnięcia, uznanie, akceptację, sukces i poznanie. Do zadań wszystkich pracowników przedszkola należy zapewnienie bezpieczeństwa w pomieszczeniach przedszkolnych i poza jego terenem. Jest to wymóg określony prawem. Istotnym elementem pracy nauczycieli jest dążenie do wyrównywania szans edukacyjnych swoich wychowanków i umożliwienie im równego startu w szkole. W tym celu przeprowadzana jest diagnoza dzieci, a jej wyniki konsultowane są z rodzicami i pracownikami poradni pedagogiczno-psychologicznej. Chronią najmłodszych przed agresją i patologią społeczną, a dyrektorzy wspomagają dzieci znajdujące się w trudnej sytuacji materialnej i rodzinnej.

Przedszkola prowadzą również działania w dziedzinie profilaktyki prozdrowotnej. Dla dzieci, którym potrzebna jest pomoc i wsparcie z przyczyn rozwojowych, organizowane są różne formy opieki i pomocy. Przedszkole prowadzi w tym zakresie pomoc psychologiczno-pedagogiczną, zgodnie z *Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 listopada 2010 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach* (Dz.U. 2010, nr 228, poz. 1487) oraz zgodnie z wymogami aktualnego rozporządzenia w sprawie podstawy programowej. Omawiana pomoc dochodzi mocno do głosu również w najnowszym *Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej* (Dz.U. 2017, poz. 356).

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna udzielana dziecku w przedszkolu polega na rozpoznawaniu i zaspokajaniu indywidualnych potrzeb rozwojowych oraz edukacyjnych dziecka, jak również identyfikowaniu jego osobistych możliwości psychofizycznych, wynikających w szczególności z niepełnosprawności, niedostosowania społecznego, zagrożenia niedostosowaniem społecznym, szczególnych uzdolnień, specyficznych trudności w uczeniu się, zaburzeń komunikacji językowej, choroby przewlekłej, sytuacji kryzysowych lub traumatycznych, niepowodzeń edukacyjnych, zaniedbań środowiskowych, związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego, kontaktami środowiskowymi, trudności adaptacyjnych, związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą. Pomoc psychologiczno-pedagogiczną organizuje dyrektor przedszkola natomiast udzielają jej nauczyciele i specjaliści wykonujący w przedszkolu zadania z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, w szczególności: psychologzy, pedagodzy i logopedzi. Pomoc psycho-

logiczno-pedagogiczna jest organizowana i udzielana we współpracy z rodzicami (prawnymi opiekunami) dzieci, pracownikami poradni psychologiczno-pedagogicznych i poradni specjalistycznych, placówkami doskonalenia nauczycieli, innymi przedszkolami, szkołami i placówkami oraz organizacjami pozarządowymi i innymi instytucjami działającymi na rzecz rodziny, dzieci i młodzieży. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna w przedszkolu udzielana jest z inicjatywy: rodziców (prawnych opiekunów) dziecka, nauczyciela prowadzącego zajęcia z dzieckiem, poradni psychologiczno-pedagogicznej, w tym poradni specjalistycznej, asystenta edukacji romskiej i nauczyciela wspierającego.

W przedszkolu pomoc psychologiczno-pedagogiczna może przyjąć formę:

- zajęć specjalistycznych: korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, socjoterapeutycznych oraz innych zajęć o charakterze terapeutycznym,
- porad i konsultacji,
- zajęć rozwijających uzdolnienia.

Natomiast pomoc rodzicom realizowana jest w formie porad, konsultacji, warsztatów i szkoleń.

Oprócz pomocy psychologiczno-pedagogicznej nauczyciele przedszkoli organizują pracę stymulacyjno-wyrównawczą, której formy i zakres ustalane są przez poszczególnych nauczycieli grup w oparciu o plan pracy indywidualnej. Ponadto konsultują się z pracownikami poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz specjalistami (np. laryngolog, ortopeda, psycholog, logopeda, rehabilitant), do których kierowane są dzieci wymagające wsparcia z ich strony. Nauczyciele także do pracy z dziećmi angażują rodziców.

Opiekunowie dzieci mają okazję do wzbogacania swojej wiedzy i umiejętności także w trakcie warsztatowych zajęć psychoedukacyjnych prowadzonych w ramach „Mini szkoły dla rodziców” oraz prelegentów zapraszanych na spotkania grupowe. Wychodząc naprzeciw oczekiwaniom rodziców, część tych zajęć prowadzona jest na terenie przedszkola przez nauczycieli zatrudnionych w danej placówce oraz przez specjalistów z zewnątrz lub w innych instytucjach i stowarzyszeniach działających na rzecz wsparcia rodziny oraz rozwoju i wychowania dzieci (Herman, 2012, s. 67–74).

Zgodnie z rozwojem psychofizycznym dziecka przedszkolnego jego naturalnym środowiskiem wychowawczym jest rodzina. Podkreślił to papież Franciszek w najnowszej adhortacji apostołskiej: „[...] jednym z podstawowych wyzwań, stojących przed dzisiejszymi rodzinami, jest z pewnością sprawa wychowania, która stała się jeszcze trudniejszą i złożoną z powodu obecnej rzeczywistości kulturowej” (2016, nr 84). Przedszkole pełni funkcję wspomagającą. Działania wychowawcze przedszkola opierają się na opracowywanych wspólnie przez rodziców i nauczycieli programach wychowawczych, dostosowanych do potrzeb każdej placówki (Marzec, Borda, 2017, s. 95–105).

Zasadniczy wpływ na charakter oddziaływań wychowawczych ma program wychowawczy przedszkola. Ma on na celu wspieranie rodziców w rozwoju ich

dziecka oraz pomoc wychowankowi w odkrywaniu świata wartości. Poprzez realizację programu przedszkole stwarza warunki umożliwiające dziecku kształtowanie poczucia wartości. Wpływa na odkrywanie prawd naturalnych (prawo do życia, rozwoju, myślenia, suwerenności, godności, wolności i miłości). W przedszkolu dzieci uczone są pozytywnych zachowań wobec wartości, jaką jest życie, szacunku dla każdego człowieka, niezależnie od wieku i płci. Promuje się zachowania, które uwzględniają szacunek dla innych. Tworzone są sytuacje problemowe i motywujące dzieci do ich rozwiązywania. Wychowankowie wdrażani są do zachowania zdrowego stylu życia.

Wychowawcy wskazują swoim podopiecznym możliwości i sposoby poznania otaczającej rzeczywistości oraz pomagają im w samoocenie zachowania. Uczą dociekliwości poznawczej oraz samodzielного myślenia i wyrażania myśli. Pomagają dziecku w budowaniu pozytywnego obrazu własnego Ja. Tworzą okazje do: dyskusowania, negocjowania, dochodzenia do kompromisu. Zapewniają dzieciom warunki potrzebne do urzeczywistniania się prawa do godności, rozwoju osobowości poprzez własny przykład, współdziałania w grupie, ponadto literaturę, zabawę i inne dostępne środki. Zapoznają dzieci i rodziców z *Konwencją o prawach dziecka* przyjętą przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych w dniu 20 listopada 1989 r. (Dz.U. z dnia 23 grudnia 1991 r.). Wprowadzają je w świat wartości uniwersalnych: dobro, prawda, miłość, piękno. Kształtują umiejętność dokonywania odpowiednich wyborów. Pomagają w osiąganiu przez dziecko wyznaczonych celów. Poznają i tworzą wraz z dziećmi zasady współżycia w grupie (kontrakty grupowe). Organizują sytuacje edukacyjne, zabawy, gry, zajęcia, które umożliwiają poznanie i wyrażanie własnych uczuć, rozwój empatii oraz rozpoznawanie uczuć osób z najbliższego otoczenia. Poprzez zajęcia otwarte, uroczystości, kontakty indywidualne i okazjonalne wzmacniają więź uczuciową z rodziną. Pielęgnują i podtrzymują tradycje rodzinne i kulturowe.

Działania przedszkola w zakresie edukacji, wychowania i opieki normowane są przez podstawę programową wychowania przedszkolnego. Systematyczna i planowa realizacja treści poszczególnych obszarów podstawy wpływa na jakość pracy placówki. Obiektywnie opisuje to ewaluacja jako badanie zewnętrzne.

Wspomaganie rozwoju dzieci poprzez współpracę z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi w wynikach ewaluacji zewnętrznej

Warto w tym miejscu przyjrzeć się jakości oraz skuteczności współpracy specjalistycznych poradni w dziele wspomaganie rozwoju dzieci. Ewaluacja wewnętrzna jest skutecznym narzędziem umożliwiającym dokonanie obiektywnej oceny. Dokonano jej, w omawianym temacie, na obszarze całej Polski od stycz-

nia 2010 r. do 31 sierpnia 2015 r. W niniejszym artykule wykorzystano metodę badań empirycznych ilościowych – analizę dokumentów, które zostały wytworzone w procesie ewaluacji zewnętrznej. Należy jednak zaznaczyć, że materiał ten nie jest powszechnie dostępny, a tym samym nie jest szeroko wykorzystywany w pracach badawczych.

Obszarem badania, jaki poddano analizie podczas ewaluacji zewnętrznej w ramach wymagania „Przedszkole wspomaga rozwój dzieci, z uwzględnieniem ich indywidualnej sytuacji”, było: „Przedszkole współpracuje z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi”. Badanie opierało się na przeprowadzonych ankietach, wywiadach indywidualnych i grupowych z dyrektorami, nauczycielami, rodzicami oraz partnerami przedszkoli.

W ankiecie skierowanej do nauczycieli wzięło udział 511 respondentów. Poproszono ich, aby wymienili instytucje, z którymi współpracują w zakresie poradnictwa i pomocy dzieciom. W ich odpowiedziach zostały wskazane: poradnie psychologiczno-pedagogiczne, ośrodki pomocy społecznej, kuratorium oświaty, przychodnie zdrowia, policja, straż pożarna, straż miejska, Szpital Plusowego Misia, Fundacja „Wiewiórki Julii”, Fundacja „Okno”, Rzecznik Praw Dziecka, specjaliści zatrudnieni w przedszkolu (pedagog korekcyjny, logopeda), Sąd Rodzinny, kurator sądowy.

Na to samo pytanie odpowiedziało w ankiecie 910 dyrektorów, wskazując jednocześnie, na czym ta współpraca polega. Z uzyskanych danych wynika, że przedszkola współpracują z:

- poradniami psychologiczno-pedagogicznymi: udzielana jest pomoc dzieciom i rodzicom poprzez: konsultacje psychologiczne i logopedyczne, przesiewowe badanie słuchu i wzroku; diagnoza i terapia psychologiczna, pedagogiczna, logopedyczna, ocena rozwoju ruchowego; poradnictwo i psychoedukacja dla rodziców; pomoc interwencyjna w grupie przedszkolnej, realizacja wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci; prowadzenie prelekcji dla rodziców i rad szkoleniowych dla nauczycieli;
- rejonowymi szkołami podstawowymi: badanie losów absolwentów; wspólne zajęcia: lekcje, uroczystości, imprezy; spotkania w przedszkolu kadry kierowniczej, nauczycieli i rodziców ze szkół z naszymi rodzicami i nauczycielami; prezentacja szkół, analiza podstawy programowej wychowania przedszkolnego i klasy pierwszej, integracja; modyfikacja działań w celu osiągnięcia przez dzieci dojrzałości szkolnej;
- organami prowadzącymi przedszkola: ulgi dla rodzin wielodzietnych w opłacie za godziny zrealizowane ponad podstawę programową;
- centrami pomocy rodzinie: refundacja kosztów żywienia dzieci w przedszkolu;
- instytucjami samorządowymi (np. policja, straż pożarna, straż miejska, ratownictwo medyczne) wspomaganie dzieci w nauce właściwych i bezpiecz-

- nych zachowań oraz przyjmowania odpowiednich postaw, nauka udzielania pierwszej pomocy);
- okolicznymi przedszkolami, z którymi organizowane są wspólne szkolenia rad pedagogicznych, podczas których uwzględnia się tematy najważniejsze w danym roku szkolnym, dotyczące np. organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, przekazywania rodzicom informacji o gotowości dziecka do podjęcia nauki w szkole;
 - sanepidami: edukacja zdrowotna dzieci i rodziców (platforma nadzoru pedagogicznego).

Zarówno z odpowiedzi nauczycieli, jak i dyrektorów wynika, że przedszkola współpracują z wieloma różnymi instytucjami w zakresie poradnictwa i pomocy dzieciom. Działania wskazanych podmiotów niejednokrotnie obejmują całe rodziny. Z kolei rodzice (3163 respondentów) zapytani w ankiecie, czy ich zdaniem brakuje działań, w większości odpowiedzieli, że nie. Pojawiły się jednak wypowiedzi, że brakuje zajęć dodatkowych. Rodzice podkreślali, że przedszkola funkcjonują bez zarzutu, są przyjazne dzieciom i rodzicom oraz bardzo aktywne.

Partnerzy przedszkoli (620 respondentów) podczas wywiadu grupowego zostali poproszeni o wskazanie, jakie korzyści przynosi przedszkolu współpraca z ich organizacją czy instytucją. Zdaniem partnerów, korzyści, jakie przynosi przedszkolu współpraca z organizacjami, instytucjami, to:

- wzbogacenie bazy przedszkola,
- przekazywanie wiedzy przez osoby służb mundurowych,
- udział rodziców w konferencji organizowanej przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne, kierowanie dzieci na badania,
- dzielenie się materiałami, sprzętem z innymi przedszkolami,
- osvajanie dzieci z teatrem,
- dzielenie się wiedzą nt. pracy z dziećmi z dysfunkcjami z nauczycielami przedszkoli,
- pomoc w organizacji imprez, użyczenie sali widowiskowej,
- publikacje w ogólnopolskim czasopiśmie „Wychowanie w Przedszkolu”, promocja przedszkola na szerszym forum,
- doskonalenie kompetencji zawodowych nauczycieli,
- poszerzenie oferty edukacyjnej dla dzieci poprzez uczestnictwo w zajęciach muzealnych (platforma nadzoru pedagogicznego).

Przytoczone wypowiedzi świadczą o licznych korzyściach, jakie odnoszą przedszkola dzięki współpracy z partnerami. Statystyka spełniania tego obszaru badawczego wskazuje, że na 909 ewaluowanych przedszkoli tylko w jednym nie został on spełniony, co oznacza, że przedszkola współpracują z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi i innymi organizacjami świadczącymi poradnictwo.

Wsparcie dzieci w przedszkolu w opinii rodziców w wynikach ewaluacji zewnętrznej

Kolejnym obszarem badania, jaki poddano analizie w ramach wymagania „Przedszkole wspomaga rozwój dzieci, z uwzględnieniem ich indywidualnej sytuacji”, było: „W opinii rodziców wsparcie otrzymywane w przedszkolu odpowiada potrzebom ich dzieci”. Zastosowano te same narzędzia badawcze, co w poprzednim wymaganiu, ale jedynymi respondentami byli rodzice. Poproszono ich o ustosunkowanie się do następujących stwierdzeń:

Tabela 1

Moje dziecko może liczyć w przedszkolu na wsparcie w pokonywaniu trudności

Lp.	Odpowiedź	Liczba odpowiedzi	% wszystkich
1	zdecydowanie tak	37 655	67,22
2	raczej tak	17 120	30,56
3	raczej nie	712	1,27
4	zdecydowanie nie	133	0,24
5	brak odpowiedzi	396	0,71
suma		56 016	100

N = 56016

Źródło: platforma nadzoru pedagogicznego: <http://www.seo2.npseo.pl>. Pobrane 30 czerwca 2016.

Z zaprezentowanych danych wynika, iż ponad 97% rodziców uważa, że ich dzieci mogą liczyć w przedszkolu na wsparcie w pokonywaniu trudności. Przeciwnego zdania było około 1,5% rodziców. Pozostali nie udzielili odpowiedzi na to pytanie.

Tabela 2

Nauczyciele w przedszkolu dają mojemu dziecku do zrozumienia, że wierzą w jego możliwości

Lp.	Odpowiedź	Liczba odpowiedzi	% wszystkich
1	zdecydowanie tak	39 268	70,10
2	raczej tak	15 372	27,44
3	raczej nie	699	1,25
4	zdecydowanie nie	141	0,25
5	brak odpowiedzi	536	0,96
suma		56 016	100

N = 56016

Źródło: platforma nadzoru pedagogicznego: <http://www.seo2.npseo.pl>. Pobrane 30 czerwca 2016.

Powyższe dane wskazują na to, że według ponad 97% rodziców przedszkola dają ich dzieciom do zrozumienia, że wierzą w ich możliwości. Z tym stwierdzeniem nie zgadza się 1,5% ankietowanych rodziców. Bez mała 1% rodziców nie zaznaczył odpowiedzi.

Tabela 3

Moje dziecko może liczyć w przedszkolu na wsparcie w rozwijaniu swoich uzdolnień i zainteresowań

Lp.	Odpowiedź	Liczba odpowiedzi	% wszystkich
1	zdecydowanie tak	28 849	63,88
2	raczej tak	14 852	32,89
3	raczej nie	1110	2,46
4	zdecydowanie nie	112	0,25
5	brak odpowiedzi	235	0,52
suma		45 158	100

N = 45158

Źródło: platforma nadzoru pedagogicznego: http://www.seo2.npseo.pl/seo_stats_quality. Pobrane 30 czerwca 2016.

Bez mała 97% rodziców potwierdziło, że ich dzieci mogą liczyć w przedszkolu na wsparcie w rozwijaniu swoich uzdolnień i zainteresowań. Przeciwnego zdania było prawie 3% rodziców. 0,5% respondentów nie zaznaczyło żadnej odpowiedzi.

Analizując wszystkie odpowiedzi, należy stwierdzić, że przedszkola wspierają dzieci w pokonywaniu trudności. Nauczyciele jednocześnie wierzą w możliwości swoich wychowanków i wspierają ich w rozwijaniu uzdolnień i zainteresowań.

Statystyka realizacji tego obszaru badawczego wskazuje, że na 909 ewaluowanych przedszkoli w siedmiu nie został on spełniony. Oznacza to, że w tych siedmiu placówkach, w opinii rodziców, wsparcie otrzymywane w przedszkolu nie odpowiada potrzebom ich dzieci. Wymaga to pilnego wprowadzenia procedur naprawczych.

Zakończenie

Przywoływany wielokrotnie papież Franciszek w przemówieniu do zgromadzenia plenarnego Kongregacji Edukacji Katolickiej podkreślił, że: „Wszystkie osoby pracujące w dziedzinie edukacji powołane są do współpracy w [...] procesie wzrostu ludzkiego przez swój profesjonalizm i bogactwo człowieczeństwa, aby pomagać młodym ludziom być twórcami świata bardziej solidarnego i pokojowego” (2017, s. 23).

Analiza wyników ewaluacji zewnętrznej potwierdza ogromne znaczenie przedszkola jako instytucji dla rozwoju nie tylko uzdolnień i zainteresowań dzieci, ale również rozwoju społecznego i emocjonalnego. Niezwykle ważnym elementem jest też współpraca tej instytucji z rodzicami. Rodzice – jako część społeczności przedszkolnej – podkreślają istotność uzyskiwanej od nauczycieli pomocy. Zwracają uwagę na okazywaną pomoc psychologiczno-pedagogiczną, dzięki której ich dzieci uzyskują odpowiednią pomoc specjalistów, natomiast oni sami mogą korzystać z poradnictwa i psychoedukacji.

W tym duchu, na kanwie powyższych analiz, warto zaproponować, by edukacja służyła integralnemu humanizmowi. Papież w programowej adhortacji apostolskiej *Evangelii gaudium* zauważył, że: „Kościół jest matką i głosi słowo ludowi jak matka, która mówi do swego dziecka, wiedząc że dziecko ufa, że wszystko, o czym jest pouczane, będzie dla jego dobra, ponieważ wie, że jest kochane. Ponadto dobra matka przyjmuje to wszystko, co Bóg zasiał w jej dziecku, wsłuchuje się w jego troski i uczy się od niego. Panujący w rodzinie duch miłości kieruje zarówno matką, jak i dzieckiem w ich dialogu, w którym człowiek uczy i w którym się uczy, koryguje i docenia dobre rzeczy” (2013, nr 139). Owocny humanizm winien być budowany na kulturze dialogu, by zasiewać prawdziwą nadzieję. Człowiek nie może żyć bez nadziei, a edukacja rodzi nadzieję.

Bibliografia

- Borda, M. (2015). Inspiracje katechezy kerygmatycznej w *Evangelii gaudium* i w literaturze przedmiotu. *Sosnowieckie Studia Teologiczne*, 12, 11–24.
- Brenner, E.M., Salovey, P. (1999). Regulacja emocjonalna w okresie dzieciństwa: aspekty rozwojowe, interpersonalne i indywidualne. W: P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna* (s. 288–327). Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Eisenberg, N., Fabes, R.A., Losoya, S. (1999). Reakcje emocjonalne: ich regulacja, korelaty społeczne i socjalizacja. W: P. Salovey, D.J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna* (s. 223–280). Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Franciszek (2013). *Adhortacja apostolska „Evangelii gaudium”. O głoszeniu Ewangelii we współczesnym świecie*. Kraków: Wydawnictwo M.
- Franciszek (2014). Dlaczego mam kochać szkołę? Przemówienie podczas spotkania z uczniami i nauczycielami szkół włoskich. *L'Osservatore Romano* (wyd. polskie), 6, 43–44.
- Franciszek (2016). *Posynodalna adhortacja apostolska „Amoris laetitia”. O miłości w rodzinie*. Kraków: Wydawnictwo M.

- Franciszek (2017). Człowiek nie może żyć bez nadziei. Przemówienie do uczestników zgromadzenia plenarnego Kongregacji Edukacji Katolickiej. *L'Osservatore Romano* (wyd. polskie), 2, 22–23.
- Grzeszkiewicz, B. (2015). Uwarunkowania kompetencji emocjonalnych dziecka. W: J. Uszyńska-Jarmoc, K. Nadachewicz (red.), *Kompetencje kluczowe dzieci i młodzieży. Praktyka edukacyjna* (s. 143–153). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Harris, P.L. (2005). Zrozumieć emocje. W: M. Lewis, J.M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji* (s. 361–375). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Herman, D. (2012). Jakość pracy przedszkola i jego rola w intensyfikacji oddziaływań opiekuńczych, wychowawczych, dydaktycznych i korekcyjnych. *Nauczyciel i Szkoła*, 2, 67–74.
- Kobiałka, M. (2006). Katechizować, ale jak? – o metodach i pomocach w katechizacji dzieci przedszkolnych. W: H. Słotwińska (red.), *W poszukiwaniu nowych metod katechetycznych* (s. 271–286). Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r.: <https://brpd.gov.pl/konwencja-o-prawach-dziecka>. Pobrane 8 sierpnia 2017.
- Madalińska-Michalak, J., Góralska, R. (2012). *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*. Warszawa: ABC Wolters Kluwer.
- Marzec, B., Rostańska, E. (2016). *Rzeczywistość edukacji. Fakty. Decyzje. Działania*. Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Naukowe WSB.
- Marzec, B., Borda, M. (2017). Partnerska współpraca szkoły z rodzicami w wynikach ewaluacji zewnętrznej. *Biblioteka Współczesnej Myśli Pedagogicznej*, 5, 95–105.
- Osewska, E. (2005). Natura, treść, cele i zadania katechezy dzieci w wieku przedszkolnym. W: E. Osewska, J. Stala (red.), *Wychowanie dzieci w wieku przedszkolnym* (s. 298–302). Tarnów: Wydawnictwo Diecezji Tarnowskiej Biblos.
- Platforma nadzoru pedagogicznego: <http://www.seo2.npseo.pl>. Pobrane 30 czerwca 2016.
- Przybylska, I. (2006). Inteligencja emocjonalna jako kluczowa kompetencja współczesnego nauczyciela. *Chowanna*, 1, 85–95.
- Smykowski, B. (2005). Wiek przedszkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka? W: A.I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 165–205). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Stępień-Nycz, M. (2012). Jak rozmawiać z dziećmi o emocjach? *Wychowanie w Przedszkolu*, 11, 5–10.

ks. Michał BORDA, Bożena MARZEC

The Role of the Family, a Teacher and a Pre-school in Shaping Children's Attitudes on the Basis of Evaluation Studies

Summary

The authors of the article try to show the role of pedagogic backgrounds in shaping children's attitudes. In order to do that, they analyse the influence of the family, a teacher and a pre-school on children's choices through the prism of the results of an external evaluation. An external evaluation is then an effective tool making possible to carry out an objective assessment. The academic reflexion is accompanied by The Pope Francis' teaching taken from *Evangelii gaudium*, *Amoris laetitia* and His speeches made during meeting with educational communities. The authors, summing up, suggest that the contemporary education serve the integral humanism. The fruitful humanism should be build on the basis of the culture of dialogue in order to plant real hope. A human being cannot live without hope, and education raises hope.

Keywords: the family, a teacher, a pre-school, the external evaluation, attitude.

Bożena MARZEC

e-mail: bmarzec@wsb.edu.pl

Afiliacja: Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej

Katarzyna WÓJCIK

e-mail: kwojcik@wsb.edu.pl

Afiliacja: Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej

Działania i reakcje nauczyciela na zachowania agresywne dzieci w wieku przedszkolnym

Jak cytować [how to cite]: Marzec, B., Wójcik, K. (2017). Działania i reakcje nauczyciela na zachowania agresywne dzieci w wieku przedszkolnym, *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 6, 255–266.

Streszczenie

Zjawisko agresji jest fenomenem towarzyszącym człowiekowi na różnych etapach jego życia, szczególnie jednak formę i rolę przybiera ono na etapie przedszkolnym, będąc z jednej strony przejawem braku umiejętnego radzenia sobie z sytuacjami trudnymi, z drugiej zaś strony tworząc okazję do umiejętnego pokierowania rozwojem emocjonalnym i społecznym dziecka. Celem prezentowanego artykułu jest przedstawienie analizy teoretyczno-empirycznej zjawiska agresji oraz sposobów przeciwdziałania i eliminowania zachowań agresywnych dzieci w wieku przedszkolnym.

W części pierwszej przedstawiono analizę zagadnień teoretycznych związanych z agresją dziecka, zaś w części empirycznej zaprezentowano założenia metodologiczne oraz wyniki badań. W badaniach posłużono się metodą analizy dokumentów zastanych, desk-research oraz analizą logiczną. Przedmiotem analiz uczyniono wyniki ewaluacji zewnętrznej placówek przedszkolnych, przeprowadzonej na terenie całej Polski. Podjęto próbę odpowiedzi na następujące pytania badawcze: Jakie sposoby wykorzystywane są przez nauczycieli, aby zapobiegać zachowaniom agresywnym? Jak nauczyciele reagują na zachowania agresywne dzieci?

Wyniki badań wskazują, iż w przedszkolach największy nacisk kładzie się na wzmacnianie pożądanych zachowań dzieci. Nauczyciele mają jednak problem z umiejętnym reagowaniem na zachowania agresywne dzieci. Uzyskane wyniki stanowią przyczynek do modernizacji sposobów kształcenia i doksztalcenia nauczycieli przedszkoli, tak aby czuli się oni pewni swoich umiejętności i działań w zakresie reagowania na zachowania agresywne dzieci.

Zachowania agresywne dzieci w wieku przedszkolnym stanowią ważki problem badawczy oraz wychowawczy, umiejętnie przeciwdziałanie oraz reagowanie na nie jest decydujące dla rozwoju emocjonalnego i społecznego dziecka.

Słowa kluczowe: agresja, przedszkole, nauczyciel, przeciwdziałanie, reagowanie, dziecko w wieku przedszkolnym.

Agresja staje się problemem życia codziennego. Obserwujemy ją wszędzie: w domu, na ulicy ale także w przedszkolu. Nauczyciele przedszkoli, pracując z dziećmi, obserwują zachowania swoich podopiecznych nieadekwatne do sytuacji. Agresywne zachowanie dzieci często staje się źródłem problemów, dlatego nauczyciele szukają sposobów przewycięzania trudności wychowawczych w pracy z grupą przedszkolaków. Celem prezentowanego artykułu jest przedstawienie analizy teoretyczno-empirycznej zjawiska agresji oraz sposobów przeciwdziałania i eliminowania zachowań agresywnych dzieci w wieku przedszkolnym.

Jak podaje literatura przedmiotu, zdefiniowanie agresji nie jest proste, ponieważ w potocznym słownictwie termin ten używany jest w wielu różnych znaczeniach.

„Agresja występuje w formie czynności fizycznych, werbalnych i symbolicznych, może być sterowana przez emocje, chęć szkodzenia sobie i innym” (1980, s. 8–10) – tak uważa A. Frączek.

Z kolei M. Toeplitz-Wiśniewska określiła pojęcie agresji „jako czynności, rozumiejąc je jako czynności uruchamiane i sterowane przez motywacje szkodzenia drugiej osobie, ich skutkiem jest cierpienie ofiary i szkoda obiektu ataku, ale rozpoznanie ich jako agresywnych musi wiązać się z analizą kontekstu społecznego, w jakim występują” (1980, s. 8).

A.H. Buss określa agresję „jako reakcję polegającą na działaniu szkodliwymi bodźcami na inny organizm” (Pawłowska, Grzywacz, 1998, s. 251).

Literatura przedmiotu dzieli zachowania agresywne również ze względu na przedmiot oraz sposób manifestowania.

Ze względu na sposób manifestacji wyróżnia się agresję:

- fizyczną (kopanie, potrącanie, uderzenie, ciągnięcie za uszy, włosy, pobicie),
- słowną (wyśmiewanie, obrażanie, poniżanie),
- symboliczną (np. podarcie zdjęcia ojca, który sprawił dziecku lanie).

Ze względu na przedmiot wyróżnia się agresję:

- skierowaną na innych ludzi (pobicia, słowne znieważenia),
- na zwierzęta lub rośliny (zabijanie zwierząt, przywiązywanie kotu do ogona puszek, łamanie drzew, niszczenie kwiatów)
- oraz na przedmioty (dewastowanie, rozbijanie).

Przedmiotem agresji może być sam agresor (autoagresja polegająca na samookaleczeniach lub samobójstwie).

Powyższy materiał źródłowy wskazuje na dużą różnorodność poglądów na temat przyczyn i rodzajów agresji.

Złość jest uczuciem (emocją), podobnie jak inne stany, takie jak: lęk, gniew, czy też smutek, do którego dziecko ma prawo – jak każdy. Złoszczenie się nie jest ani dobre, ani złe. Złość potrafi szybko mijać, ale podsycana może przerozdzić się w akty agresji. Z czego wynikają zachowania agresywne u dzieci w wieku przedszkolnym? Dlaczego dziecko w przyływie złości zachowuje się agresywnie?

Agresja bywa sposobem wyrażania złości. Dzieci w przedszkolu skutecznie stosują takie formy agresji, jak: bicie, krzyki, wulgaryzmy, przezywanie, niszczenie przedmiotów, obmawianie, arogancja, wykluczanie innych dzieci z grupy, buntowanie się przeciwko poleceniom dorosłych. Każde zachowanie agresywne ma swoje przyczyny i aby skutecznie mu przeciwdziałać, należy przyrzeć się, skąd to zachowanie może się brać.

Brak zaspokojonych potrzeb często powoduje u dzieci złość, gniew, a nawet wściekłość. Zdarza się agresywne odreagowywanie swoich emocji na osobach lub przedmiotach zupełnie niezwiązanych ze sprawą. H. Filipczuk stwierdza, że „gdy dążenie do celu, do zaspokojenia potrzeby jest uniemożliwione, dzieci reagują buntem, sprzeciwem” (1980, za: Kleinschmidt, <http://profesor.pl>, pobrane 15 maja 2017). Zauważa przy tym, że „im młodsze dziecko, tym bardziej reakcje jego przejawiają się w sposób spontaniczny, bez liczenia się z otoczeniem, z normami społecznymi” (Filipczuk, 1980, za: Kleinschmidt, <http://profesor.pl>, pobrane 15 maja 2017).

Szczególną cechą wieku przedszkolnego jest to, że dziecko, wiedząc, iż sprawia komuś przykrość, nie zdaje sobie sprawy z jej wielkości. Dzieci wyładowują swoją agresję na kolegach, koleżankach czy małych zwierzątkach. Wynika to z mechanizmów przemieszczania agresji, ale i ze zwykłej ciekawości poznawczej. Bywają okrutne wobec zwierząt, jednak okrucieństwo to występuje często podczas zabawy z innymi dziećmi (popisywanie się przed innymi pomyślnością).

J. Grochulska zauważa, że „w wieku przedszkolnym powinien się zaczynać proces uczenia pożądanых zachowań i zapobieganie działaniom niepożądanym, czyli proces socjalizacji dziecka” (1993, s. 27). Zwraca przy tym uwagę, że proces ten powinien rozpoczynać się już w czasie kontaktów dziecka z zabawkami, a później z rówieśnikami.

Z kolei J. Piaget twierdzi, iż charakterystyczną cechą myślenia dziecka przedszkolnego jest egocentryzm. Według niego, „dziecko, zaspakojając potrzebę wprowadzania zmian do środowiska, włącza przedmioty otaczającego je świata we własne działania, zgodnie ze swoimi potrzebami i dążeniami, nie zastanawia się nad tym, czy inne dziecko myśli tak samo jak ono i czy tego samego chce” (2006, za: Kleinschmidt, <http://profesor.pl>, pobrane 15 maja 2017). W związku z tym może dochodzić do konfliktów, nieporozumień i zachowań agresywnych.

Środowiskiem pełniącym stymulującą rolę w rozwoju dziecka może być przedszkole. W nim dziecko zdobywa wiele pozytywnych doświadczeń. Tu ukierunkowuje się jego rozwój społeczny i moralny. W tym miejscu pojawiają się również zachowania agresywne. Na powstawanie tych zachowań mogą mieć wpływ nie tylko rówieśnicy, ale także nauczyciel. To właśnie od osobowości nauczyciela, jego zachowania, stosunku do dzieci może zależeć powstawanie

zachowań agresywnych nieprawidłowych i niepożądanych. Do zachowań i cech nauczyciela sprzyjających powstawaniu agresji należą między innymi: nieumiejętność stosowania kar i nagród, krzykliwość, zimny stosunek do dzieci, nieumiejętność rozwiązywania konfliktów, niesprawiedliwość w traktowaniu dziecka, surowość oraz agresywność nauczyciela.

Do powstawania agresji u dzieci przyczyniają się także nieprawidłowości występujące w środowisku rodzinnym i rówieśniczym, oglądanie programów telewizyjnych i filmów nasyconych przemocą.

Kompetentne zachowanie nauczyciela przedszkola potrafi nie tylko wyeliminować tego typu zachowania, ale również uczynić z zachowań agresywnych okazję dydaktyczno-wychowawczą sprzyjającą rozwojowi emocjonalnemu i społecznemu dziecka.

Metoda

Zjawisko agresji wśród dzieci w wieku przedszkolnym stanowi swoisty fenomen funkcjonowania dziecka w przedszkolu. Trudność metodologiczna w kompleksowym odzwierciedleniu owego fenomenu jest spowodowana jego wielowymiarowością oraz polietologicznością. Badania empiryczne ukierunkowane zostały na diagnozę sposobów przeciwdziałania zjawisku agresji oraz reagowania na zachowania agresywne dzieci w przedszkolu. W badaniach posłużono się metodą analizy dokumentów zastanych, desk-research oraz analizą logiczną. Przedmiotem analiz uczyniono wyniki ewaluacji zewnętrznej placówek przedszkolnych, przeprowadzonej na terenie całej Polski. Podjęto próbę odpowiedzi na następujące pytania badawcze: Jakie sposoby wykorzystywane są przez nauczycieli, aby zapobiegać zachowaniom agresywnym? Jak nauczyciele reagują na zachowania agresywne dzieci?

Ewaluacja, jako forma nadzoru pedagogicznego, została wprowadzona w Polsce rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. z 2009 r., nr 168, poz. 1324 z późn. zm.). Jest to proces gromadzenia, analizowania i komunikowania informacji na temat wartości działań podejmowanych przez szkołę lub placówkę. Wyniki ewaluacji są wykorzystywane w procesie podejmowania decyzji ukierunkowanych na zapewnienie wysokiej jakości organizacji procesów kształcenia, wychowania i opieki oraz ich efektów w przedszkolu, szkole lub placówce. Aby przedszkole mogło dążyć do podnoszenia jakości pracy, niezbędne jest rzetelne zdiagnozowanie jej aktualnego stanu.

Analizie poddane zostały raporty z badań w zakresie wymagania „Respektowane są normy społeczne”, oraz obszaru „Podejmuje się działania wychowawcze mające na celu eliminowanie zagrożeń oraz wzmacnianie właściwych zachowań”.

Raport sporządzony został dzięki wykorzystaniu wywiadu grupowego z nauczycielami, ankiety dla nauczycieli, wywiadu grupowego z rodzicami, wywiadu z pracownikami niepedagogicznymi oraz arkusza obserwacji zajęć w przedszkolu. Dzięki różnym źródłom i metodom pozyskiwania informacji zgromadzono materiał badawczy uwzględniający wszystkich uczestników procesu wychowawczego. Wszystkie narzędzia badawcze zamieszczone są na platformie internetowej nadzoru pedagogicznego (<http://www.seo2.npseo.pl>), z której mogą korzystać wizytatorzy ds. ewaluacji i osoby do tego uprawnione (Borek, 2010, s. 25–36).

Wyniki

Podczas ewaluacji zewnętrznej zadano nauczycielom (1323 respondentów) wywiadzie grupowym pytanie: „W jaki sposób w przedszkolu reagują Państwo na zachowania niepożądane wychowawczo?”. Odpowiadając na nie, nauczyciele podkreślili, że bardzo ważne są jasne określanie zasad, precyzyjne komunikaty i konsekwencja w działaniach. Wszelkie pojawiające się symptomy niepożądanych wychowawczo zachowań nauczyciele omawiają na bieżąco z konkretnym dzieckiem lub na forum grupy. Dziecku przypominane są reguły zachowania i konsekwencje złego postępowania. Dzieciom sprawiającym trudności wychowawcze zostają przydzielone dodatkowe role społeczne i prace społecznie użyteczne (dyżury, pomocnik nauczyciela). W sytuacjach niewłaściwego zachowania się dziecka stosuje się chwilowe pozbawienie przywilejów swobodnej zabawy, aby podczas wyciszenia przemyślało ono swoje niewłaściwe zachowanie. Zachowania niepożądane pokazywane są dzieciom na przykładzie historyjek, literatury, filmów w celu dokonywania przez nie oceny postępowania bohaterów. Kładzie się nacisk na kształtowanie wrażliwości i empatii. Podejmowana jest współpraca z rodzicami celem ujednoczenia oddziaływań wychowawczych domu i przedszkola. Ponadto wskazuje się, jak rodzice powinni postępować z dzieckiem, np. zachęcając do skorzystania z fachowej literatury. Organizowane są szkolenia i warsztaty dla rodziców dzieci sprawiających problemy wychowawcze z udziałem specjalistów oraz konsultacje z przedstawicielami poradni psychologiczno-pedagogicznych. W razie potrzeby powoływany jest zespół ds. pomocy psychologiczno-pedagogicznej, który wypracowuje Indywidualne Programy Edukacyjno Terapeutyczne oraz plany pracy indywidualnej. Wszelkie problemy wychowawcze omawiane są na zebraniach rady pedagogicznej, gdzie nauczyciele wspólnie poszukują skutecznych rozwiązań oraz przedstawiają własne osiągnięcia w tym zakresie.

Jako przykłady stosowanych metod nauczyciele wskazali:

- „krzeselko przemyślenia – metoda autorefleksji”, po kilkukrotnym zwróceniu uwagi – odsunięcie dziecka od zabawy,
- czytanie bajek terapeutycznych, opowiadanie historyjek,

- słuchanie muzyki, która może wyciszyć dziecko i skłonić do poprawy postępowania i podjęcia wysiłku naśladowania pozytywnych wzorców,
- okazanie niezadowolenia, smutku, rozmowa nt. emocji, jakie wzbudza niewłaściwe zachowanie,
- metoda „burzy mózgów”, w której dzieci wypowiadały się na temat danego zachowania i proponowały rozwiązanie trudnych sytuacji,
- naprawienie przez dziecko wyrządzonej szkody, np.: sklejenie książki, wykonanie laurki, obrazka dla kolegi, przeproszenie polegające na podaniu ręki, przytuleniu lub odmawianie jakiejś przyjemności, np. przyniesienia z domu ulubionej zabawki,
- wskazywanie dzieciom pozytywnych wzorców,
- realizacja programu ogólnopolskiego M. Nawrot i I. Dzierzgowskiej „Optymistyczne Przedszkole” – opracowanie systemu nagradzania i motywowania dzieci za ich osiągnięcia i sukcesy, opracowanie paszportu do kariery każdego dziecka,
- realizacja programu międzynarodowego „Przyjaciele Zippiego” (<http://www.seo2.npseo.pl/>, pobrane 15 maja 2017).

W ankiecie wzięło udział 1323 nauczycieli. Odpowiedzieli oni na następujące pytanie otwarte: „W jaki sposób w przedszkolu wzmacnia się pożądane zachowania dzieci?”. Najczęściej pojawiające się odpowiedzi dotyczyły dodatkowych przywilejów, np. dziecko stoi w pierwszej parze, niesie logo przedszkolne. Nauczyciele stosują pochwały słowne na forum grupy i przed rodzicami, nagradzanie dzieci przez rozdawanie naklejek, odznak, baloników oraz inne formy zgodne z systemem nagradzania obowiązującym w danym przedszkolu: „Magiczne groszki”, „Czerwone serduszka”, „Smerfowe oceny”, „Dzienniczek nagród”. W niektórych przedszkolach co tydzień wybiera się najgrzeczniejsze dziecko w grupie. Część ankietowanych wskazała również najbardziej naturalne sposoby wzmacniania pozytywnych zachowań, takie jak: uśmiech kierowany w stronę dziecka, przytulenie, pochwała przed innymi dziećmi, pochwała przed rodzicami czy umożliwienie zabawy atrakcyjną dla dziecka zabawką (<http://www.seo2.npseo.pl/>, pobrane 15 maja 2017).

W wywiadzie grupowym wzięło udział 980 rodziców. Zapytano ich, w jaki sposób w przedszkolu dba się o to, żeby dzieci zachowywały się w oczekiwany (zgodny z normami) sposób. Zdaniem rodziców biorących udział w wywiadzie, prowadzone są zajęcia wskazujące pożądany sposób zachowania w różnych sytuacjach, rozmowy, ponadto wskazywane są postacie literackie jako wzór do naśladowania, wyjaśniane i rozwiązywane są sprawy trudne, które czasami pojawiają się w grupie, opracowywane są kodeksy przedszkolaka, w których określone zostają normy i zasady postępowania dzieci. Według rodziców, kluczową rolę odgrywa przykład własny nauczyciela. Odpowiadając na to pytanie, rodzice podkreślali również, że w przedszkolu przeważają wzmocnienia pozytywne (pochwała, znaczek w nagrodę, naklejka, drobny upominek) nad negatywnym. Nie

oznacza to, że nie stosuje się kar. Zwrócili jednak uwagę, że kary są zawsze adekwatne do sytuacji i popełnionych przewinień. Nauczycielki stosują pozytywną motywację (często pojawiają się kłopoty przy posiłkach, dzieci są więc nagradzane choćby brawami za zjedzoną surówkę itp.). Dzieci nagradzane są za pozytywne wzory zachowań, dzięki czemu wszyscy chcą postępować podobnie. Nauczyciele zachęcają dzieci do jak największej samodzielności (w toalecie, przy ubieraniu). Dzieci omawiają z paniami zasady i regulaminy zachowań. Podczas różnych zabaw tematycznych i działań zespołowych dzieci uczą się zasad postępowania w wielu sytuacjach. Stosuje się bajkoterapię – dzieci biorą udział w teatrzykach, wcielając się w nowe role i ucząc się odpowiednich zachowań. Aranżuje się różnorodne sytuacje, w których dzieci mają okazję do odpowiedniego zachowywania – wyjścia do muzeum, teatru. Nauczycielki pokazują dzieciom, czego od nich oczekują również poprzez organizację zawodów sportowych i gier zespołowych, w których dzieci uczą się podporządkowywania ustalonym regułom i zasadom. Dzieci uczą się szacunku wobec innych. Rodzice potwierdzili również to, o czym mówili nauczyciele, a więc konsekwencję w działaniach, stosowanie kar (tzw. „krzeselko przemyśleń” czy odsuwanie dziecka od zabawy) i nagród (<http://www.seo2.npseo.pl/>, pobrane 15 maja 2017).

Kolejną badaną grupą byli pracownicy niepedagogiczni (964 respondentów), którzy wzięli udział w wywiadzie grupowym. Zapytano ich: „Co robi się w przedszkolu, aby eliminować niewłaściwe zachowania dzieci? W jaki sposób wzmacnia się właściwe? Czy Państwo jesteście włączani w te działania? Jeśli tak, to w jaki sposób?”. Wszelkie niepożądane zachowania są omawiane na bieżąco z konkretnym dzieckiem lub na forum grupy. Dziecku przypomina się reguły i zasady właściwego zachowania się w przedszkolu wśród rówieśników i konsekwencje złego postępowania. Zachowania niepożądane pokazywane są na przykładzie historyjek, opowiadań, pantomimy. Przekazuje się informacje o zachowaniu dziecka rodzicom z sugestią, jak powinni postępować z dzieckiem. Organizuje się warsztaty i szkolenia dla rodziców dzieci sprawiających problemy wychowawcze. W przedszkolu wzmacnia się właściwe zachowania poprzez: pochwały słowne na forum grupy i dla rodziców, wręczanie naklejek (uśmiechnięta buźka, słoneczko), dodatkowe przywileje, np. dziecko stoi w pierwszej parze, cotygodniowy wybór najgrzeczniejszego dziecka. Odpowiednie postępowanie jest wzmacniane również poprzez prowadzone zajęcia, pogadanki oraz teatrzyki o tematyce właściwych zachowań nie tylko na terenie przedszkola, ale i poza nim. Zdaniem pracowników niepedagogicznych, oprócz tego, że nauczyciele w grupach wychowują dzieci na bieżąco, to również wszyscy pracownicy zobowiązani są reagować na niestosowne zachowania – poprzez zwracanie uwagi i podpowiadanie, jak prawidłowo dzieci powinny się zachować. Podopieczni są nagradzani za właściwe zachowanie, np.: naklejkami, stempekami, pochwałami kierowanymi do rodziców. W opinii pracowników niepe-

dagogicznych, aby eliminować niewłaściwe zachowania u dzieci, nauczyciele i pracownicy przedszkola pomagają sobie nawzajem, a ponadto na bieżąco prowadzone są indywidualne rozmowy z dzieckiem, podczas których przywołuje się zasady dobrego wychowania, poprzez pochwały wzmacnia się także pozytywne postawy u dzieci. Pracownicy niepedagogiczni są włączani we wzmacnianie pozytywnych postaw m.in. poprzez udział w organizacji imprez przedszkolnych i pomoc dzieciom w wykonywaniu elementów dekoracyjnych do sal (<http://www.seo2.npseo.pl/>, pobrane 15 maja 2017).

Ostatnim, ale także istotnym, źródłem informacji na temat zachowań dzieci były arkusze obserwacji zajęć w przedszkolu. Wypełniło je 5147 wizytatorów – ewaluatorów.

Pierwsze pytanie jednokrotnego wyboru zawarte w tym arkuszu i statystykę odpowiedzi ilustruje tabela 1.

Tabela 1

Nauczyciel wzmacnia pożądane (zgodne z ogólnie przyjętymi normami społecznymi) zachowania dzieci

Lp.	Odpowiedź	Liczba odpowiedzi	% wszystkich
1	całkowicie się zgadzam	4546	88,32
2	raczej się zgadzam	441	8,57
3	raczej się nie zgadzam	24	0,47
4	całkowicie się nie zgadzam	5	0,10
5	brak odpowiedzi	131	2,55
suma		5147	100,00

Źródło: platforma internetowa nadzoru pedagogicznego: <http://www.seo2.npseo.pl/>, pobrane 15 maja 2017.

Z uzyskanych danych wynika, że w zdecydowanej większości przypadków (bez mała 97%) wizytatorzy zaobserwowali wzmacnianie przez nauczycieli pozytywnych zachowań dzieci. Należy jednak zwrócić uwagę na fakt, że w 0,6% przypadków taka sytuacja nie miała miejsca. Zastanawia również 2,55% niezauważonych odpowiedzi. Może to oznaczać, że nie wystąpiły podczas obserwowanych zajęć takie sytuacje.

Drugie pytanie jednokrotnego wyboru zawarte w tym arkuszu i statystykę odpowiedzi ilustruje tabela 2.

Uzyskane dane wskazują, że w ponad 51% zaistniałych sytuacji nauczyciel odpowiednio reagował na niepożądane zachowania dzieci. W ponad 45% obserwowanych zajęć nie wystąpiły takie sytuacje. W 0,7% wizytatorzy stwierdzili, że nauczyciele nie zareagowali lub niewłaściwie zareagowali na zachowania dzieci niezgodne z ogólnie przyjętymi normami społecznymi. Niestety znów 2,53% ewaluatorów nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie.

Tabela 2

Nauczyciel odpowiednio reaguje na niepożądane (niezgodne z ogólnie przyjętymi normami społecznymi) zachowania dzieci

Lp.	Odpowiedź	Liczba odpowiedzi	% wszystkich
1	całkowicie się zgadzam	2349	45,64
2	raczej się zgadzam	282	5,48
3	raczej się nie zgadzam	29	0,56
4	całkowicie się nie zgadzam	7	0,14
5	nie było takiej sytuacji	2350	45,66
6	brak odpowiedzi	130	2,53
suma		5147	100,00

Źródło: platforma internetowa nadzoru pedagogicznego: <http://www.seo2.npseo.pl/> pobrane 15 maja 2017.

Dyskusja

Z przeprowadzonych badań wynika, że nauczyciele reagują na zachowania niepożądane wychowawczo wieloaspektowo. Ich działania adresowane są bezpośrednio do:

- dzieci:
 - konsekwentne egzekwowanie przestrzegania zasad,
 - przydzielanie dodatkowych ról społecznych i prac społecznie użytecznych,
 - pozbawianie przywileju swobodnej zabawy,
 - pokazywane dzieciom na przykładzie historyjek, literatury, filmów niewłaściwych zachowań w celu dokonywania przez nie oceny postępowania bohaterów,
 - kształtowanie wrażliwości i empatii;
- rodziców:
 - współpraca z rodzicami celem ujednoczenia oddziaływań wychowawczych domu i przedszkola,
 - organizowanie szkoleń i warsztatów dla rodziców dzieci sprawiających problemy wychowawcze z udziałem specjalistów oraz konsultacje z przedstawicielami poradni psychologiczno-pedagogicznych;
- nauczycieli:
 - omawianie problemów wychowawczych na zebraniach rady pedagogicznej,
 - poszukiwanie skutecznych rozwiązań,
 - przedstawianie własnych osiągnięć w tym zakresie.

W przedszkolach wzmacnia się pożądane zachowania dzieci. Nauczyciele stosują nagrody wynikające ze statutów przedszkoli: pochwały ustne na forum grupy i przed rodzicami oraz nagrody rzeczowe. Dzieci nagradzane są uśmiechem, przytuleniem czy umożliwieniem zabawy atrakcyjną dla dziecka zabawką.

Według rodziców, przedszkola dbają o to, żeby dzieci zachowywały się w sposób zgodny z normami. Ich zdaniem istotną rolę w procesie kształtowania postaw odgrywa sam nauczyciel. Rodzice zwrócili uwagę na:

- wskazywanie postaci literackich jako wzoru do naśladowania,
- opracowanie kodeksu przedszkolaka, określającego normy i zasady postępowania dzieci,
- przewagę stosowania wzmocnień pozytywnych nad negatywnymi,
- nagradzanie dzieci za pozytywne zachowania,
- stosowanie kar adekwatnych do sytuacji i popełnionych przewinień,
- stwarzanie różnorodnych sytuacji, w których dzieci mają okazję odpowiednio się zachowywać – wyjścia do muzeum, teatru,
- organizację zawodów sportowych i gier zespołowych, w których dzieci uczą się podporządkowywania ustalonym regułom i zasadom.

Pracownicy niepedagogiczni zatrudnieni w przedszkolach są włączani we wzmacnianie pozytywnych postaw dzieci poprzez udział w organizacji imprez przedszkolnych i pomoc dzieciom. Podkreślili oni, że w kształtowaniu właściwych zachowań uczestniczą wszyscy pracownicy, nie tylko nauczyciele.

Z obserwacji zajęć w przedszkolach wynika, że w zdecydowanej większości nauczyciele wzmacniają pożądane zachowania dzieci. Nieco gorzej nauczyciele radzą sobie z reagowaniem na niezgodne z ogólnie przyjętymi normami społecznymi zachowania dzieci.

Z przeprowadzonych badań wynika, że zachowaniom agresywnym u dzieci w wieku przedszkolnym można zapobiegać poprzez współpracę nauczyciela z rodzicami. Służą temu rozmowy indywidualne, pogadanki, organizowanie spotkań ze specjalistami oraz proponowanie odpowiedniej literatury.

W eliminowaniu zachowań agresywnych u dzieci bardzo ważną rolę pełni nauczyciel. Jego postawa, aktywizowanie dzieci miłym, serdecznym podejściem i wyrozumiałością może przynieść bardzo dobre efekty w związku z naturalną skłonnością dzieci do naśladowania sposobu bycia swoich nauczycieli. Bardzo istotną rolę odgrywa również uświadamianie dzieciom, że koleżanka i kolega są takimi samymi ludźmi, że mają takie same prawa, że każdemu człowiekowi znajdującemu się w potrzebie należy pomóc i okazać szacunek, a dzięki rozmowie z drugą osobą można rozwiązać problem bez używania siły.

Zdaniem wielu nauczycieli, jednym ze sposobów zapobiegania zachowaniom agresywnym u dzieci jest umiejętne rozwiązywanie konfliktów w grupie. Zadaniem nauczyciela jest dążenie do poznania przyczyny konfliktu, wyeliminowanie lub ograniczenie sytuacji, która może je powodować. Ważne jest, aby nauczyć dziecko odróżniać, co jest dobre, a co złe.

Nie bez znaczenia jest umiejętne stosowanie nagród i kar. Bez wątpienia skutecznym środkiem wychowawczym jest nagroda niż kara. Dzięki nagrodzie dziecko czuje się dowartościowane. Nagroda wskazuje właściwe zachowanie. Kara przyczynia się do utrwalenia złych zachowań, dziecko buntuje się, wyładowuje złość na innych dzieciach lub przedmiotach.

Reasumując, można stwierdzić, iż wpływ wychowania, wzorców postępowania i atmosfery domu rodzinnego oraz przedszkola ma fundamentalne znaczenie zarówno dla powstawania agresywnego zachowania, jak i w procesie terapeutycznym, zmierzającym do modyfikowania zachowań dziecka. Nauczyciele uczestniczący w jakiegokolwiek formie ewaluacji w znacznej większości podają odpowiedzi zgodne z oczekiwaniami ewaluatora, w związku z tym deklarują podejmowanie różnorodnych działań zmierzających do niwelowania zjawiska agresji w przedszkolu. Należy jednak mieć świadomość, że zachowania agresywne zawsze występowały u dzieci i zawsze będą występować, nauczyciele w związku z tym muszą nauczyć się właściwych reakcji na konkretne zachowania agresywne, tak aby przekształcić je w konstruktywne działania.

Bibliografia

- Borek, A. (2010). Metody i narzędzia w ewaluacji zewnętrznej W: G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Odpowiedzialność* (s. 25–36). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Filipczuk, H. (1980). *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży*. Warszawa: Instytut Wydawniczy CRZZ.
- Frączek, A. (1980). *Z zagadnień psychologii agresji*. Warszawa: Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Grochulska, J. (1993). *Agresja dzieci*. Warszawa: WSiP.
- Kleinschmidt, M. *Przyczyny i przejawy agresywnych zachowań dzieci w wieku przedszkolnym*. <http://profesor.pl>, pobrane 15 maja 2017.
- Kołodziejczyk, J. (2010). Wymagania wobec szkół i obszary ewaluacji W: G. Mazurkiewicz (red.), *Ewaluacja w nadzorze pedagogicznym. Konteksty* (s. 91–100). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Pawłowska, R., Grzywacz, Z. (1998). *Dysfunkcjonalność rodziny a rozwój osobowości dzieci i młodzieży*. Koszalin: Wydawnictwo Uczelniane BWSH.
- Piaget, J. (2006). *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa: PWN.
- Platforma internetowa nadzoru pedagogicznego, <http://www.seo2.npseo.pl/>, pobrane 15 maja 2017.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 października 2009 w sprawie nadzoru pedagogicznego (Dz. U. z 2009 r., nr 168, poz. 1324 z późn. zm.).

Toeplitz-Wiśniewska, M. (1980). *Postawy wobec agresji a modelowanie zachowań agresywnych u nieletnich przestępców*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.

Bożena MARZEC
Katarzyna WÓJCIK

Teacher's Actions and Reactions to Aggressive Behaviours of Children at Pre-school Age

Summary

Aggression is a phenomenon which accompanies humans throughout their lives. It takes a specific form and plays a special role during the pre-school stage. On the one hand, aggression is the result of children's lack of ability to cope with a problem, on the other hand, it creates a possibility to diagnose and support emotional and social development. The aim of the article is to present theoretical and empirical analysis of the phenomenon of aggression, as well as ways of preventing and eliminating aggressive behaviour of preschoolers.

The first part introduces a theoretical background of the problem, methods and results are presented in the second part of the article. A document analysis, desk research and logical analysis are the main research methods. Results of external evaluation of kindergartens have been examined. The article attempts to answer two following research questions: How do kindergarten teachers prevent aggression among children? What are teachers' reactions to children's aggressive behaviour?

The results of the research show that most actions that are undertaken to prevent aggression involve reinforcement of positive behaviour. What is more teachers have problems with reacting to children's aggression. The results may contribute to improving teacher training in order to raise teachers' self-confidence and skills in that field.

Aggressive behaviour of preschoolers is an important scientific and educational issue. A knowledgeable reaction and skilful counteraction may be decisive for a child's emotional and social development.

Keywords: aggression, kindergarten, teacher, prevention, reaction, preschool child.

Jan STRĄCZYŃSKI

e-mail: jan.straczynski@gmail.com

Afiliacja: Wydział Pedagogiczny, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie,

Miejski Ośrodek Pomocy Społecznej w Częstochowie

O biedronkach, surówce i F-16, czyli almanach częstochowskiego żargonu osób z problemem bezdomności

Jak cytować [how to cite]: Strączyński, J. (2017). O biedronkach, surówce i F-16, czyli almanach częstochowskiego żargonu osób z problemem bezdomności, *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 6, 267–273.

Streszczenie

Podstawą w pracy streetworkera jest ciągle budowanie i utrzymywanie pozytywnych relacji z osobą doświadczającą bezdomności w miejscach niemieszkalnych. Pozwala to na wzrost zaufania adresata działań, a przez to na szybszy proces wychodzenia z bezdomności pozaschroniskowej. Jednym z czynników wiążących tego typu relację jest język, który – podobnie jak w innych grupach społecznych – uwypukla przynależność do danej zbiorowości, a jego znajomość przyczynia się do okazywanego wobec siebie szacunku. Bogactwo żargonu, którym posługują się częstochowscy bezdomni, stanowi codzienne wyzwanie dla streetworkerów, którzy, będąc osobami pierwszego kontaktu w systemie pomocy społecznej, dążą do przekroczenia barier związanych z językiem, aby w wyniku współtworzonego z klientem planu pomocowego przyczynić się do powrotu osób bezdomnych do społeczeństwa.

Słowa kluczowe: bezdomność, streetworking, żargon, komunikacja, bezdomność pozaschroniskowa.

Jedną z kluczowych kwestii w codziennej pracy streetworkera bezdomności jest bez wątpienia umiejętność poruszania się w gąszczu żargonowych słów, które dla osób postronnych często mogłyby stanowić dość istotną barierę komunikacyjną.

Żargon jako bariera komunikacyjna

Linearny model komunikacji dwustronnej stworzony przez Shannona i Weavera (1948, za: West, Turner, 2009) zakłada, że do aktu komunikacji może dojść jedynie wtedy, gdy informacja na drodze od nadawcy do odbiorcy nie spotka się z tak zwanym szumem (*noise*). Można wyróżnić cztery rodzaje szumu: fizyczny, fizjologiczny, psychologiczny oraz semantyczny. Ostatni z nich może przybrać formę żargonu (fr. *jargon*), czyli *środowiskowej odmiany języka wytworzonej przez daną grupę społeczną, zawodową, etc., odznaczającą się swoistym słownictwem* (Dubisz, 2003). Jak zauważył już Roman Jakobson (1960, za: Kiklewicz, 2008), jedną z podstawowych funkcji języka jest funkcja referencyjna, w której nadawca opisuje daną rzeczywistość oraz funkcja ekspresywna, pozwalająca na wyrażenie swoich stanów emocjonalnych. Stosowanie żargonu może spowodować znaczne utrudnienia w percepcji komunikatu nadawcy. Niedostateczne zrozumienie informacji może z kolei skutkować nieporozumieniami, czy nawet prowadzić do konfliktu.

Żargon w pracy streetworkera bezdomności

Jednym z najważniejszych etapów w pracy streetworkera monitorującego środowiska niemieszkalne osób z problemem bezdomności jest budowanie i utrzymywanie relacji. Jest to proces, w którym aktywnie współuczestniczą obie jego strony, zarówno osoba bezdomna, jak i streetworker (Dębski, Michalska, 2012). Rezultatem tego etapu może być m.in. wzrost zaufania osoby wykluczonej z powodu bezdomności do pomagacza. Dzieje się to poprzez bezpośrednią rozmowę, zwłaszcza przez rozmowę wspierającą w momentach kryzysowych. Jak podkreślają autorzy *Podręcznika streetworkera bezdomności* (Dębski, Michalska, 2012), język używany przez streetworkerów powinien być dostosowany do adresatów, lecz pozbawiony wulgaryzmów i słów potocznych, co może przeciwdziałać toksycznej relacji z osobą z problemem bezdomności – sytuacji, w której pomagacz może zostać wykorzystany przez swoich klientów. Jednakże sam fakt, iż streetworker rozumie język osób z problemem bezdomności, może być postrzegany jako walor i być cenny w oczach jego klientów, którzy poprzez posługiwanie się w swoim języku żargonem uwypuklają przynależność do grupy, w której czują się rozumiani i nierzadko bezpieczni.

Żargon a przynależność do grupy

W nawiązaniu do funkcji indeksowej języka (Abercrombie, 1967; Agryle, 1969, za: Kiklewicz, 2008), polegającej na identyfikacji osoby mówiącej z daną

grupą społeczną. Kiklewicz (2008) wyróżnia również funkcję socjolektalną, w której jednostka *preferując w określonej sytuacji tę lub inną formę języka, manifestuje swoją przynależność do określonej wspólnoty kulturowej*. Stosowanie żargonu podkreśla udział jednostki z problemem bezdomności we współtowarzeniu grupy społecznej. Zwraca również uwagę na częstą niechęć osób z problemem bezdomności do dostosowywania się w używaniu literackich form językowych (jak np. w urzędach), a zarazem zadowolenie ze świadomości, iż streetworker nie musi być instruowany, jakie jest znaczenie danego słowa, przez co rośnie zaufanie do niego. W pracy streetworkera potrzebny jest zatem balans pomiędzy postawą zbytnej poufałości (*swój człowiek*) a sztywnymi ramami procedur pomocowych, kojarzonymi z instytucjami pomocy społecznej.

Cel i metoda badawcza

Analiza żargonu osób doświadczających bezdomności na terenie Częstochowy przedstawiona poniżej opracowana została na podstawie obserwacji ukrytej dokonanej przez jednego z częstochowskich streetworkerów na przestrzeni trzech lat. Oparta na bezpośrednich rozmowach z klientami pomagacza, dąży do udoskonalenia działań streetworkera pracującego wśród osób z problemem bezdomności pod kątem komunikacji werbalnej. Stąd czysto prakseologiczny wymiar badań.

Praktyczny przewodnik po żargonie osób z problemem bezdomności

Warsztat pracy streetworkera bezdomności potrzebuje ciągłego doskonalenia, które jest odpowiedzią na kolejne wyzwania, jakie niosą ze sobą codzienne patrole. Jednym z wyzwań, jak zostało to wcześniej wspomniane, jest język, jakim posługują się osoby z problemem bezdomności. Poniżej można odnaleźć niektóre ze zwrotów, stosowane często przez klientów częstochowskich streetworkerów, wraz z wyjaśnieniem ich znaczenia, podzielone na trzy kategorie:

Alkohol i inne substancje psychoaktywne

Umarł, ale nic dziwnego, skoro pił surówkę

W swoich badaniach Baranowski (2011) dostrzega fakt, iż ponad 41% osób z problemem bezdomności doświadcza marginalizacji z powodu nałogu, w tym alkoholizmu. Nie będzie zatem zaskakującym fakt, iż gro spośród ogółu częstochowskich żargonowych terminów wśród tej grupy społecznej odnosi się do

różnego rodzaju trunków. I tak jak w przypadku eskimoskiego plemienia Nunavik w stanie Quebec, które wykształtowało 53 różne słowa na określenie jakże popularnego w tym rejonie śniegu (Robson, 2012), tak też w przypadku bezdomności na terenie Częstochowy co najmniej 12 terminów dotyczy alkoholu i zjawisk z nim związanych:

F-16, F-18

Metafora wymagająca niemałego wysiłku umysłu dla osób postronnych. Oznacza alkohol niespożywczy, którego zawartość wiąże się z numerem w nazwie (im większa zawartość alkoholu, tym wyższy model). Nawiązanie do modelu wojskowego samolotu związane jest z domniemanym pochodzeniem alkoholu otrzymywanego rzekomo z destylowanego paliwa lotniczego.

Ślepotka

Kolejne spośród określeń alkoholu niespożywczego. Długotrwałe spożycie etanolu może spowodować toksyczną neuropatię wzrokową, będącą wynikiem toksycznego uszkodzenia pozagąłkowej części nerwu (Woronowicz, 2009). Nazwa *ślepotka* związana jest z często objawiającymi się problemami ze wzrokiem u osób spożywających ten rodzaj trunku.

Tablica Mendelejewa vs. syropek

Określenie to w sposób szczególny uwypukla mnogość substancji chemicznych dodawanych do alkoholu niespożywczego, co podkreśla jego właściwości trujące. Wyrażeniem przeciwstawnym jest termin określający wódkę gatunkową.

Surówka

Badania Zielińskiego (2005) pokazują, że osoby z problemem bezdomności piją praktycznie wszystko, co zawiera etanol. Obok piwa, wina, nalewki, czy alkoholu sprzedawanego na bazarach, na liście tej, często z powodów ekonomicznych, znajduje się również denaturat. Dla zneutralizowania odrażającego smaku i zapachu tego środka gospodarczego rozcieńczany jest on często np. z coca-cola. Surówka to denaturat bez dodatków, stąd metonimiczny proces, w którym właściwość alkoholu przerodziła się w nazwę trunku.

Krowa vs. unijka

Słownictwo wpisane w rejestr alkoholowy dotyka również miary jego objętości. Butelka o pojemności 750 ml doczekała się swojej animizacji ze względu na bezpośrednie konotacje dotyczące czynności dojenia, natomiast zmiany na scenie politycznej naszego kraju związane z przystąpieniem Polski w struktury Unii Europejskiej odcisnęły swoje piętno również na słownictwie, kiedy to ćwierć litra wódki zamieniono na 200 ml.

Klin vs. padaka

Słowo, które z żargonu przeszło do mowy potocznej. Oznacza 100 ml alkoholu, często niespożywczego, wypijanego w przekonaniu o zapobieżeniu zjawisku *padaki* – padaczki alkoholowej.

Gigant, być na gigancie

Wyrażenie o odmiennym znaczeniu do tego zaczerpniętego z młodzieżowego slangu, w którym oznacza ucieczkę z domu. Wśród osób z problemem bezdomności *być na gigancie* to być w stanie upojenia alkoholowego.

Meta

Kolejne określenie, które na stałe weszło do słownika mowy potocznej. Oznacza miejsce nielegalnej sprzedaży alkoholu, w tym niespożywczego, melinę.

Chihuahua

Następny przypadek bardzo luźnych powiązań semantycznych, sprawiających niemałe trudności zwłaszcza początkującym streetworkerom. Nieskoordynowane ruchy kończyn we wstępnej fazie padaczki alkoholowej zostały skojarzone w tej sytuacji z ruchem łap małego pieska, jakim jest chihuahua.

Klon

Apokopa pochodząca od nazwy substancji *Clonozepan*. Jest to lek psychotropowy o silnym i długotrwałym działaniu przeciwdrgawkowym i przeciwłękowym stosowany w leczeniu padaczki alkoholowej. Częstokroć wśród osób z problemem bezdomności dochodzi do sytuacji spożycia alkoholu po zażyciu Clonozepanu, co bywa przyczyną zgonu.

Grypsera

Poszedłbym na detoks, ale nie mam białka

Osoby borykające się z problemem bezdomności to w niektórych przypadkach również byli więźniowie. Często można to usłyszeć w języku, jakim się posługują, z widoczną naleciałością slangu więziennego, czyli tzw. grypsery. Poniżej można odszukać tylko niektóre przykłady tego znacznie bardziej rozbudowanego żargonu, które pokrywają się ze słownictwem w bezdomności. Jednakże, dla pełniejszego obrazu *grypsery*, należy zaczerpnąć z innych dostępnych źródeł opisujących ten jakże barwny rodzaj mowy.

Dolek

Słowo to posiada dwa znaczenia: pierwsze, o wiele bardziej rozpowszechnione, oznacza 48-godzinny areszt w Komendzie Miejskiej Policji, drugie natomiast – miskę lub głęboki talerz do jedzenia.

Badejki

To tylko jedno z szerokiego wachlarza określeń dotyczących garderoby. W tym przypadku mamy do czynienia z majtkami lub spodenkami.

Bialko

Swoje znaczenie termin ten wywodzi jeszcze z czasów, kiedy do podrabiania dowodów osobistych w formie książeczki używano jajek. Oprócz dowodu osobistego, słowo to oznacza również innego rodzaju dokumenty, jak na przykład odpis postanowienia o tymczasowym aresztowaniu.

Alkatraz lub Nad Sekwaną

Synonimiczne określenia na Areszt Śledczy w Częstochowie przy ul. Mirowskiej 22.

Pasożyty i życie codzienne

Gabrysi nie ma. Poszła na Peweksy

Biedronki vs. Życie (mieć na sobie życie)

Łagodne, jeśli nie nawet pieszczotliwe, określenie opisujące wszy, zarówno te głowowe, jak i odzieżowe. Drugi spośród terminów przeniknął na stałe do żargonu częstochowskich streetworkerów.

Czołgi vs. żołnierze

Podobnie jak w przypadku biedronek i życia, określenia te dotyczą wesz. Co jednak zwraca szczególną uwagę, to fakt wykorzystania w tym miejscu rejestru militarnego, który zawiera w sobie wydźwięk pejoratywny.

Wczasy

Niektóre osoby z problemem bezdomności zmęczone ciągłą tułaczką po miejscach niemieszkalnych wykształciły sobie system, w którym w okresie zimowym decydują się na leczenie terapią odwykową lub nawet w sporadycznych przypadkach na popełnienie drobnego przestępstwa, aby w ten sposób zyskać schronienie i posiłek w szpitalu lub areszcie na czas mrozów. Wyrażenie *wczasy* obejmuje jednak wszystkich przebywających na terapii lub odbywających karę pozbawienia wolności.

Urlop lub loty (być na lotach)

Termin oznaczający absencję w placówce dla osób bezdomnych z powodu spożywania substancji psychoaktywnych (jego długość zależy od wewnętrznego regulaminu danej placówki).

Wędkowanie lub wyróbka

Zjawisko żebractwa wśród osób z problemem bezdomności na terenie Częstochowy ustępuje miejsca zbieractwu surowców wtórnych, jednakże jest wciąż spotykane zwłaszcza przy popularnych w mieście obiektach, takich jak Jasna Góra, Galeria Jurajska, czy inne centra handlowe. Oba terminy dotyczące żebractwa cieszą się dużą popularnością.

Peweksy lub hasioki

Dwa określenia oznaczające kontenery na śmieci lub, w znaczeniu szerszym, wiaty śmietnikowe. Zazwyczaj pojawiają się w kontekście zbieractwa surowców wtórnych, ale czasem także jako miejsce noclegu.

Klamki, iść na klamki

Kolejna metonimia, która ukazuje zjawisko żebractwa, zazwyczaj w blokach mieszkalnych, od drzwi do drzwi.

Schron, iść na schron

Określenie oznaczające placówkę dla osób z problemem bezdomności. Apokopa od słowa schronisko.

Dziorga lub pachta

Pierwszy spośród dwóch terminów oznaczających kradzież owoców z ogródków działkowych, jest typowy dla rejonu częstochowskiego, gdzie rozpowszechnił się nie tylko wśród osób z problemem bezdomności; drugi natomiast ma już zasięg krajowy.

Podsumowanie

Osoby z problemem bezdomności, opisując swoją codzienność: problemy, radości, rozterki, cierpienie, w swoim języku często posługują się żargonem – szeregiem słów, które pozostają niezrozumiałe dla osób spoza ich środowiska. Częstokroć staje się to przeszkodą w nawiązaniu relacji, w zdobyciu zaufania u osoby zmarginalizowanej z powodu bezdomności. Streetworker, będący mostem pomiędzy środowiskiem osób przebywających w miejscach niemiesz-

kalnych a światem zewnętrznym, powinien w swojej pracy dążyć do przekroczenia barier związanych z językiem, aby poprzez budowanie relacji i współtworzenie planu wychodzenia z bezdomności być zaczynem powrotu osób bezdomnych do społeczeństwa. Potrzeba więc, aby jednocześnie – nie ulegając pokusie zbytniego spoufalania się ze swoimi klientami – streetworker poznawał bogactwo żargonu, jakim ci posługują się na co dzień.

Bibliografia

- Baranowski, M., *Raport na temat osób bezdomnych*, http://www.academia.edu/1494494/Raport_na_temat_os%C3%B3b_bezdomnych, pobrane 25 kwietnia 2016.
- Dębski, M., Michalska, A. (red.) (2012). *Podręcznik streetworkera bezdomności*. Gdańsk: Pomorskie Forum na rzecz Wychodzenia z Bezdomności.
- Dubisz, S. (red.) (2003). *Uniwersalny słownik języka polskiego*. Tom 5: W–Ż (s. 791). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kiklewicz, A. (2008). Dwanaście funkcji języka. *LingVaria*, rok III, 2 (6).
- Robson, D. (2012). Are there really 50 Eskimo words for snow?, *New Scientist*, 2896.
- West, R., Turner, L. (2009). *Understanding Interpersonal Communication: Making Choices in Changing Times*, Boston: Wadsworth Cengage Learning.
- Woronowicz, B. (2009). *Uzależnienia. Geneza, terapia, powrót do zdrowia*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia.
- Zieliński, A. (2005). Nadużywanie alkoholu a bezdomność. *Alkoholizm i Narkomania*, 1/2, 1–87.

Jan STRĄCZYŃSKI

On Ladybirds, Pig Iron and F-16, i.e. Częstochowa Jargon of the Homeless Almanac

Summary

Establishing and maintaining positive relationships with the non-shelter-using homeless in non-habitable places constitutes the basis of outreach worker. It helps to develop a degree of trust and to accelerate the process of getting out of homelessness. Language is one of the major components in this type of relationship. It emphasizes group affiliation, thus, every individual with the knowledge of language of a given group may earn respect of this group. Therefore, the jargon used by the Częstochowa homeless is a daily challenge for outreach workers who are the primary contact persons in the social welfare system. They strive to overcome language barriers in order to help the homeless to return to the society.

Keywords: Homelessness, outreach work, jargon, communication, non-shelter-using homeless.

**EDUKACYJNA ANALIZA
TRANSAKCYJNA NA TLE INNYCH
KIERUNKÓW
PSYCHOPEDAGOGICZNYCH**

Jarosław JAGIEŁA

e-mail: jaroslaw.jagiela@ajd.czyst.pl

Afiliacja: Wydział Pedagogiczny, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Psychopedagogika uczenia się i zachowania, czyli o związkach behawioryzmu z edukacyjną analizą transakcyjną (cz. 2)

Jak cytować [how to cite]: Jagieła, J. (2017). Psychopedagogika uczenia się i zachowania, czyli o związkach behawioryzmu z edukacyjną analizą transakcyjną. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 6, 277–311.

Streszczenie

Klasyczny behawioryzm jako koncepcja psychologiczna od momentu powstania nie tylko znacząco zmienił swoje oblicze, ale znalazł także liczne zastosowania w wielu dziedzinach nauki i praktyki (ekonomia, politologia, praktyka polityczna, konstruowanie gier komputerowych itd.). Jedną z takich dziedzin jest pedagogika, gdzie stał się m.in. teorią i praktyką nauczania, koncepcją programowania dydaktycznego i tworzenia programów edukacyjnych, terapią dziecięcego autyzmu, czy strategią wychowania resocjalizacyjnego. Psychoterapia behawioralna to głównie terapia zachowań, która wypracowała szereg metod i technik leczniczych. Jednym z obszarów zastosowań behawioryzmu jest analiza transakcyjna w swoim edukacyjnym wydaniu, która nie wykorzystwała jeszcze wszystkich możliwości, jakie stwarza ta koncepcja.

Słowa kluczowe: zachowanie, uczenie się, behawioryzm, neobehawioryzm, pedagogika behawioralna, terapia behawioralna, krytyka behawioryzmu, behawioralna analiza transakcyjna, edukacyjna analiza transakcyjna.

Edukacja jest tym, co pozostaje wówczas, gdy to, co wyuczone, zostaje zapomniane.

Uczący się powinien wiedzieć, umieć, chcieć.

Burrhus Frederic Skinner

Zachowanie i uczenie się to dwa typowe terminy przywołujące automatycznie skojarzenia z behawioryzmem oraz wynikającą z tego kierunku jedną z od-

mian psychopedagogiki, określaną jako pedagogika behawioralna (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 27). Różnie definiowane pojęcie zachowania można najprościej określić jako dające się obserwować i poddawać empirycznemu badaniu sekwencje reakcji na bodźce płynące z otoczenia. Jest to zatem ogół reakcji i stosunku człowieka (ale także każdego innego żywego organizmu) do środowiska. Behawioryzm twierdzi, że złożonych zachowań, zależnych od motywacji, systemu kar i nagród oraz różnic indywidualnych, uczymy się przez całe życie. Uczenie się – zauważmy to: tak charakterystyczne zjawisko dla wszystkiego, co łączy się ze szkołą, nauczycielem i uczniem oraz klasą szkolną – można w sposób najbardziej ogólny scharakteryzować jako proces lub czynność polegającą na nabywaniu wiedzy, umiejętności i różnego rodzaju kompetencji społecznych. Konsekwencją jest trwała zmiana zachowania, będąca skutkiem nagromadzonego doświadczenia. W ten sposób zamyka się niejako pętla sprzężenia zwrotnego: dzięki uczeniu się nabywamy zachowania, z kolei zachowania własne i innych wpływają na naszą zdolność uczenia się.

Trudno wskazać dwa tak odmienne i sprzeczne kierunki, jak behawioryzm i omawiana wcześniej w tym cyklu psychoanaliza (Jagięła, 2016b). Mamy tu wszak do czynienia z fundamentalną różnicą dotyczącą przedmiotu obserwacji i eksploracji naukowej: tego, co jest wewnętrzne dla jednostki (psychoanaliza), wobec tego, co stanowi przejaw zewnętrznej manifestacji organizmu (behawioryzm). Mamy w tym wypadku trudną do pogodzenia antynomię, jak próba łączenia ognia z wodą czy dnia z nocą. Peter Kutter, przedstawiciel psychoanalizy, pisze na ten temat tak: „Psychoanaliza stanowi jaskrawe przeciwieństwo terapii zachowania, ponieważ przywiązuje dużą wagę do wewnętrznych procesów nieświadomych. Interesuje ją właśnie to, co dzieje się w psychice ludzkiej” (Kutter, 1998, s. 166). Trzeba jednak podkreślić, że w nowszych ujęciach behawioryzm nie neguje się już całkowicie z takim rozumieniem ludzkiej świadomości i procesów psychicznych. Uznając, że wprawdzie istnieją one, ale nie niosą ze sobą decydujących rozstrzygnięć co do losów jednostki. Trudno im z uporem zaprzeczyć, niemniej jednak mają one znaczenie drugorzędne, i tylko na tyle, na ile w sumie odzwierciedlają się w zachowaniu jednostki.

Nie tylko psychoanaliza demonstruje swoją rezerwę wobec behawioryzmu. Również inne orientacje i nurty współczesnej psychologii ujawniają swój dystans wobec tego kierunku. Dla przykładu dla zwolenników podejścia humanistycznego i egzystencjalnego ważne jest, „co” lub „kto” jest przedmiotem i podmiotem badania. Behawioryzm natomiast koncentruje się, według nich, na samej metodzie poznania, a zatem stara się odpowiedzieć na pytanie: „jak” (Sikora, Trzópek, 1999, s. 93). Psycholodzy egzystencjalni nie są też skłonni zgodzić się z przekonaniem behawiorystów, że im mniej jest się zaangażowanym w daną sytuację, tym jaśniej można widzieć rzeczywistość (tamże, s. 103). Różnice są więc równie fundamentalne, jak w przypadku psychoanalizy, dotyczą jednak głównie odniesień do problematyki wartości, godności ludzkiej oraz me-

toologii i samej natury poznania drugiego człowieka, gdzie przedstawiciele ujęcia humanistycznego i egzystencjalnego przeciwstawiają się, ich zdaniem, zauważalnemu redukcjonizmowi i determinizmowi, jaki niesie z sobą behawioryzm.

Trzeba tu zauważyć, że analiza transakcyjna – dzięki swoim podstawowym założeniom często sytuowana blisko podejścia humanistycznego i egzystencjalnego – znalazła swoje szczególne miejsce dokładnie pomiędzy ujęciami klasycznej i ortodoksyjnej psychoanalizy a twierdzeniami radykalnego behawioryzmu. Teoria ta ukazuje model wewnętrznych stanów psychicznych które przejawiają się poprzez konkretne, dające się zaobserwować i poddać analizie, zewnętrzne zachowania. Ta niewątpliwie koncyliacyjna i pozytywna cecha AT nieczęsto jest zauważana i doceniana, co musi budzić pewne zaskoczenie. Jednocześnie w obrębie samej analizy transakcyjnej obserwowana jest obecnie tendencja (van Beekum, 1996; Temple, 2015), aby ten stan rzeczy opisać bardziej szczegółowo, oddzielając stany wewnętrzne ego (model strukturalny) od zewnętrznych zachowań jednostki (model funkcjonalny). Problematyka ta została poruszona w innym artykule zamieszczonym w tym numerze „Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej”. Czas przyniesie potwierdzenie, czy owo rozwiązanie otwiera nowe perspektywy badawcze, przynosząc spodziewane oraz korzystne rezultaty w obrębie teorii i praktyki edukacyjnej analizy transakcyjnej (omawiany na początku tego numeru model FF – płynności funkcjonalnej).

Od behawioryzmu do neobehawioryzmu

Najprościej można powiedzieć, że klasyczny behawioryzm jest kierunkiem psychologicznym zajmującym się badaniem obiektywnych związków między bodźcami (S – *stimulus*) a reakcjami (R – *response*). U podstaw takiej wizji świata legło przekonanie o ontologicznej jedności przyrodniczej świata ożywionego, która to nie pozwala postawić linii granicznej między człowiekiem a zwierzętami. Człowiek jako żywy obiekt przyrody reaguje jedynie na określone bodźce środowiska i w sensie dosłownym w gruncie rzeczy nie robi niczego innego. W znaczeniu epistemologicznym założono natomiast, że obiektywne poznanie zachowania może się odbywać jedynie przy pomocy metod intersubiektywnych, gdzie eksperyment, opis i obserwacja stanowią fundament tej metodologii. Za cel postawiono sobie skuteczność, przewidywalność i kontrolowanie zdarzeń.

W uzasadniony sposób można doszukiwać się prekursorów behawioryzmu w materialistycznej filozofii oświecenia, pozytywizmie socjologicznym, czy europejskiej psychologii obiektywnej (W. McDougall, H. Piéron). W sposób bezpośredni powstanie behawioryzmu należy wiązać z prekursorskimi rosyjskimi badaniami fizjologicznymi (I. Pawłow, I. Sieczenow) oraz amerykańskimi badaniami zoopsychologów (np. J. Loeba, M. Yerkesa, czy E. Thorndike’a). Jednak

początki behawioryzmu wiążą się w świadomości wielu głównie z osobami J.B. Watsona i B.F. Skinnera. W rezultacie w ramach behawioryzmu rozwinęły się dwa podstawowe paradygmaty wyjaśniania mechanizmów uczenia się, które należy utożsamiać głównie z tymi dwoma postaciami. Pierwszym modelem jest opis warunkowania klasycznego, nazywanego też warunkowaniem reaktywnym lub pawłowowskim (I. Pawłow, J.B. Watson). Natomiast drugim paradygmatem jest opis warunkowania instrumentalnego, określanego jako warunkowanie sprawcze (B.F. Skinner, E. Thorndike). Niekiedy wskazuje się też na trzeci model teoretyczny, który integruje oba powyższe rodzaje warunkowań (C. Hull).

Tak jak już powiedziano wcześniej, behawioryzm koncentruje się najbardziej na zachowaniach poddających się obserwacji niż na wewnętrznych stanach psychicznych. Przy czym zachowania ujmowane są w kategoriach bodźca i reakcji oraz wynikają z uczenia się, motywacji, determinant biologicznych, czy ujawniających się różnic indywidualnych. Stała czasowa sekwencja między bodźcem a reakcją nazywana jest nawykiem. Osobowość człowieka jest zatem – zdaniem przedstawicieli tego kierunku – niczym innym, jak właśnie zorganizowanym zespołem owych nawyków. I choć można w dużym uproszczeniu powiedzieć, że znaczącą część intencjonalnego wychowania stanowią procesy nabywania pożądanych zachowań w postaci nawyków, to jednocześnie wraz z nimi mogą pojawić się nawyki niepożądane, które nabierają cech patologicznych w sytuacjach, gdy tworzą sztywną, niezmienną odpowiedź na określone bodźce, mają charakter autodestrukcyjny oraz są niedostosowane do społecznych wymagań. Wszelkiego rodzaju zachowania – zgodnie z koncepcją behawioralną – a także wspomniane dezadapacyjne nawyki, powstają w ostatecznej konsekwencji w wyniku procesu uczenia się. Decyduje o tym zarówno paradygmat warunkowania klasycznego, będący skojarzeniem bodźca bezwarunkowego z bodźcem warunkowym – w skutek czego powstaje reakcja warunkowa – jak również model warunkowania sprawczego, stanowiący konsekwencję mechanizmów wzmocnienia poprzez system kar i nagród określonych, celowych lub przypadkowych, zachowań. Natomiast procesowi modelowania przypisuje się specyficzną, bardziej złożoną, drogę uczenia się. Jest to nabywanie zachowań poprzez obserwowanie ich u innych, znaczących dla jednostki, osób wraz z przejmowaniem motywacji oraz włączenie tego rodzaju wzorców do własnego repertuaru zachowań.

Warunkowanie klasyczne identyfikowane jest głównie z osobą Johna Broadusa Watsona (1878–1958). Według niektórych rankingów opublikowanych na przełomie wieków Watson oceniony został jako siedemnasty najczęściej cytowany psycholog ubiegłego stulecia. W swoich założeniach odrzucił analizowanie świadomości oraz badania introspekcyjne – jako metody, jego zdaniem, pozbawione podstaw naukowych. Przyjął natomiast, iż każde zachowanie człowieka jest wyłącznie reakcją na bodziec. Postulował stosowanie w badaniach psychologicznych metod obiektywnych i spełniających wymogi społecznej spraw-

dzalności wyników. Stąd też stwierdzał: „Psychologia, jaką widzi behawiorysta, jest w pełni obiektywną, eksperymentalną dziedziną nauk przyrodniczych. Jej celem teoretycznym jest przewidywanie i kontrola zachowania. Introspekcja nie jest podstawową spośród jej metod, ani też wartość naukowa jej danych nie zależy od łatwości, z jaką dają się one interpretować w terminach świadomości” (1990, s. 411). Uważał za bezpodstawne zajmowanie się samą świadomością, która nikomu poza doznającym ją podmiotem nie może być znana, w przeciwieństwie do zachowań ludzi i zwierząt dostępnych obserwacji oraz umożliwiających pomiar. Psychologię chciał widzieć jako jedną z dziedzin nauk przyrodniczych dających możliwość wpływu na rzeczywistość, a nie tylko opisu zjawisk. Pisał: „Zainteresowanie behawiorysty działaniem człowieka jest czymś więcej niż tylko zainteresowaniem widza – chce on kontrolować reakcje człowieka tak, jak fizycy chcą kontrolować inne zjawiska przyrodnicze i manipulować nimi” (tamże, s. 52).

Przypominając, że osobowość jest tu niczym innym, jak utrwalonym układem nawyków, Watson stwierdzał z głębokim przekonaniem, iż: „[...] jest sumą działań jednostki, jakie można odkryć dzięki bieżącej obserwacji jej zachowania przez tak długi czas, aby można było uzyskać niezawodną informację. Innymi słowy osobowość jest jedynie końcowym wytworem naszych systemów nawyków. Nasza procedura badania osobowości polega na konstruowaniu i kreśleniu wykresu strumienia aktywności” (tamże, s. 371). Jakkolwiek behawioryzm w swojej tradycyjnej i radykalnej wersji odcina się od zajmowania się wewnętrznymi wyznacznikami zachowania oraz prezentuje specyficznym rozumianym pojęciem osobowości, to jednak nie wyklucza spójności i niezmienności pewnych zachowań, wiążąc je jednak głównie z odpowiedzią na stałe elementy wpływu środowiska zewnętrznego (Nelicki, 1999, s. 22).

Kolejnym czołowym przedstawicielem behawioryzmu był Burrhus Frederic Skinner (1904–1990), który znacznie radykalizował założenia teoretyczne swojego poprzednika i kojarzony jest głównie z opisem mechanizmów warunkowania sprawczego. Uważał on wolną wolę człowieka za rodzaj iluzji, uzasadniając, że jest ona zależna wyłącznie do wcześniejszych ludzkich działań (1963, s. 951–958). Jeśli skutki tych działań są niewłaściwe, to istnieje duże prawdopodobieństwo, że nie zostaną powtórzone. Natomiast gdy konsekwencje działań są pozytywne, to będą prowadziły do ich powtarzania. Skinner przywiązywał dużą wagę do istnienia wzmocnień, a szybkość reakcji uważał natomiast za najbardziej skuteczny miernik siły bodźca. Swoją koncepcję nazwał radykalnym behawioryzmem, a jej założenia stały się podstawą i układem odniesienia dla innych przedstawicieli tej orientacji oraz licznych zastosowań tej koncepcji również w aspekcie pedagogicznym. Duże znaczenie, o czym wspomnimy dalej, teoria Skinnera miała dla rozwoju praktyki edukacyjnej oraz terapii psychologicznej.

W zrozumiwały sposób koncepcje Watsona i Skinnera spotkały się z ostrą krytyką klasycznych psychologów, ale z biegiem czasu zaczęły budzić również wątpliwości ich początkowych zwolenników, którzy dostrzegli także rolę czynników wewnętrznych wykraczających poza prostą formułę $S - R$, a właściwie, że $R = f(S)$. W konsekwencji doprowadziło to do powstania licznych odłamów tej teorii, określanych wspólnym mianem neobehawioryzmu. Pierwszy z rewizją powyższej, uproszczonej formuły wystąpił Edward Chace Tolman (1886–1959), który jednak zajął dalsze niż Skinner miejsce w przywoływanym tu rankingu cytowań, gdyż uznano go czterdziestym piątym najczęściej przywoływanym psychologiem XX wieku. Wykazywał on, że zachowanie człowieka nie jest połączeniem pojedynczych sekwencji $S - R$, ale ma charakter całościowy i nastawiony na cel, w którym uczestniczą różnego rodzaju psychologiczne zmienne pośredniczące (1922, s. 44–53). Stąd wcześniej przyjmowany schemat został zmodyfikowany do postaci: $S - O - R$. Odtąd zadaniem przedstawicieli tego odłamu stało się poszukiwanie obok samych bodźców i reakcji również korelowanych z nimi procesów poznawczych, zjawisk związanych z uczeniem się, czasem nabierających charakteru latentnego i opisywanych tym razem małymi literami: ($r - s$), czy przyjętych celów działania. Koncepcję Tolmana zaczęto dzięki temu określać mianem celowego lub teleologicznego behawioryzmu.

Wkrótce do orientacji neobehawioralnej dołączyli liczni reprezentanci, których nie sposób wymieniwać. Wspomnijmy jedynie o Clarku Leonardzie Hullu z jego wersją popędowo-nawykową i chęcią przekształcenia psychologii w system dedukcyjny, gdzie wszystkie twierdzenia dają się wyprowadzić z niewielkiej liczby podstawowych aksjomatów (1951, s. 39–55). To także Stanley S. Stevens wraz z nurtem operacjonistycznym (1935, s. 517–527), Donald Olding Hebb z fizjologiczną odmianą neobehawioryzmu (1951, s. 39–55), czy wreszcie Jacob Robert Kantor, propagujący behawioryzm polowy oraz interbehawioralną wersję psychologii (1942, s. 173–193). Ważne miejsce w praktycznym wykorzystaniu behawioryzmu zajmuje terapia behawioralna.

Terapia behawioralna

Behawioryzm od czasów Iwana Pawłowa, Johna B. Watsona, Edwarda Thorndike'a, Burrhusa F. Skinnera czy Clarka Hulla wciąż pozostaje znaczącym kierunkiem pomocy psychologicznej i praktyki terapeutycznej. Najogólniej można powiedzieć, że terapia behawioralna przyjmuje założenie o zasadniczym źródle problemów psychicznych, jakim jest wyuczone, zaburzone i dezadaptacyjne zachowanie, które w wyniku leczenia może zostać przewarunkowane i w konsekwencji przestać pojawiać się w destrukcyjnej formie. Niewłaściwe zachowania zastępowane są natomiast bardziej konstruktywnymi sposobami radzenia sobie w życiu i przystosowania się jednostki do zmieniających się warunków środowiska.

Terapia behawioralna przebiega z reguły według stałej kolejności następstw. Rozpoczyna ją wnikliwa diagnoza (analiza behawioralna), która zmierza głównie do ustalenia sytuacji i sposobu, w jaki ukształtowały się dezadapacyjne nawyki, oraz określenia motywacji do zmiany postępowania. Uważa się bowiem słusznie, że poziom motywacji ma kolosalne znaczenie dla ostatecznego uzyskania efektów terapii. Jeśli zatem motywacja ta nie jest dostateczna, podejmuje się szereg działań, które mają na celu zwiększenie owej motywacji, np. poprzez wzmocnienie pozytywnych oczekiwań, samodzielne wyznaczenie przez pacjenta celów terapii, wyjaśnienie przez terapeutę przyszłych procedur, stosowanych metod itd. Ważne miejsce na tym etapie zajmuje zawarcie kontraktu terapeutycznego, którego rola i znaczenie są podobnie istotne, jak w przypadku omawianej w tym opracowaniu koncepcji analizy transakcyjnej. Kontraktowi musi towarzyszyć wzajemna zgoda, rozważa, kompetencje osób zawierających tego rodzaju umowę oraz legalność w sensie prawnym. Pacjent lub para zgłaszająca się na terapię, czy też grupa pacjentów (w przypadku terapii małżeńskiej, rodzinnej lub grupowej), musi wziąć odpowiedzialność za zmianę, a w przypadku nierealistycznych oczekiwań wobec terapii owe spodziewane, choć jakże często iluzoryczne, cele muszą zostać skorygowane w atmosferze poszanowania godności oraz wyborów pacjenta. Dalsze miejsce zajmuje zastosowanie konkretnych procedur terapeutycznych. Terapia behawioralna wypracowała w toku swojego istnienia wiele takich strategii, metod i technik pomocy psychologicznej. Ich paleta jest tak szeroka, że trudno omówić je w sposób wyczerpujący. Często wymienia się w takich przypadkach technikę systematycznej desensytyzacji, jako postępowanie służące wygaszaniu lęku poprzez wytwarzanie połączeń bodźców zagrażających z bodźcami odprężającymi. Wykorzystuje się tu warunkowanie klasyczne oraz tzw. prawo wzajemnego hamowania, mówiące o tym, iż nie można być jednocześnie w dwóch przeciwstawnych stanach psychicznych. Podobną technikę stanowi terapia implozyjna, gdzie następuje masywna ekspozycja na bodźce lękotwórcze, czy technika wzmocnień awersyjnych (awersyjnego przewarunkowywania), polegająca na kojarzeniu nieprzystosowawczych zachowań z bodźcami o awersyjnym charakterze.

W przypadku wykorzystywania warunkowania sprawczego (nazywanego też niekiedy, jak pamiętamy, instrumentalnym) stosuje się technikę określaną mianem „polityki żetonów”, sprowadzającą się do posługiwania się zestawem odpowiednich wzmocnień („żetonów”), służących wzmocnieniu zachowań oczekiwanych lub wygaszaniu nawyków niepożądanych.

Trzeba tu wspomnieć niejako na marginesie, że można w terapii behawioralnej zauważyć pewną zbieżność między tego rodzaju ujęciem a podejściem pedagogicznym. Pacjenci często otrzymują – podobnie jak w przypadku nauczania – określone zadania zlecone poza regularnymi sesjami terapeutycznymi. Te swego rodzaju prace domowe dotyczą różnych problemów i zachowań, np.

utrwalają pewne umiejętności opanowane w czasie zajęć terapeutycznych, wypróbują nowe zachowania, powstrzymują określone myśli, konfrontują się z trudnymi sytuacjami itd.

Jedną z technik stosowanych w przypadkach dzieci sprawiających swoim zachowaniem problemy (nieposłuszeństwo, bunt, agresja itd.) jest tzw. technika *time-out*, polegająca na chwilowym odizolowaniu dziecka od reszty rodziny lub otoczenia. Dziecko pozbawia się w ten sposób uwagi, którą otrzymało w momencie prezentacji destrukcyjnego zachowania. Przerwana zostaje sytuacja wzajemnej eskalacji złości między dzieckiem a rodzicami. Dziecko, aby się uspokoiło i odetchnęło, zostaje najczęściej odesłane do swojego pokoju lub określonego stałego miejsca. Wspomnieć jeszcze należy o technice modelowania starającej się ukazywać zachowania, które pacjent ma opanować, np. konstruktywne rozwiązywanie codziennych problemów, umiejętności negocjacyjne, czy asertywność, która jest wyrazem nieagresywnej stanowczości i braku lęku w sytuacjach konfrontacji, lub umiejętność rozwiązywania konfliktów itd. Psychodrama behawioralna służy z kolei opanowaniu zachowań poprzez trening w odgrywaniu odpowiednio przygotowanych scenek dramatycznych. Postępowanie terapeutyczne wieńczy utrwalanie i uogólnianie zmian poprzez ćwiczenia i konsultacje z terapeutą, ale też czytanie zalecanej literatury (biblioterapia). Wszystko odbywa się z poszanowaniem zakresu zmian, które następują i które pacjent uważa za korzystne. Terapia behawioralna znalazła odpowiednie zastosowania w leczeniu prostych fobii, zespołu stresu pourazowego (PTSD), czy wielu uzależnień. Ogranicza się zazwyczaj do konkretnych problemów (np. agorafobii) i zwykle obejmuje kilkanaście spotkań odbywających się raz w tygodniu, stąd utożsamiana jest (nie zawsze w sposób uzasadniony) z każdą formą tzw. terapii krótkoterminowej.

Nie sposób wymienić wszystkich możliwych strategii i działań terapeutycznych w obszarze terapii behawioralnej. Obecne są tu również wszelkiego rodzaju procedury treningowe, np. różne w formie treningi relaksacyjne, trening asertywności, czy technika Float REST, polegająca na ograniczeniu stymulacji środowiskowej i doprowadzeniu do deprywacji sensorycznej powodującej stan relaksu. Jedną z popularnych w ostatnich latach terapii dzieci i rodzin jest też analiza behawioralna włączana czasem w obszar terapii pedagogicznej.

Krytyka behawioryzmu

Behawioryzm w sposób niekwestionowany należy do czołowych kierunków współczesnej psychologii, który wywarł znaczący wpływ na teorię nauczania. Spowodował zmiany w metodologii psychologii jako nauki, znacząco poszerzył zakres jej zainteresowań i problematykę badawczą, a także wpłynął na szereg innych nauk społecznych (np. ekonomię i politologię). Urzeka swą prostotą,

gdzie nieskomplikowane mechanizmy warunkowania są łatwe do zastosowania w terapii lub przez nauczycieli w procesie nauczania. Niemniej jednak klasyczny behawioryzm, który legł u podstaw tej dziedziny, został już w dużym stopniu porzucony, gdyż wiele eksperymentów dowiodło istotnego znaczenia zmiennych pośredniczących, nieuwzględnianych w tradycyjnej formule bodźca i reakcji. Stąd w obecnej chwili należy raczej mówić o neobehawioryzmie niż jego klasycznej formule, która ukształtowała się na bazie dominującego na początku ubiegłego wieku w Ameryce pragmatyzmu. Wartość tego kierunku wyraża się jednak niezmiennie w docenieniu środowiskowych uwarunkowań zachowań człowieka i jego zależności od istnienia w tym środowisku wzmocnień pozytywnych i negatywnych. W przypadku nauczania i wychowania było to uznanie znaczenia kar i nagród w procesie edukacyjnym. Behawioryzm przyczynił się też znacząco do rozwoju różnych form treningów psychologicznych lub psychoterapii, w tym terapii grupowej, rodzinnej oraz terapii dzieci i młodzieży.

Zalety podejścia behawioralnego w terapii sprowadza się głównie do skuteczności i względnej krótkotrwałości postępowania terapeutycznego, które dokumentuje się poprzez sprawdzalne dane empiryczne. Stąd zalicza się ten rodzaj terapii do grupy tzw. terapii średnio- i krótkoterminowych. W ostatnim okresie używa się również zamiennie terminu „terapia oparta na dowodach”, w przeciwieństwie do innych kierunków i nurtów, którym w mniejszym lub większym stopniu zarzuca się spekulatywność lub brak potwierdzonych danych o ich skuteczności. Bardzo dobre efekty uzyskuje się w przypadkach zaburzeń czy deficytów pożądanых zachowań, jednak w sytuacjach bardziej złożonych i nieświadomych uwarunkowań problemów psychologicznych skuteczność tego podejścia okazuje się ograniczona. Prawa behawioralne potrafią względnie dobrze opisać proste reakcje człowieka, jednak nie zawsze okazują się adekwatne do bardziej złożonych uwarunkowań egzystencjalnych.

Krytyka behawioryzmu zarzuca tej koncepcji, że nie chce dostrzegać, iż ludzkie problemy to coś więcej niż tylko samo nieprzystosowane zachowanie. Leczenie i znoszenie objawów bywa powierzchowne i niejednokrotnie następuje substytucja symptomów oraz ich konwersja na inne zaburzenia. Przykładowo, usunięcie określonych natręctw jednego typu skutkuje czasem innego rodzaju natręctwami lub problemami psychologicznymi. Gdy mamy do czynienia z głębszymi dylematami psychologicznymi (np. charakterologicznymi, egzystencjalnymi, związanymi z deficytami tożsamości czy kryzysami życiowymi), terapia behawioralna okazuje się znacznie mniej użyteczna i zachęcająca. Eksperymenty na zwierzętach, które legły u podstaw tworzenia się tej koncepcji, zostały już bardzo dawno zakwestionowane z antropologicznego punktu widzenia. To bowiem, co ujawnia się jako system odruchów w sekwencji bodźca i reakcji w świecie ożywionej przyrody, nie musi w oczywisty i niebudzący wątpliwości sposób przekładać się na złożony świat ludzkiej psychiki. W ten sposób beha-

wioryzm kreuje i wspiera wąski, scjentystyczny i jednowymiarowy, obraz człowieka. Zapomina o tym, że człowiek nie jest tylko istotą zewnątrzsterowną, ale posiada własny świat myśli, przeżyć i doświadczeń, który w znaczący sposób wpływa na kształtowanie się jego drogi życiowej. Nie należy jednak zapominać, że krytyka behawioryzmu, choć czasem przybierająca formę ostrych i nieprzejednanych ocen, przyniosła też pozytywne skutki, np. przyczyniła się do powstania nowych kierunków psychologii, choćby nurtu psychologii poznawczej.

W przypadku nauczania szkolnego można poważnie zastanawiać się nad tym, czy uczenie się można sprowadzić do samej zmiany zachowania? Czy wyczerpuje to tak złożony i ciągle nie do końca poznany problem uczenia się? Z całą pewnością wiele przypadków nabywania wiedzy i umiejętności nie da się wyjaśnić w tak prosty, zwykły i mechaniczny sposób. Behawioryści nie interesują się też zbyt tym, w następstwie czego została zdobyta wiedza, lecz koncentrują się na problemie, w jaki sposób przejawia się to poprzez manifestacje określonych zachowań, co samo w sobie stwarza istotne ograniczenia dla tej teorii.

W odniesieniu do nauczania programowanego behawioryzm uczy przede wszystkim zdolności do trafnych odpowiedzi na stawiane pytania, często bez odwoływania się do wcześniejszych własnych doświadczeń czy posiadanej już wiedzy. Nadużyciem jest również to, co twierdzą z przekonaniem behawioryści, że prawdziwa nauka zajmuje się tylko danymi obserwowalnymi, a psychika jest sumą zjawisk elementarnych. Łatwo wskazać przykłady i fakty we współczesnej fizyce kwantowej lub astronomii, które temu przeczą. Model Skinnera nie jest też w stanie wyjaśnić zjawisk zachodzących w dziedzinie lingwistyki, co przekonująco wykazał Noam Chomsky, np. opisując, w jaki sposób dziecko uczy się języka ojczystego. Jak wykazują liczne badania, ciągle wzmacniane określonych zachowań (np. poprzez transakcyjne znaki zauważenia) prowadzi do ich habituacji, co w konsekwencji przestaje być skuteczne. Nie udało się jak dotąd na drodze eksperymentalnej udowodnić także jednoznacznych i niebudzących wątpliwości zależności między bodźcami a reakcjami człowieka. Być może duże znaczenie ma tu intencjonalność działań, który to czynnik behawioryzm jakże często pomijał. Wszystkie te zastrzeżenia i uwagi muszą być brane pod uwagę przy rozstrzygnięciu o znaczeniu behawioryzmu i jego znaczenia dla rozwoju psychopedagogiki. Niezaprzeczalnie behawioryzm wywarł jednak istotny wpływ na powstanie innych kierunków psychologii i psychoterapii oraz pedagogiki.

Psychopedagogika behawioralna

Niewątpliwie behawioryzm wywarł znaczący wpływ na pedagogikę ubiegłego wieku. Ukształtował się kierunek określany wręcz mianem pedagogiki behawioralnej (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 148–149). „W behawioryzmie jako teorii psychologicznej w centrum zainteresowania usytuowano procesy uczenia

się, dlatego jego wpływ na dydaktykę i praktykę szkolną był oczywisty” – pisze Dorota Klus-Stańska (Klus-Stańska, 2010, s. 209). Kierunek ten w radykalnej wersji skinnerowskiej twierdził, że zachowanie może być kształtowane poprzez wdrożony system kar i nagród oraz system powtórzeń w procesie nauczania i wychowania. Pożądane zachowanie jest nagradzane, a niepożądane karane. Niemniej jednak: „Skinner miał jasno sprecyzowane poglądy dotyczące kary, które bardzo łatwo jest pomylić ze wzmocnieniami negatywnymi, podczas gdy w rzeczywistości są to dwa skrajnie różne oddziaływania” (Butler, McManus, 1999, s. 43). Był wręcz przekonany, że kara może prowadzić do negatywnych skutków w uczeniu się. Kara, choć ma charakter awersyjny, nie niesie z sobą żadnych informacji. Może chwilowo osłabiać różnego rodzaju negatywne zachowania, ale jednocześnie nie oferuje niczego w zamian. Paradoksalnie kara może stać się niezamierzoną nagrodą. Dla przykładu pozycja w klasie ucznia ukaranego przez nauczyciela może wcale nie zmaleć, ale – odwrotnie – wzrosnąć, co będzie stanowiło dla niego paradoksalnie nagrodę, a nie karę. Nauczyciel w modelu behawioralnym ma za zadanie pomoc uczniom zarówno w zdobywaniu wiedzy, jak i w rozwoju osobistym. Jest on osobą dominującą, sprawującą pełną kontrolę w klasie w zakresie kontroli i oceny. Arbitralnie decyduje o tym, co jest dobre, a co złe. Uczeń jest niejednokrotnie sprowadzony do roli biernego wykonawcy poleceń i w swoim poszukiwaniu wiedzy ma przypominać niejako naukowca realizującego określone procedury badawcze.

Konceptualizacja uczenia się przy pomocy tego podejścia była często krytykowana za swoją powierzchowność oraz redukcję procesu wychowania do strategii manipulacji instrumentalnej. Skupiła się przecież głównie na uzyskaniu zewnętrznych zmian zachowania, ignorując cały szereg innych ważnych elementów uczenia się, np. myśli, postawy, wartości, czy emocje zaangażowane w ten proces. Nie można jednak negować faktu, że w odniesieniu do pewnych aspektów psychiki, takich choćby jak pamięć, podejście behawioralne mogło odgrywać rolę pozytywną, dostarczając skutecznych, sprawdzonych technik, np. w przypadku nauki języków obcych oraz w pracy trenerów sportowych.

W przekonaniu Skinnera edukacja powinna spełniać dwa główne cele: ma nauczać całego repertuaru zachowań zarówno werbalnych, jak i pozawerbalnych oraz rozwijać zainteresowania uczniów. Polecał on kontrolowanie zachowań uczniów, zapewniające stosowanie wzmocnień tylko w obecności określonych bodźców jako zadań edukacyjnych. Uczeń miał podążać do przodu po zakończeniu wcześniejszego etapu działania, a nie tylko być biernym odbiorcą dostarczanych mu informacji. Skinner uważał, że skuteczne nauczanie musi być oparte bardziej na pozytywnych wzmocnieniach niż na ustanawianiu kar. Ludzie, jak twierdził z przekonaniem, uczą się nie pod wpływem kar, ale z chęci uniknięcia owych kar, które to prowadzą do zachowań buntowniczych czy wycofania. Prezentowane przez Skinnera poglądy miały swoje oczywiste implikacje w stosun-

ku do powszechnie obowiązującej wówczas praktyki edukacyjnej. Twierdził on, że można uczyć się odpowiednich umiejętności w każdym wieku. Muszą jednak zostać spełnione pewne warunki. Należy wyraźnie określić sens działań i cel, do jakiego uczenie się ma zmierzać. Winno się podzielić materiał na małe partie, poczynając od najprostszych, a kończąc na bardziej złożonych. Po zrealizowaniu każdej uczeń powinien otrzymać wzmocnienia dla swoich działań i uznać, że każde działanie może być skuteczne, jeśli prowadzi do osiągnięcia założonego celu. I wreszcie należy uwzględniać przerwy, po to, aby utrzymać odpowiednią wydajność fizyczną i intelektualną ucznia.

Takie zadania mógł realizować tylko odpowiednio przygotowany nauczyciel, który byłby odpowiedzialny przede wszystkim za właściwe modyfikacje zachowania uczniów. Nauczyciele muszą nauczyć się przede wszystkim tego, jak nauczać skutecznie. Skinner twierdził, że nauczycieli nie przygotowuje się dogłębnie do opanowania umiejętności nauczania. Nieprzygotowany nauczyciel polega głównie na procedurach, które działają słabo lub wcale nie działają. Stosuje m.in. techniki awersyjne, które skutkują unikaniem, pasywnością i prowadzą do zaburzeń emocjonalnych. Opierają się głównie na przekazywaniu wiedzy, informowaniu i wyjaśnianiu. Niestety – stwierdzał Skinner – uczeń po prostu nie uczy się wtedy, gdy coś mu się powie lub tylko pokaże. Nauczyciele nie dostosowują również w wystarczającym stopniu zadań dydaktycznych do aktualnego poziomu ucznia, a także nie dostarczają zbyt często pozytywnych wzmocnień.

Obecne w tego rodzaju nauczaniu i postulowane przez Skinnera warunkowanie sprawcze umożliwia nauczycielowi – poprzez zastosowanie odpowiednich technik – modyfikację konkretnych zachowań. I tak dla przykładu chcący skłonić uczniów do większej aktywności na lekcji nauczyciel powinien wybrać te zachowania, które uważa za docelowe (np. zgłaszanie się na lekcji, wykonanie nieobowiązkowej części pracy domowej, zwiększanie aktywności w pracy grupowej itd.). Za każdym razem, gdy dane zachowanie wystąpi, należy wzmocniać je w sposób transparenty dla wszystkich (np. w klasach młodszych umieszczać „gwiazdkę” lub „słoneczko” na tablicy klasowej). Brak aktywnych zachowań lub zachowania nieporadne czy niepożądane (np. beczynność, bierność, pasywność itd.) nie byłyby odnotowywane. Suma otrzymanych „gwiazdeczek” lub „słoneczek” pozwalałby nauczycielowi na przyznanie konkretnym uczniom nagrody (np. w postaci stopnia wpisanego do dziennika, zwolnienia z pewnych obowiązków itd.). Zauważmy, jak bardzo ta procedura przypomina metodę „polityki żetonów” stosowaną w psychoterapii. Każdy nauczyciel dysponuje pewnym repertuarem własnych kar i nagród oraz wzmocnień, które się z tym wiążą. Wzmocnienia mogą być dwojakiego rodzaju. Pozytywne przynoszą pozytywne skutki po jakimś zachowaniu (np. bardzo dobra ocena po dobrze wykonanej przez ucznia pracy domowej). Wzmocnienie negatywne ma za zadanie eliminowanie lub unikanie negatywnych konsekwencji i polega na wzmocnieniu za-

chowania przez usunięcie nieprzyjemnego, czyli awersyjnego, bodźca (np. uczeń tłumaczy się złym samopoczuciem i w ten sposób unika otrzymania złej oceny za brak pracy domowej). W przypadku kar mamy również do czynienia z karami pozytywnymi i negatywnymi. Kara pozytywna prowadzi do zastosowania konsekwencji za określone zachowanie (np. brak pracy domowej skutkuje złą oceną). Negatywna kara to usunięcie pozytywnych konsekwencji (np. niestaranna praca domowa obniża dotychczasową, wysoką ocenę). Wypływają z tego ważne wnioski. Wzmocnienia, zarówno pozytywne, jak i negatywne, zwiększają prawdopodobieństwo powtórzeń danego zachowania w niedalekiej przyszłości. W przypadku kar, również pozytywnych i negatywnych, rzecz się ma odwrotnie, zmniejszają one szanse powtórzeń w dającej się przewidzieć perspektywie czasowej. Powyższe ustalenia współczesnego behawioryzmu niosą ważne wnioski dla praktyki nauczycielskiej, która bez tej wiedzy prowadzi jakże często do pogłębienia i utrwalenia niekorzystnych zachowań problemowych niektórych uczniów.

Za sprawą koncepcji Skinnera behawioryzm znalazł szczególne zastosowanie w przypadku wykorzystania maszyn uczących oraz nauczania programowanego. Maszyny uczące w swoich pierwotnych, archaicznych już rozwiązaniach stanowiły urządzenia mechaniczne, których celem było administrowanie specjalnie opracowanymi programami służącymi uczeniu się. Nauczanie programowane opierało się na konstrukcji przygotowanych programów zawierających logicznie powiązane ze sobą dawki informacji na dany temat. Poprawnie udzielona odpowiedź na postawione tam pytania dawała możliwość przejścia do następnego kroku i sama w sobie stanowiła pozytywne wzmocnienie. Tego rodzaju system nauczania miał istotne znaczenie zarówno w kształceniu ogólnym, jak i zawodowym. Skinner zalecał stosowanie maszyn dydaktycznych dla szerokiego grona uczniów, poczynając od wieku przedszkolnego, a na nauczaniu dorosłych kończąc, a także w szerokiej gamie obszarów uczenia się: od nauki czytania, po naukę muzyki (np. opanowywanie rytmu). Maszyny dydaktyczne i nauczanie programowane miały w założeniu stanowić alternatywę dla tradycyjnego nauczania, stwarzać możliwość indywidualizacji w zakresie tempa i treści uczenia się. Cele dydaktyczne zostały zdefiniowane w kategoriach pożądanых zachowań, natomiast zadania podzielono na niewielkie sekwencje, a uczeń, reagując odpowiednio na każde zadanie, otrzymywał natychmiastową informację zwrotną i stosowną gratyfikację. Rozwiązania zapoczątkowane nauczaniem programowanym odnajdujemy też w szeregu innych metod dydaktycznych, np. w programach uczenia się sprawnościowego (*mastery learning*), analizie zadań (*task analysis*), czy obecnie w e-learningu.

Teoria behawioralna znalazła również swoje ważne odzwierciedlenie w koncepcjach służących konstruowaniu programów nauczania. Allan C. Ornstein i Francis P. Hunkins piszą o tym tak: „Podejście to, oparte na zasadach: metoda – wynik, jest logiczne i perspektywiczne. Opiera się na technicznych i nauko-

wych zasadach, zawiera paradygmaty, modele i etapowe – krok po kroku – strategię kształtowania programu. Podstawą jest plan, wyliczone są cele i zadania, treści i działania uczniów oraz nauczycieli są uporządkowane tak, by zgadzały się z celami, a wyniki uczenia się są oceniane stosownie do celów i zadań” (1999, s. 21–22). Behawioryści postępowali zatem według sztywnych i ustrukturalizowanych metod uczenia się. W przypadku, gdy uczniowie wykazywali trudności w nauce, program dzielono na małe uszeregowane części, wraz z planem stosowania pozytywnych wzmocnień. Dodać warto, że powyższe zasady stosowane były przez ponad dwie trzecie ubiegłego stulecia w odniesieniu do wszystkich przedmiotów oraz stały się punktem odniesienia do innych sposobów budowania programów nauczania.

Nie tylko jednak Skinner wywarł istotny wpływ na teorię i praktykę edukacyjną. Galeria znaczących postaci jest rozległa i wymagałaby szerszego omówienia. Warto jednak wymienić choćby przedstawiciela nurtu radykalnego empiryzmu, jakim był Edwin Ray Guthrie (1886–1959). Uważał on, że kary bywają tak samo skuteczne, jak i pozytywne wzmocnienia w celu powstrzymania niepożądanych zachowań. Niemniej jednak, jeśli kara nie powstrzymała negatywnego zachowania lub nie została połączona z obecnością bodźca, który wywołał niewłaściwe zachowanie, wówczas rzeczywiście może ona wzmacniać niepożądane reakcje, zamiast je osłabiać. Wypracowywał więc metody służące przełamywaniu złych nawyków. Choć wiele sformułowań w jego dorobku pisarskim było w dużym stopniu niejasnych i wieloznacznych, to jednak w wielu wypadkach zainspirował nimi swoich uczniów i kontynuatorów (m.in. Williama Kaye Estes stworzył na tej podstawie statystyczną teorię uczenia się). Guthrie był żywo zainteresowany zastosowaniem psychologii i własnej teorii uczenia się w edukacji. W przedmowie do książki *Psychologia edukacyjna* stwierdzał: „Ostatecznym sprawdzianem określonej teorii uczenia, gdy jest ona stosowana w klasie, jest jej wpływ na wszechstronny rozwój młodych ludzi” (Guthrie, Powers, 1950, s. 4). Stawiał hipotezę, że już jednokrotne połączenie bodźca i reakcji może dać efekt w postaci uczenia się i przywiązywał dużą wagę do klimatu, jaki towarzyszy nauczaniu. Twierdził, że uczniowie nie uczą się pod wpływem tego, co robi nauczyciel, ale w wyniku własnej aktywności. Innymi słowy, uczniowie nie uczą się w konsekwencji słuchania i czytania, ale raczej poprzez dostarczane im informacje, które winny ich aktywizować. Szkoła ma być środowiskiem, które pozwala na „wolność odpowiedzialnego działania”. Środowiskiem, które nie represjonuje indywidualności ucznia, ale raczej ją docenia i pozwala uczniom rozwijać się w kierunku im właściwym. Skuteczny nauczyciel stale modyfikuje prowadzone przez siebie lekcje, gdyż również uczniowie dynamicznie „stale organizują i reorganizują swoje doświadczenie”. Doceniał zatem elastyczność działań nauczycielskich w dostarczaniu doświadczeń, dostrzeganiu indywidualnych różnic, jak również w zakresie tempa uczenia się, które powinno mieć zawsze jasno sprecyzowany cel oraz powiązanie z praktyką.

Lista terapeutów i psychopedagogów behawioralnych jest rzecz jasna dłuższa. Nie można zapomnieć o Alanie Edwardzie Kazdinie (ur. 1945), skupiającym się przede wszystkim na usuwaniu agresywnych i antyspołecznych zachowań dzieci i przemocy interpersonalnej (2003, s. 253–277). Trzeba też wspomnieć Williama Sidneya Bijou (1908–2009), który jako psycholog rozwojowy opracował system leczenia chorób wieku rozwojowego uwzględniający terapię behawioralną, gdzie pozytywne zachowania były nagradzane, a negatywne w dużej mierze ignorowane, jednak nie karane (Bijou, 1971). Starał się poprzez terapię zabawą zidentyfikować motywy i przyczyny problematycznego zachowania dziecka. Zachęcał do właściwego postępowania poprzez nagrody, pochwały, czy serdeczne uściski. Wobec dzieci, które łamały przyjęte zasady, stosował technikę *time-out*. Z kolei Fred Simmons Keller (1899–1996), jako jeden z pionierów psychologii eksperymentalnej, stworzył tzw. „spersonalizowany system instrukcji”, który przyczynił się do opracowania zindywidualizowanej metody nauczania (1968, s. 79–89). Kenneth Wartinbee Spance (1907–1967) wniósł istotny wkład w teorię uczenia się i motywacji (Spance, 1956), natomiast Ole Ivar Lovaas (1927–2010) uważany jest za pioniera stosowanej analizy behawioralnej poprzez rozwój dyskretnych prób nauczania i dostarczenie dowodów, iż zachowanie dzieci ze spektrum autyzmu może być modyfikowane poprzez odpowiedni system nauczania (Lovaas, 1987, s. 3–9).

Tak więc behawioryzm wpływał, a także w obecnej chwili w mniejszym lub większym stopniu nadal wpływa, na teorię pedagogiczną, jak również praktykę nauczania i wychowania. Czerpane stąd założenia przekładają się na konkretną codzienność i klimat szkoły, warunki pracy nauczyciela i sytuację ucznia, ale także dobór treści kształcenia, programy nauczania i szereg jeszcze innych elementów składających się na funkcjonowanie dzieci i osób dorosłych w warunkach uczenia się. Ciekawe, że część z tych założeń przyjmowana jest nieświadomie jako zbiór uogólnień dydaktycznych, które Dorota Klus-Stańska określa jako „*quasi-behawiorystyczne*” lub wręcz „*pseudobehawiorystyczne*” (2010, s. 210–262). Charakteryzując wspomniane założenia, autorka wymienia m.in. takie przesłanki, jak ta, że nauczanie rozumiane jest tu głównie jako zestaw bodźców mających wpływać na określone reakcje uczniowskie. Źródłem tych bodźców jest nauczyciel, a uczenie się jest reakcją na czynności nauczyciela. A ponadto, że zarówno nauczanie, jak i uczenie się są czynnościami obserwowalnymi, które muszą przebiegać według ściśle określonego wzorca, a dalej, że materiał musi być podzielony na elementarne części. Każda czynność ucznia powinna być kontrolowana i odpowiednio wzmacniana, popełniane zaś przez niego błędy są niepożądane. Dokładna realizacja scenariusza tak zaplanowanych celów umożliwia ich osiągnięcie (tamże, s. 217–218).

Tak sformułowane założenia poddane są przez D. Klus-Stańską krytyce, wskazującej na ograniczoność i mankamenty tego rodzaju myślenia i praktyki

dydaktycznej. Autorka przeciwstawia pseudobehawioryzmowi konstruktywizm psychologiczny, który koncentruje się na cechach umysłu i społecznych warunkach wytwarzania i używania wiedzy (tamże, s. 262–345). Zainspirowana tak rozumianym konstruktywizmem dydaktyka wykazuje odmienne od behawioryzmu cechy. Punktem wyjścia w uczeniu się jest tu zawsze aktywność ucznia i uczenie się w sytuacjach problemowych. Znaczącą rolę odgrywa jego wcześniejsza wiedza i doświadczenie, również to zgromadzone w sytuacjach pozaszkolnych. Nauczyciel powinien bardziej rozpoznawać tok myśli ucznia, niż skłaniać go do podążania za biegiem własnego myślenia. Uczenie nie jest w tym kontekście przyswajaniem cudzych pojęć, ale konstruowaniem i negocjowaniem znaczeń nadawanych rzeczywistości. Uczeń zapamiętuje bardziej drogę poznania niż same wyniki swojej aktywności, jego błędy są naturalnym elementem uczenia się, a znaczna część samego uczenia się ma charakter nieświadomy. I wreszcie planowanie uczenia się jest też wpisane w proces dydaktyczny (tamże, s. 313–314). Najlepszym wskaźnikiem tego: czy, i na ile, tak pojmowany konstruktywizm może przyczynić się do uniknięcia mankamentów istniejącego dotąd zdroworozsądkowo *quasi*-behawioryzmu, będzie zapewne czas i wskaźniki efektywności nauczania systemu szkolnego, które zweryfikują powyższe przekonania.

Wspomniana wcześniej stosowana analiza zachowań stanowi w chwili obecnej jedno z najbardziej aktualnych obszarów zastosowań behawioryzmu w terapii pedagogicznej i psychologicznej, np. odniesieniu do problem dziecięcego autyzmu jako najpoważniejszego i najczęściej obecnie diagnozowanego zaburzenia rozwojowego (Suchowierska, Ostaszewski, Bąbel, 2012). Wśród bardzo szerokiego wachlarza oferowanych terapii zaburzeń spektrum autyzmu wykorzystanie stosowanej analizy behawioralnej (skrót ABA od ang. *Applied Behavior Analysis*), powstałej w oparciu o radykalny behawioryzm Skinnera, okazuje się najskuteczniejsze, co potwierdzają od ponad pół wieku badania naukowe i doświadczenia praktyczne. Najogólniej rzecz ujmując, tok postępowania jest taki, że bazując na pojęciach wypracowanych przez psychologię behawioralną, analizuje się zachowania w typowych sekwencjach bodźców i reakcji, a w konsekwencji tego wprowadza się konkretne interwencje i sprawdza ich efekty. Określenie „stosowana” odnosi się do praktycznych, zaburzonych aspektów czynności i funkcjonowania społecznego dziecka autystycznego oraz znalezienia skutecznych sposobów ich rozwiązania. Przedstawiciele tego nurtu w wyniku wykorzystywania owej procedury zadają sobie często pytanie: „Do jakiego stopnia konkretne zachowanie lub bodziec jest w danym momencie istotny dla danej osoby?”. Natomiast pojęcie „analityczna” oznacza, że stosowane procedury muszą być opisywane i rozstrzygane w ramach ustalonych naukowo praw „behawioryzmu”, który koncentruje się na obserwowalnych zachowaniach, a nie zjawiskach, jakie ta dziedzina uważa za konstrukty teoretyczne (np. inteligencja, gotowość rozwojowa, okres krytyczny itd.). Tak więc brak określonego zacho-

wania społecznego (np. niechęć do inicjowania interakcji z innymi) nie jest analizowany w kategoriach wewnętrznej psychopatologii, ale jako deficyt konkretnej umiejętności, którą można opanować przez nauczenie się jej dzięki zastosowaniu odpowiednich wzmocnień. Tok postępowania powinien być efektywny (tzn. poprawa zachowania winna nieść praktyczne korzyści jednostce i społeczeństwu) oraz zgeneralizowany (tzn. zmiany w zachowaniu powinny być trwałe, obserwowalne i przenosić się na inne sytuacje).

Należy wspomnieć, że choć stosowana analiza behawioralna stanowi w obecnej chwili jedną ze sztandarowych i wyraźnie wyodrębnionych form terapii behawioralnej przypadków autyzmu dziecięcego, wykorzystywana jest też w szerszym kontekście pracy nad pożądaną zmianą ludzkich zachowań. Przytaczano wyżej przykłady zastosowań behawioralnej analizy w ekonomii czy polityce, gdzie odgrywa istotną rolę, ale też okazuje się przydatna w organizacji innego rodzaju złożonych zachowań, poczynając od wspierania diety, fitnessu, czy zastosowań informatycznych, w tym projektowania gier komputerowych. Coraz częściej znajduje również zastosowanie jako forma terapii w szkolnictwie specjalnym. Analiza zachowania, w innej nieco formule i znaczeniu, znalazła również swoje miejsce w teorii i praktyce analizy transakcyjnej.

Behawioralna analiza transakcyjna

Użycie określenia „behawioralna analiza transakcyjna” nie wydaje się przesadne. W szczególności w odniesieniu do jednej ze szkół AT, określanej jako tzw. szkoła klasyczna. Ian Stewart i Vann Joines piszą o tej orientacji tak: „Uważa się, że gdy klient zmienia swoje zachowanie, zaczyna także czuć się inaczej” (Stewart, Joines, 2016, s. 375). Powyższe stwierdzenie, obecne w analizie transakcyjnej, jest zatem niczym innym, jak typowym manifestem behawioryzmu. Wiele kwestii i problemów bliskich behawioryzmowi pojawia się w też w innych licznych kontekstach zagadnień podejmowanych przez AT. Już w samej koncepcji osobowości wskazuje się na dwa rodzaje analiz. Obok analizy strukturalnej, mówiącej o wewnętrznych stanach Ja danej osoby, pojawia się analiza funkcjonalna. Eric Berne stwierdził: „W centrum zainteresowania analizy transakcyjnej leży badanie stanów ego, będących spójnym systemem myśli i uczuć, które manifestują się odpowiednimi zespołami zachowań” (Berne, 1998, s. 31). A zatem poszczególne stany Ja danej osoby (R-Rodzic, D-Dorosły i Dz-Dziecko) ujawniają się poprzez określone zachowania i tak mogą być poznawane. „W jaki sposób – pyta Rüdiger Rogoll – możemy poznać poszczególne stany Ja u siebie i u innych? W tym celu należy włączyć nasz stan Ja-Dorosły, który spostrzega i ocenia z a c h o w a n i e danej osoby, tzn. — obserwuje postawę i ruchy ciała,

- słuch dźwięków mowy,
- analizuje określone słowa i zdania, jakich używa osoba badana” (Rogoll, 2008, s. 18).

Tego rodzaju tryb postępowania nosi w AT miano analizy funkcjonalnej (Porter, 1975, s. 272–273), o której R. Rogoll pisze: „Analiza funkcjonalna opiera się na sytuacji «tu i teraz» i obserwacji słów, dźwięków, gestów, postawy i wyrazu twarzy. Gdziekolwiek pójdziemy, możemy obserwować ludzi działających w imię każdego z pięciu trybów funkcjonalnych” (tamże, s. 272). Wszystkie te stany posiadają swój aspekt pozytywny i negatywny, co pozwala w złożony sposób posługiwać się nimi w kontaktach z innymi. Rozpoznawanie zewnętrznych manifestacji zachowania pochodzących z poszczególnych stanów Ja umożliwia stosowanie tzw. analizy społecznej, czyli badanie relacji interpersonalnych, w jakie dana osoba wchodzi z innymi ludźmi (Rogoll, 2008, s. 20–21). Owe relacje, nazywane w AT transakcjami, składają się z bliskiej behawioryzmowi sekwencji bodźca i reakcji. „Na transakcję składa się bodziec S i reakcja R między dwoma określonymi stanami Ja, przy czym odpowiedź może być również bodźcem dla nowej transakcji” (tamże, s. 34). Nie należy zatem zapominać, że transakcje są niczym innym, jak z a c h o w a n i a m i komunikacyjnymi. Te bliskie wszystkim znawcom analizy transakcyjnej pojęcia i zależności warto było przytoczyć na wstępie z tego choćby powodu, iż uświadamiają one, że u podstaw koncepcji AT legła nie tylko psychoanaliza, ale również korzystano z zasobów behawioryzmu. Poszczególni kontynuatorzy myśli Berne’a nie zapominali o tym przesłaniu i w różny sposób uobecniali te treści w swoich publikacjach.

W szerokiej panoramie artykułów, które od początku lat siedemdziesiątych ubiegłego wieku po chwilę obecną ukazały się i nadal ukazują w czasopiśmie „Transactional Analysis Journal”, odnaleźć można bardzo wiele tekstów ukazujących związki podejścia behawioralnego z analizą transakcyjną. W jednym z numerów, już z roku 1972, Dorothy N. Kaufman i Jack Kaufman z Uniwersytetu w Wisconsin relacjonują badania nad zachowaniami rodzicielskimi (Kaufman, Kaufman, 1972, s. 41–45). Głównym celem badań było ustalenie, które ze stanów ego rodziców są najbardziej dominujące w kontaktach z dziećmi. Założono, że w sposób niejako naturalny najbardziej czynną i dominującą strukturą w zachowaniach rodziców będzie stan Ja-Rodzic. Przeprowadzone wnikliwe wywiady, w czasie których stawiano badane kobiety przed konkretnymi sytuacjami rodzicielskimi z próbą odpowiedzi na pytanie, czy ich zachowania różnią się od zachowań ich własnych matek, okazało się, że korelacja taka występuje w wysokim stopniu i sięga 64%. Autorzy w sformułowanych wnioskach twierdzą, że ich ustalenia nie tylko w znacznym stopniu potwierdzają teorię Berne’a, ale stwarzają szeroki kontekst do pracy terapeutycznej wokół budowania relacji rodzic–dziecko i wprowadzania korzystnych zmian w procesie wychowania.

Pewien rodzaj wyodrębnionych w AT zachowań stanowią tzw. głaski (znaki zauważenia), czyli przejawy rozpoznania i wsparcia kogoś, uznania jego obec-

ności i aprobaty dla czyjejs obecności. Zachowania tego typu mają duże znaczenie w relacjach międzyludzkich. Jednym z takich obszarów szczególnych relacji jest małżeństwo, gdzie wymiana owych głasków stanowi istotny warunek satysfakcji, jakiej małżonkowie doświadczają w wyniku wzajemnych kontaktów. Pozytywne głaski mają charakter nagradzający, głaski negatywne natomiast karzący, stąd też w behawioralnej terapii małżeńskiej przewiduje się procedury mające na celu zwiększenie nagradzających się wzajemnie zachowań. „Znaczna część technik terapii behawioralnej – pisze Barbara Tryjarska – nastawiona jest na wzrost pozytywnych wzmocnień między partnerami” (Tryjarska, 1994, s. 270). Badania nad wymianą małżeńskich transakcyjnych głasków podjęli Pat Rosenthal oraz Theodore Novey (Rosenthal, Novey, 1976, s. 205–208). Wyniki statystyczne ich badań udowadniają występowanie znaczących pozytywnych zmian w zachowaniach partnerów w następstwie stosowania intencjonalnych znaków wzajemnego zauważenia. Opracowana przez autorów skala pomiarowa otwiera, jak sami twierdzą, możliwość budowania uczciwego partnerskiego dialogu i może być wykorzystywana jako narzędzie w trakcie terapii, po to, aby zlokalizować obszary małżeńskich konfliktów i problemów. Wartość analizy transakcyjnej w pracy nad przygotowaniem do małżeństwa i terapii partnerskiej dostrzegła w polskim piśmiennictwie już bardzo wcześnie Barbara Strojnowska. Był to bodaj pierwszy artykuł poświęcony AT, jaki ukazał się w kraju (Strojnowska, 1978, s. 44–55). Podjęte tam wątki rozwijane były w kolejnych tekstach (Strojnowska, 1992).

Opracowania rzetelnego kwestionariusza badającego zachowania transakcyjne podjęli się Tim Brennan oraz Judy C. McClenaghan z Instytutu Badań Behawioralnych w Boulder (Kolorado). Skonstruowany kwestionariusz TBQ obejmuje szeroki zakres różnego rodzaju parametrów AT (Brennan, McClenaghan, 1978, s. 52–55). Możemy tam odnaleźć m.in.: zachowania wynikające ze stanów Ja (w tym Dorosłego Zintegrowanego), pozycji życiowych, udzielania i otrzymywania głasków (słownych i tzw. „plastikowych”), zachowania wynikające z intymności itd. Należy podkreślić, że badania były wykonywane na rozległej, reprezentatywnej grupie 1231 osób, a zastosowanie wnikliwych narzędzi psychometrycznych pozwoliło stwierdzić wysoką trafność i rzetelność kwestionariusza. Behawioralna analiza transakcyjna objawiła się też w kontekście edukacyjnym.

Behawioryzm w kontekście edukacyjnej analizy transakcyjnej

Edukacyjna analiza transakcyjna poświęca szczególną uwagę transakcjom, jakie mają miejsce w szkole, w klasie szkolnej i między nauczycielem i uczniami, oraz towarzyszącym temu zachowaniom. Podjęła m.in. tę problematykę

w swoich rozległych badaniach funkcjonowania nauczycieli Dorota Pankowska (2010, s. 175–180). W przeprowadzonej analizie stwierdza, że: „Właściwe dawanie znaków rozpoznania uczniom przez nauczyciela nie tylko wzmacnia ich poczucie wartości, ale wpływa na proces i efekty kształcenia” (tamże, s. 178). Dalej podkreśla, że uczniowie zauważeni i dowartościowani identyfikują się ze szkołą jako życzliwym środowiskiem, co prowadzi do większego zaangażowania w realizację celów dydaktycznych. Autorka charakteryzuje konkretne przejawy dostarczania znaków zauważenia przez nauczyciela w formie głasków: pozytywnych bezwarunkowych, pozytywnych warunkowych, negatywnych warunkowych oraz negatywnych bezwarunkowych (tamże, s. 178–180). Zauważa jednocześnie, że dewaloryzujący charakter tych ostatnich nie powinien mieć miejsca w szkole.

Celem badań podjętych przez Mariolę Pokorską (1997, s. 155–156) była kwestia rozpoznania głasków otrzymywanych od nauczyciela. W krótkim komunikacie ze swoich badań autorka informuje, że objęły one ogólną liczbę 530 uczniów w klasie I i VI szkoły podstawowej oraz I i IV ogólnokształcącej szkoły średniej. Sondaż diagnostyczny obejmował badanie ankietowe oraz obserwację z zastosowaniem próbek czasowych. Obserwację przeprowadzono na ponad 60 godzinach lekcyjnych. Wyniki badań pozwoliły zauważyć, że najczęstszymi znakami rozpoznania były pozytywne głaski warunkowe, natomiast najrzadszymi pozytywne i negatywne głaski bezwarunkowe. Największą ich liczbę otrzymywali uczniowie z klas pierwszych na obu szczeblach kształcenia. „Chłopcy otrzymywali prawie jednakową liczbę strouków pozytywnych w całym okresie nauki, najczęściej negatywne otrzymywali chłopcy w klasie VI szkoły podstawowej. W klasie I szkoły podstawowej dziewczynki dostawały więcej strouków negatywnych niż chłopcy, później więcej pozytywnych. W szkole średniej to się wyrównuje” (tamże, s. 155). W konkluzji autorka podkreśla ważną rolę znajomości powyższej tematyki przez nauczycieli, co przekłada się na rozwój psychiki ucznia.

Podobny charakter badań zaprezentowała Justyna Kasprzyczak, która analizowała jakość relacji interpersonalnych między nauczycielem a uczniem, posługując się pojęciem psychologicznych znaków zauważenia. Badała ich wpływ na kształtowanie się samooceny uczniów gimnazjum (Kasprzyczak, 2012, s. 93–94). Autorka, posługująca się badaniami ankietowymi, wywiadem i prowadzoną obserwacją, doszła do szeregu interesujących wniosków. Można dostrzec występujące i możliwe do zaobserwowania zależności między poziomem samooceny u uczniów a psychologicznymi znakami zauważenia otrzymywanymi przez uczniów od nauczyciela. Okazało się również, że uczniowie, którzy otrzymywali od nauczycieli pozytywne głaski, zachowywali się w sposób zgodny z ogólnie przyjętymi normami, natomiast ci, którzy otrzymywali wsparcie o zabarwieniu negatywnym, postępowali niezgodnie z ogólnie przyjętymi regułami życia szkolnego, co uwidaczniało się w końcowej ocenie z zachowania. Podobnie po-

zytywne znaki zauważenia wpływały korzystnie na aktywność, motywację do nauki i otrzymywane przez ucznia oceny. Natomiast zależność między otrzymywanymi od nauczyciela stroukami a relacjami uczniów z rówieśnikami zaznaczyła się niezwykle słabo. Bez wątpienia prezentowane przez magistrantkę badania wymagałyby poszerzenia i pogłębienia ich zakresu, niemniej jednak wytyczają one ciekawy kierunek dalszych poszukiwań.

Interesujące badania zainicjował Kalifornijski Urząd ds. Młodzieży, przeznaczając znaczną sumę pieniędzy na realizację projektu weryfikującego skuteczność AT i behawioralnej metody modyfikacji zachowań (tzw. procedura „B Mod.”) w odniesieniu do dwóch grup młodzieży przestępczej ulokowanych w dwóch sąsiadujących ze sobą szkołach w Stockton. Projektem badawczym pod nazwą „Youth Center” kierował przez cztery kolejne lata psycholog Carl F. Jesness (McCormick, 1973, s. 10–14). Opublikowane wyniki, które oceniono jako jedne z najbardziej znaczących w historii badań młodzieży z ośrodków poprawczych, wskazują na znaczącą poprawę zachowań podopiecznych w obu populacjach w stopniu o wiele większym, niż oczekiwano. Różnice między młodzieżą poddaną oddziaływaniu metody modyfikacji zachowań a podopiecznymi realizującymi program analizy transakcyjnej były nieznaczne. W pierwszym przypadku zauważono jedynie większy stopień kontroli zachowań, natomiast w odniesieniu do AT lepsze wyniki w dziedzinie poprawnych zachowań instytucjonalnych. Tak więc analiza transakcyjna i dążenie do modyfikacji zachowań okazały się skutecznymi procedurami i technikami terapii dorastających sprawców przestępstw. Autorzy projektu kończą swój raport sugestią, że są to oczywiste atuty zarówno AT, jak również procedury „B Mod.”, które są o wiele bardziej ze sobą kompatybilne, niż naukowcy początkowo zakładali. Obie teorie są oparte na podobnych koncepcjach uczenia się. Przy czym Berne zakładał, że ludzie uczą się zachowań na bardzo wczesnym etapie swojego rozwoju, natomiast Skinner podkreślał rolę wczesnych wzmocnień środowiskowych. Analitycy transakcyjni ukazują znaczenie wzmocnień poprzez udzielane głaski, jak również fakt, iż zmiana zachowań jest wynikiem własnej redecyzji. Natomiast behawioralni modyfikatorzy zachowań mogą nauczyć transakcjonalistów, jak negocjować kontrakty na określone cele zachowań i bardziej szczegółowo ustalać kryteria ich poprawy, a także jak w bardziej naukowy sposób dokonywać pomiaru skuteczności terapii. Podobną próbę modyfikacji zachowań z zastosowaniem AT podjęto w jednym z gimnazjów w Wisconsin (Santsaver, 1975, s. 137–138). Projektem trwającym 4 miesiące objęto grupę 21 dzieci określonych jako mające wysoką częstość występowania zachowań negatywnych (w ocenie szkoły), na które składało się niesłuchanie poleceń, częste niewypełnianie zadań domowych, destrukcyjne postępowanie na korytarzu szkoły i problemy w budowaniu poprawnych relacji z dorosłymi. Celem projektu było zminimalizowanie tych „negatywnych” zachowań na rzecz wzmocniania zachowań „pozytywnych”. Dzieci

uczono rozumienia podstaw analizy transakcyjnej i przyznawano punkty za modyfikację swojego postępowania z uwzględnieniem stanu Ja-Dorosły. Zastosowano zatem wspomnianą wcześniej metodę behawioralną, określaną jako „polityka żetonów”. W przypadkach uzasadnionych zbilansowanie zdobytych punktów skutkowało otrzymaniem nagród (albumów płytowych, sprzętu wędkarskiego, emblematów wojskowych itd.). Dodatkowe punkty przyznawano uczniom za postępy w zrozumieniu zasad AT. O wynikach informowano rodziców. Zakończenie projektu pozwoliło stwierdzić, że sześcioro dzieci znacznie polepszyło swoją samokontrolę zachowań w szkole. Ósmioro posiadało wyniki „powyżej średniej”, jedynie dwoje nie wykazało trwałych dostrzegalnych zmian. Rodzice poinformowali również szkołę o poprawie zachowań i przejmowaniu większej liczby obowiązków domowych. Transakcje uczniów były filmowane, co – jak twierdzą organizatorzy badań – umożliwiło dzieciom zdobycie bardziej obiektywnego poglądu na temat ich relacji z otoczeniem i znacznie przyspieszyło proces uczenia się zasad analizy transakcyjnej.

Grupa zachowań, które dostarczają rodzicom wielu kłopotów, nazywana bywa nieposłusznymi albo wręcz zachowaniami zbuntowanymi. I choć mogą one dotyczyć wszystkich grup wiekowych, to skupimy się tu głównie na przedziale 2–12 lat (gdyż okres późniejszy charakteryzuje się nieco innymi prawidłowościami). Są to dzieci tyranizujące swoje otoczenie silnie manifestowanym sprzeciwem, eksternalizujące swoje stany emocjonalne poprzez wybuchy gniewu, wściekłości, agresji czy zazdrości. Mówiąc najbardziej ogólnie i łagodnie, są to dzieci niewspółpracujące ze swoim otoczeniem domowym, szkolnym lub rówieśniczym i poprzez swoje nieposłuszeństwo niepoddające się rygorom życia społecznego. Trzeba tu jednak zaznaczyć, że pewna doza dziecięcego sprzeciwu w tym wczesnym okresie rozwojowym ma charakter normatywny i dobrze służy kształtowaniu się tożsamości, odrębności oraz autonomii. Gdy jednak mówimy o dzieciach zbuntowanych, to mamy na myśli zachowania skrajne, odpowiadające kategoriom psychopatologicznym mieszczącym się we wspólnej kategorii określanej jako zaburzenia niszczycielskie i braku kontroli impulsów i zachowania (Kryteria diagnostyczne z DSM 5, s. 211–218). Mogą to być problemy wiążące się z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej z deficytami uwagi (*attention deficit hyperactivity disorder* – ADHD), o którym w kontekście AT będzie jeszcze mowa, zaburzenia zachowania (*conduct disorder* – CD), okresowe zaburzenia eksplozywne (*intermittent explosive disorder* – IED), czy zachowania buntowniczo-opozycyjne (*oppositional defiant disorder* – ODD).

Terapeuci behawioralni, chcąc wyjść naprzeciw tego rodzaju kłopotom rodziców, oferują szereg programów pomocy psychopedagogicznej. W większości przypadków są one oparte na tzw. teorii przymusu (*coercion theory*) Geralda Pattersona. W największym skrócie można powiedzieć, że koncentruje się ona na znaczeniu dominujących negatywnych wzmocnień w relacjach rodzic–dziecko, które podtrzymują konflikty i wrogość między nimi. Negatywne

wzmocnienie następuje wtedy, gdy konkretne zachowanie jednostki pozwala ograniczyć lub zakończyć niepożądane zachowanie, awersyjną sytuację lub interakcję poprzez wymuszenie uległości drugiej strony. Obie strony konfliktu uczą się, że nawet jeśli początkowo odpowiedzią jest opór, to eskalując negatywne zachowanie (krzyk, wymuszenie, agresja), skutecznie doprowadzi się do kapitulacji i wycofania drugiej strony. Wzmocnienia negatywne zwiększają prawdopodobieństwo podejmowania podobnych lub tych samych aktów nieposłuszeństwa, z czasem muszą osiągać coraz większą intensywność u obu stron konfliktu (Patterson, 1982). Jednym z takich projektów jest program terapeutyczno-szkoleniowy Russella A. Barkleya *Zbuntowane dzieci. Ocena terapeutyczna oraz program pracy z rodzicami. Podręcznik kliniczny* (Barkley, 2015). Opiera się on na powiązanych ze sobą i bardzo konkretnych 10 krokach, według modelu tak typowego dla terapii behawioralnej, gdzie ustala się dokładnie niuansy, szczegóły czy kontekst zachowania. Można rzec, że jest to precyzyjnie rozpisana instrukcja obsługi, a terapeuta działa jak operator zaprogramowanego urządzenia, świadczyć o tym może choćby fakt, iż autor rozpisuje sekwencję działań w sytuacjach nieposłuszeństwa dziecka, posługując się schematami cybernetycznymi. Można przypuszczać, że w tego rodzaju toku postępowania, wcześniej lub później, ujawnią się ograniczenia, o jakich wspomniano w kontekście krytyki terapii behawioralnej. Odnosi się wrażenie, iż autor, mając tego świadomość, stwierdza: „Liczba prac potwierdzających utrzymywanie się rezultatów leczenia napawa optymizmem, choć nie wszystkie publikacje na temat szkoleń dla rodziców podają taki sam wniosek. Niektóre z nich nie potwierdzają długotrwałych rezultatów behawioralnego szkolenia rodziców” (Barkley, 2015, s. 21).

Wydaje się zatem celowym uzupełnienie wspomnianego projektu o elementy zaczerpnięte z analizy transakcyjnej, co pozwoliłoby spojrzeć na problemy dziecięcego nieposłuszeństwa w sposób bardziej wszechstronny i pogłębiony (Jagięła, 2016a). Trzeba uwzględnić w tej analizie strukturę Ja rodziców zaangażowaną w czasie podobnych zdarzeń, poddać też oglądowi ich zachowania cechujące się większą oczekiwaną i typową dla treningów behawioralnych asertywnością, czy większą – mówiąc z kolei językiem AT – obecnością funkcjonalnego stanu Ja-Dorosły. Dodajmy na marginesie, że w rozumieniu tych dwóch pojęć nie ma większych różnic, co trafnie zauważyła Maria Król-Fijewska, jedna z pierwszych propagatorek treningów asertywności w Polsce, pisząc, iż: „Zachowanie asertywne to zachowanie «dorosłego» w koncepcji Berne’a. Jest to więc zachowanie racjonalne” (M. Król-Fijewska, 1991, s. 38). Istotny w takich sytuacjach mógłby okazać się też znany w terapii AT i wspomniany już tzw. model 3P (*The Three P's Model*).

Chodzi tu szczególnie o zaproponowany przez Willema Lammersa jeszcze jeden element, który można określić jako postępowanie naprzód (*Pacing*). Oznacza on, mówiąc językiem AT, wykraczanie bez lęku poza ramy odniesienia

(W. Lammers, 1997, s. 55–56). Inaczej rzecz ujmując, chodzi tu o pewien rodzaj odwagi, pozwalającej wyjść poza dotychczasowe stereotypowe sposoby rozumienia i działania. Przedstawione założenia stanowią wciąż inspirujący obszar aktualnych analiz i dywagacji (Tudor, 2016, s. 50–62).

Uzupełniony przez analizę transakcyjną program behawioralny mógłby jeszcze uwzględniać m.in. pozycje życiowe rodziców w kontakcie z dzieckiem, rodzaje udzielanego mu wsparcia, co ma kapitalne znaczenie w kontekście pozytywnych i negatywnych wzmocnień, czy uprawianych w czasie tego rodzaju zdarzeń (a także przed nimi i po nich) gier transakcyjnych. Rodzicom warto też uświadomić role psychologiczne, jakie wiążą się z przebiegiem każdej gry według schematu Trójkąta Dramatycznego S. Karpmana (1968, s. 39–43), gdzie Prześladowca (w tym wypadku rodzic wymuszający posłuszeństwo) staje się w konsekwencji Ofiarą (swojej bezradności, braku skuteczności wychowawczej i świadomości mających miejsce konsekwencji). Rozwiązanie tej negatywnej sekwencji zdarzeń pojawia się wraz z przyjęciem przez rodzica wobec dziecka konstruktywnych ról typowych dla alternatywnego modelu Trójkąta Zwycięzcy (ang. *The Winner's Triangle*), gdzie odnajdujemy asertywną stanowczość, rodzicielską troskę i wrażliwość na potrzeby dziecka (Choy, 1990, s. 40–46). Wydaje się, że połączenie ze sobą obu podejść, tj. behawioralnego z transakcyjnym, może stwarzać korzystny efekt synergii i być bardzo obiecujące poznawczo. A jak wiadomo, synergia (gr. *συνεργία* – współpraca) oznacza współdziałanie różnych czynników, których suma daje efekt większy niż ich oddzielne istnienie, po to, aby wzmocnić i pogłębić rozumienie podejmowanych działań i w sposób bardziej efektywny móc pomóc samemu dziecku i jego rodzicom.

Pewną grupę wyodrębnionych w AT zachowań problemowych, które behawiorysty nazwaliby zachowaniami niepożądanymi, a które są bardzo interesujące ze społecznego punktu widzenia, stanowi pasywność (Schiff, Schiff, 1971, s. 71–78). Pasywność to, zdaniem transakcjonalistów, coś znacznie więcej niż bierność. Przez pasywność rozumie się wprawdzie beczynne nierobienie niczego, ale też robienie czegoś w sposób nieefektywny. Osoba prezentująca zachowania pasywne nie przejmuje odpowiedzialności za swoje myślenie, działanie i odczuwanie. Nie przekazuje też ważnych informacji o sobie, o swoich potrzebach, zamiarach, marzeniach itd. Strategie pasywnego zachowania wskazują też jakże często na obecność tzw. dyskontowania (*discounting*), które odrzuca pewne fakty lub je umniejsza albo też przesadnie wyolbrzymia. Niejednokrotnie również osoba, o jakiej mowa, próbuje manipulować w ten sposób otoczeniem, po to, aby to inni rozwiązywali za nią jej własne problemy. Dzieje się to poprzez cztery możliwe strategie postępowania. Pierwszą jest bierność (*doing nothing*), która sprowadza się do powstrzymywania się od wszelkiego działania, mogącego prowadzić do rozwiązywania najzwyczajniejszych życiowych problemów. To właśnie z biernością utożsamia się zazwyczaj wszelką pasywność; jednak analiza transakcyjna idzie dalej w rozumieniu tego rodzaju zachowań. Strategia

kolejna bywa określana mianem nadadaptacyjności (*over-adaptation*), wyraża się przesadnym dostosowaniem swojego zachowania do wymagań, życzeń czy oczekiwań innych. Pojawia się też strategia ujawniająca się poprzez niepohamowanie (*agitation*), pełne niepokoju zachowanie o charakterze bezcelowych, powtarzających się czynności. W sposób oczywisty one również nie prowadzą do rozwiązania jakichkolwiek problemów. Ostatnią z opisywanych strategii jest uniezdolnienie (*incapacitation*) polegające na demonstrowaniu swojej bezradności w robieniu czegokolwiek, niejednokrotnie przy jednoczesnych próbach nakłaniania innych do rozwiązywania własnych problemów. Patrząc na życie szkoły, można czasem odnieść wrażenie, że to właśnie pasywność – obok agresji – dotyczy zarówno uczniów, jak i nauczycieli, stanowiąc największy mankament współczesnej edukacji (Jagięła, 2004c, s. 3–12).

Wydawać by się mogło, że skrajnym przeciwieństwem pasywnych zachowań jest hiperaktywność. W analizie transakcyjnej przyjmuje się jednak dość oryginalnie, że jest to jeden z przejawów wcześniej omówionej grupy zachowań. Pisze o tym Sally Ann Edwards w swoim artykule *Nadpobudliwość jako zachowanie pasywne* (Edwards, 1979, s. 60–62). Nadpobudliwość dziecięca z deficytami uwagi (ADHD) jest tu przedstawiana jako konsekwencja przewlekłych nierozwiązanych problemów. Agitacja (rozumiana jako nadmierna aktywność) staje się w ten sposób częścią tych nierozwiązanych problemów, które są niejako obsługiwane przez system społeczny, w jakim żyje dziecko. Autorka zdaje sobie sprawę z tego, że przyczyny nadpobudliwości mogą być wielorakie (fizjologiczne, neurologiczne, społeczne czy emocjonalne), ale są one tylko ujawniane przez pasywność zachowania. Hiperaktywność sama w sobie nie jest tu problemem, ale – tak jak to już powiedziano – jest emanacją ukrytej sieci problemów, które najczęściej są ze sobą powiązane. Wielorakość tych problemów i ich dyskutowanie muszą, jako pierwsze, zostać ujawnione w interdyscyplinarnym procesie terapii. Ważną rolę odgrywają tutaj również zmiany, jakie muszą się dokonać w systemie rodzinnym, w szczególności to, w jaki sposób rodzina traktuje zachowanie pasywne. Ocena rodziny musi obejmować różne parametry transakcyjne (formy strukturyzacji czasu, głaski, transakcje rodzinne i wzory skryptowe). Nieodzowna na tym etapie będzie diagnoza pediatryczna, ale także czasem konsultacja alergologiczna, neurologiczna czy audiologiczna, a także konsultacja pedagogiczna, obejmująca ewentualne trudności w nauce. Po identyfikacji istniejących problemów każdy z nich powinien być osobno rozwiązywany w kontekście obecności kwestii społecznych i emocjonalnych. Autorka ocenia na podstawie własnych doświadczeń terapeutycznych, że najczęstszym problemem, jaki ujawnia się w rodzinie przy okazji nadpobudliwości dziecięcej, jest zagadnienie przewagi negatywnych znaków zaważenia nad pozytywnymi i obecność zakazów skryptowych o typie „nie myśl”. Sally Ann Edwards ukazuje te zależności w swoim artykule na przykładnie zaburzeń dziesięcioletniego Toniego i jego relacji rodzinnych.

Zjawiskiem szkolnej pasywności zajęła się też polska badaczka Anna Pierzchała. W monografii *Pasywność w szkole. Diagnoza zjawiska z punktu widzenia analizy transakcyjnej* (2013) autorka słusznie pisze: „Identyfikacja pasywności na gruncie szkolnym skłania do potraktowania jej jako szerszego problemu społecznego. Wychodząc bowiem z przeświadczenia, że na proces edukacji składa się aspekt działalności dydaktycznej, ale również, a może przede wszystkim, aspekt działalności wychowawczej, należy przyjąć, że funkcjonowanie pasywne oddziałuje w negatywny sposób na kształtujące się dopiero postawy młodzieży” (tamże s. 11). Badania pozwoliły m.in. stwierdzić współzależność pasywności uczniów i nauczycieli. Pasywność na zasadzie sprzężenia zwrotnego, jakże często indukowana przez jedną ze stron, rozszerza się i wzajemnie wzmacnia. Dotyczy też szerszej rzeczywistości niż tylko relacja nauczyciel–uczeń, obejmuje również klimat szkolny, bezradność rodziców w relacjach z dzieckiem, czy określoną sytuację życiową ucznia. W konkluzji swojego cennego opracowania autorka formułuje szereg ważnych zaleceń dla nauczycieli, przeciwdziałających zachowaniom pasywnym.

Nauczyciele, podobnie jak przedstawiciele każdego innego zawodu, prezentują określone transakcyjne pozycje życiowe, które ujawniają się m.in. poprzez konkretne zachowania. Temu problemowi poświęcony został artykuł Marvinina J. Fine’a i Johna P. Poggio, który pozwolił nie tylko na identyfikację owych zachowań, dokonanie ich klasyfikacji, ale także zawiera niezwykle przydatne zestawienie mogące być dużym ułatwieniem dla przyszłych badaczy. Trudno w tym miejscu, nie omawiając całości przedsięwzięcia, odmówić sobie przytoczenia optymistycznych wyników pozycji życiowych, charakterystycznych dla badanych nauczycieli w stosunku do ich kompetencji zawodowych. Jako kompetentnych, gdy prezentowali pozycję (+,+) oceniło siebie 95,4% badanych, natomiast nauczyciele z pozycją (+,-) już tylko w 65,6% uznali się za kompetentnych, pozycja (-,+) obniżała ocenę kompetencji do 61,4%, a w przypadku pozycji (-,-) do 42,1% (Fine, Poggio, 1977, s. 353). Wyniki badań wskazały wyraźnie, jak determinującą rolę odgrywa przyjęta przez nauczycieli pozycja życiowa dla prezentowanych zachowań oraz oceny własnych sprawności zawodowych.

Wyniki badań nad infantylizującymi zachowaniami nauczyciela w stosunku do uczniów z deficytami rozwojowymi przynosi sprawozdanie z badań w artykule Roberta Fettgathera (1987, s. 35–37). Znaczenie tego rodzaju zachowań ze strony nauczyciela, zarówno w stosunku do tej grupy uczniów, jak i opóźnionych intelektualnie osób dorosłych, zostało w wielu innych publikacjach poddane krytyce, gdyż premiuje zależność i niedojrzałość oraz ogranicza autonomię podopiecznych. Autor poddał badaniu ośmiu nauczycieli przy pomocy testu AES, pozwalającego określić, czy badana osoba w sposób prawidłowy rozpoznaje wiek chronologiczny innych, oraz testu ACL, dobrze znanego analitykom transakcyjnym i dającego możliwość pomiaru stanów Ja. Wyniki badań nie budziły wątpliwości. Nauczyciele, u których dominował w sposób większy od

przeciętnej stan Ja-Dorosły, wykazywali jednocześnie mniejszą tendencję do infantylizowania swoim zachowaniem uczniów. Obserwacje ujawniły dodatkowo, że np. nie starali się oni nigdy zwracać się lub dotykać uczniów lub upośledzonych osób dorosłych w taki sposób, jakby byli dziećmi. Wspomniane badania, choć odniesione do specyficznej grupy docelowej, pozwalają w uogólniony sposób zauważyć znaczącą rolę zachowań wynikających ze stanu Ja-Dorosły dla budowania dojrzałości i autonomii uczniów. Bardzo podobne swoim charakterze badania, bo odniesione do nauczycieli szkół specjalnych, przeprowadzili dwaj psychologowie William J. Kenney i Bernard F. Lyons (Kenney, Lyons, 1979, s. 297–300), prowadząc obserwację naturalnych stanów Ja dwóch nauczycieli, z zastosowaniem skonstruowanego przez pierwszego z autorów kwestionariusza (TAESOI). Kwestionariusz obejmował głównie takie stany Ja, jak: Rodzic Krytyczny warunkowy i bezwarunkowy, Rodzic Opiekuńczy warunkowy i bezwarunkowy, Dziecko Przystosowane i Dziecko Naturalne. Wyniki badań pozwoliły stwierdzić, że zachowania z tych stanów Ja nie charakteryzują się trwałością i stabilnością, co oznacza, że nauczyciel prezentujący zachowania na wysokim poziomie Rodzica Opiekuńczego w jednym dniu obserwacji nie zawsze zachowywał się podobnie w innym dniu. Często też określone zachowania pochodzące z danego stanu Ja były odpowiedzią na konkretną sytuację związaną z relacją wobec dziecka niepełnosprawnego. Obok zaobserwowanej niespójności szeregu zachowań nauczycieli autorzy stwierdzają, że przy pomocy stosowanej metody nie byli też w stanie uchwycić bardziej subtelnych zachowań, co skłania ich do podejmowania dalszych badań w tym zakresie.

Badania nad nauczycielskimi zachowaniami prezentuje również Lloyd Flaro. W swoim artykule zaprezentował transakcyjny model oceniania zachowania nauczycieli (1979, s. 194–199). Powołując się na ustalenia teoretyczne innych autorów przyjął, iż zachowanie nauczyciela i sposób, w jaki odnosi się do ucznia, jest krytycznym czynnikiem efektywności nauczania, i to w stopniu o wiele większym niż jego wiedza. Jest bodźcem kształtującym samoocenę dziecka i jego osiągnięcia w szkole. Stąd też autor, w oparciu o założenia AT, podjął próbę opracowania klasyfikacji takich zachowań, wskazując na najkorzystniejsze rodzaje interakcji nauczyciel–uczeń. Obraz, jaki wyłania się z tych analiz, pozwala nauczycielowi dostrzec pozytywne i negatywne aspekty jego struktury osobowości. Dla przykładu, nauczyciel, posługując się swoim krytycznym stanem Ja, może spełniać wobec ucznia funkcje ochronne, ale i prześladowcze. Ochroniając, może w sposób bezpośredni kierować komunikat: „Możesz myśleć, rozwiązywać problemy i robić dobre rzeczy”, jednocześnie z drugiej strony może też napominać, grozić, oskarżać, a nawet ośmieszać, co w konsekwencji będzie wpływało niekorzystnie na psychikę ucznia i nie będzie przyczyniało się do jego rozwoju. Atmosfera klasy, w której dominują negatywne stany Ja nauczyciela, będzie bardziej skłaniać do uczniowskich zachowań buntowniczych i niezdy-

scyplinowanych. Z drugiej strony, pozytywne aspekty ego nauczyciela mogą w większym stopniu zapraszać uczniów do nauki, ciekawości, zabawy, spontaniczności, ciekawości i rozwoju. Przedstawiony przez autora paradygmat pozwalający stwierdzić, jak i dlaczego określone zachowania transakcyjne wpływają na uczniów, udostępniono 40 nauczycielom. Po wstępnym wykładzie AT nauczyciele uczyli się, jak wybrać konkretne deskryptory, które pasują do ich zachowań w klasie, tworzyli pasujący do tych zachowań profil. Autor ma nadzieję, że zastosowana procedura pozwoli im dokonywać bieżącej oceny zachowań i mieć nad nimi kontrolę.

Pojawia się istotne pytanie o możliwość modyfikacji zachowań nauczycieli w kierunku korzystnych dla procesu dydaktycznego zmian poprzez odpowiednio przygotowane szkolenia z wykorzystaniem analizy transakcyjnej. Temat ten podejmuje cytowany już wcześniej Marvin J. Fine, profesor psychologii edukacyjnej na Uniwersytecie w Kansas, wraz ze swoimi współpracownikami (Fine, Covell, Tracy, 1978, s. 234–240). W badaniach posłużono się procedurą eksperymentalną, a właściwie tylko *quasi*-eksperymentalną, gdyż nie kontrolowano wszystkich mogących mieć wpływ na wynik zmiennych, czego nb. autorzy jakby nie zauważają. Procedura obejmowała dwie grupy nauczycieli szkoły podstawowej, z czego grupa eksperymentalna była uczestnikiem kursu AT, natomiast grupa kontrolna w takich zajęciach nie uczestniczyła. Obie grupy poddano badaniom na temat konkretnych postaw i zachowań na początku stosowania procedury i po jej zakończeniu. Szkolenie obejmowało osiem spotkań dwugodzinnych, w czasie których podjęto tematykę związaną z analizą strukturalną, typami transakcji, pozycjami życiowymi, znakami zauważenia, strukturalizacją czasu, gramami psychologicznymi, uczuciami zastępczymi, dyskontowaniem, pasywnością i – w bardzo małym zakresie – problematyką skryptu. Spotkania obejmowały bardzo krótki wykład, po którym następowała praca w większych lub mniejszych grupach. Wyniki badań przy pomocy specjalnie skonstruowanych kwestionariuszy (PCI i SCI) dały możliwość stwierdzenia, że zachowania w grupie eksperymentalnej znacząco zmieniły się w odniesieniu do pozytywnej samooceny (OKness) oraz przyjmowania czwartej pozycji transakcyjnej (+,+). Zwiększyła się także samoświadomość nauczycieli i ich potrzeb, satysfakcja z wykonywanej pracy i ocena korzystnej atmosfery społecznej w szkole. Można więc uznać, że osiągnięto pozytywną edukacyjną wartość dodaną (EWD). Sami badani w tej grupie ocenili konieczność zmiany swoich zachowań w różnych sytuacjach szkolnych. W grupie kontrolnej takich różnic nie dostrzeżono. Autorzy dostrzegli ograniczoność swoich badań, które były zbyt krótkie i sprowadzały się tylko do jednej grupy kontrolnej, a w grupie eksperymentalnej nie dostarczyły większej intensywności doświadczenia. Zastrzegają, iż ich wyniki nie upoważniają do daleko idących generalizacji. W dalszych planach badawczych postanowiono utrzymać kontakt z tą grupą nauczycieli, po to, aby sprawdzić, czy występują efekty długoterminowe w zakresie zmian osobistych i relacji z dzieć-

mi. Na koniec trzeba podkreślić, że wspomniany projekt znalazł poparcie Międzynarodowego Towarzystwa Analizy Transakcyjnej (ITAA), które przyznało dotację na jego realizację i uznało go za jedno z pierwszych badań z wykorzystaniem analizy transakcyjnej w środowisku szkolnym w kontrolowanych warunkach.

Podobne badania nad zmianą nauczycielskich zachowań opublikował cytowany wcześniej William J. Kenney (Kenney, 1981a, s. 241–243). W konkluzji swoich dociekań nad naturalnymi zachowaniami nauczycieli i mogącymi się tu ujawniać zmianami zauważa, że trudno budować w tym zakresie jakiegokolwiek uogólnienia, gdyż np. pozytywna zmiana zachowania w jakimś jednym miejscu lub sytuacji nie zawsze pociąga zmiany w innych. Podobnie jeśli chodzi o relacje nauczyciela z uczniami. W wyniku interwencji z pozycji AT stosunek do konkretnego dziecka może się zmienić na korzyść, co nie oznacza wcale, iż w sposób zgeneralizowany zmieni się w odniesieniu do innych uczniów. Ten sam William J. Kenney śledził reakcje nauczyciela na problemy, jakie ujawnia uczeń (1981b, s. 252–253). W rozwiązywanie problemu, jaki stwarza trudny uczeń, były zaangażowane z reguły trzy stany Ja: Rodzic Krytyczny i Opiekuńczy oraz Dziecko Naturalne. W sytuacjach, gdy wspomniany uczeń był nieobecny w klasie, w wyniku prowadzonej obserwacji klasy dało się zauważyć podwyższony poziom zachowań nauczyciela z pozycji Rodzica Opiekuńczego i Dziecka Naturalnego, a obniżone reakcje pochodzące od Rodzica Krytycznego. Można odnieść wrażenie, że nauczyciel w takiej sytuacji odczuwa pewnego rodzaju ulgę. Píše to tym tak: „Podczas wykonywania zawodu psychologa szkolnego często słyszałem nauczyciela, który mówił, że miał dzisiaj «dobry dzień», bo był nieobecny jakiś trudny uczeń” (tamże, s. 252).

Trudno jednak nie zarzucić badaniom Kenneya pewnej fragmentaryczności lub też mieszania porządku badań ilościowych z jakościowymi (np. obserwacja i badanie dwóch tych samych nauczycieli często tylko przez 30 minut dziennie, aby na tej podstawie prowadzić dalej analizy statystyczne). Niemniej jednak śledząc zawartość choćby tylko wymienianych tu artykułów, nie sposób nie odnieść wrażenia, że w dziedzinie edukacyjnej analizy transakcyjnej da się wyróżnić nurt, który śmiało można określić jako pedentologiczno-behawioralną EAT.

Perspektywy zastosowań behawioryzmu w edukacyjnej analizie transakcyjnej

Przypomnijmy, że w przypadku wyodrębnionych w AT stanów Ja mamy do czynienia z dwoma rodzajami analiz: funkcjonalną i strukturalną. Pierwsza z nich ma charakter behawioralny, gdyż opisuje konkretne przejawy zachowań, jakie wynikają z każdego ze stanów Ja. „W modelu tym opisuje się, co widzimy i słyszymy w przypadku zewnętrznych zachowań ludzi, nie próbując ich oceniać

co się dzieje wewnątrz. Taki sposób jest szczególnie przydatny, gdy badamy wzorce komunikacji między ludźmi. Pomaga nam, gdy chcemy zaobserwować obiektywnie, co dana osoba robi i mówi, a co robi i mówi ktoś inny” (Stewart, Joines, 2016, s. 39). Ma to w sposób oczywisty daleko idące konsekwencje, gdy myślimy o badaniu i analizie zachowań mających miejsce w procesie edukacyjnym. Możemy nawet zaryzykować stwierdzenie, że to, co konstytuuje szkołę, wyraża się właśnie przede wszystkim w relacjach, jakie mają miejsce między nauczycielem i uczniem, które przejawiają się poprzez konkretne zachowania. Rozpoznawanie owych zachowań stanowi jeden z istotnych elementów kompetencji nauczyciela. Posłużmy się tylko jednym z wielu możliwych przykładów. Nauczyciel zauważa brak zadowalających wyników w uczeniu się konkretnego dziecka. Umiejętność diagnozy behawioralnej w oparciu o AT może pozwolić mu dostrzec, że zachowanie ucznia wykazuje prawdopodobnie niespójność między poszczególnymi stanami Ja, co powoduje nieefektywność jego pracy, np. z pozoru skupiona uwaga na przebiegu lekcji (stan Ja-Dorosły) ujawnia jednocześnie, że uczeń swoimi myślami i odczuciami znajduje się w innym stanie wewnętrznym (Ja-Dziecko), planuje lub marzy, choćby o czekających go w tym dniu zabawach, lub też myśli o obowiązkach domowych. Kompetencje w diagnozowaniu owych niespójności behawioralnych bez wątpienia dają nauczycielowi możliwości bardziej skutecznych oddziaływań, a „rozpoznawanie niespójności jest jedną z najważniejszych umiejętności, które można rozwijać, używając analizy transakcyjnej” – jak piszą Ian Stewart i Vann Joines (tamże, s. 67).

Nie należy zapominać, że wszystko, co dotyczy relacji nauczyciel–uczeń, rozgrywa się jako sekwencja transakcyjna, gdzie mamy do czynienia z bodźcem transakcyjnym i reakcją transakcyjną, tak jak w klasycznym modelu behawioralnym. Badanie owych składowych w sytuacjach edukacyjnych, tak jak to się dzieje we wspomnianej wcześniej analizie behawioralnej, może przynieść ciekawe i inspirujące ustalenia poznawcze. Nauczyciel ma też do czynienia z możliwością wzmacniania określonych zachowań poprzez system dawania i otrzymywania pozytywnych i negatywnych znaków rozpoznania o charakterze warunkowym i bezwarunkowym (Jagięła, 2004a, s. 24).

Zgodnie z ustaleniami analizy transakcyjnej, zarówno znaki pozytywne, jak i negatywne równie skutecznie wzmacniają zachowania. Wyjaśnia to sytuacje, w których uczeń powtarza pewne schematy zachowań, pomimo tego, że mają one charakter destrukcyjny. Tak dzieje się wówczas, gdy kierując się regułą, iż lepszy jest każdy znak zauważenia niż jego brak (np. ignorowanie obecności dziecka), będzie skłonny przeszkadzać nauczycielowi, tylko po to, aby zaspokoić swój głód stymulacji, czyli otrzymywania znaków zauważenia. Wiedza ta okazuje się jakże potrzebna wszystkim tym nauczycielom, którzy często bezowocnie zmagają się z trudnymi zachowaniami uczniów, oraz wskazuje na sposoby zmiany ich postępowania.

W oczywisty sposób nie są to jedyne korzyści, jakie dla edukacyjnej analizy transakcyjnej niosą behawioralne aspekty tej koncepcji. Możemy w tym mo-

mencie przywołać choćby obecną w AT problematykę uczuć zastępczych (ang. *racket feeling*), wywoływanych przez nic innego, jak właśnie zachowania określane jako skryptowe (ang. *racket*). Uczucia zastępcze są znanymi i wyuczonymi emocjami, doświadczanymi w różnych sytuacjach stresowych.

Z kolei zachowania skryptowe służą wywieraniu wpływu na otoczenie w taki sposób, aby dana osoba mogła przeżyć owe zastępcze i pozostające w opozycji do uczuć autentycznych emocje (Stewart, Joines 2016, s. 283–301). Niebagatelną rolę odgrywa tu fakt, iż owe uczucia kształtowane są w dzieciństwie w procesie wychowania, gdy to poprzez system nakazów i zakazów uzyskuje się zgodę lub brak zgody na przeżywanie lub nieprzeżywanie pewnych emocji. Jest oczywiste, że świadomość mających tu miejsce procesów ma kolosalne znaczenie dla rodziców i wychowawców, z tego chociażby powodu, że stanowią one o skuteczności rozwiązywania dorosłych problemów w przyszłości. Nie zamykając listy korzyści wynikających z łączenia podejścia behawioralnego z transakcyjnym w obszarze edukacyjnej analizy transakcyjnej, pozostawmy przyszłym badaczom możliwość oraz satysfakcję z dalszych – i jak się wydaje choćby na podstawie powyższego przeglądu – owocnych poszukiwań.

Bibliografia

- Beekun, S. van (1996), *The Graphics of Ego States*. Pobrano 7 stycznia 2017, z: <https://westtownapps.com/modx2/section-a/>.
- Berne, E. (1998). *Dzień dobry...i co dalej?* Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Bijou, S.W. (1971). *The Exceptional child; conditioned learning and teaching ideas*. New York: MMS Information Corp.
- Brennan, T., McClenaghan, J.C. (1978). The Transactional Behavior Questionnaire. *Transactional Analysis Journal*, (8) 1, 52–55. <https://doi.org/10.1177/036215377800800115>.
- Butler, G., McManus, F. (1999). *Psychologia*. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Choy, A. (1990). The Winner's Triangle. *Transactional Analysis Journal*, (20) 1, 40–46. <https://doi.org/10.1177/036215379002000105>.
- Clarke, J.I. (1996). The Synergetic Use of Five Transactional Analysis Concepts by Educators. *Transactional Analysis Journal*, (26) 3, 214–219. <https://doi.org/10.1177/036215379602600304>.
- Edwards, S.A. (1979). Hyperactivity As Passive Behavior. *Transactional Analysis Journal*, (9) 1, 60–62. <https://doi.org/10.1177/036215377900900113>.
- Fettgather, R. (1987). The Relationship of Teacher Adult Ego State to Interactions with Retarded Students. *Transactional Analysis Journal*, (17) 2, 35–37. <https://doi.org/10.1177/036215378701700207>.

- Fine, M.J., Poggio, J.P. (1977). Behavioral Attributes of The Life Positions. *Transactional Analysis Journal*, (7) 4, 350–356. <https://doi.org/10.1177/036215377700700420>.
- Fine, M.J., Covell, G., Tracy, D.B. (1978). The Effects of TA Training on Teacher Attitudes and Behavior. *Transactional Analysis Journal*, (8) 3, 236–240. <https://doi.org/10.1177/036215377800800315>.
- Flaro, L. (1979). A Transactional Analysis Model for Evaluating Teacher Behaviors. *Transactional Analysis Journal*, (9) 3, 194–199. <https://doi.org/10.1177/036215377900900311>.
- Guthrie, E.R., Powers, F.F. (1950). *Educational Psychology*. New York: The Roland Press Company.
- Hebb, D.O. (1951). The role of neurological ideas psychology. *Journal of Personality*, 20, 39–55. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1951.tb01512.x>.
- Hull, C.L. (1943). The problem of intervening variables in molar behavior theory. *Psychological Review*, 50, 273–291. <http://dx.doi.org/10.1037/h0057518>.
- Jagiela, J. (2004a). Pasywność w szkole. *Psychologia w szkole*, 3, 3–12.
- Jagiela, J. (2004b). *Komunikacja w szkole*. Kraków: Wydawnictwo RUBIKON.
- Jagiela, J. (2016a). *Dziecko zbuntowane. Problem dziecięcego nieposłuszeństwa w świetle behawioryzmu i analizy transakcyjnej*. Wystąpienie w czasie konferencji naukowej I International Scientific Conference EARLY CHILD EDUCATION – TRIVIALIZATION OR MODERNIZATION Cracow, 21–22 November, 2016.
- Jagiela, J. (2016b). Psychopedagogika nieświadomości i wglądu. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 5, 215–242. <http://dx.doi.org/10.16926/eat.2016.05.14>.
- Kantor, J.R. (1942). Preface to interbehavioral psychology. *Psychological Record*, 5, 173–193.
- Karpman, S. (1968). Drama Triangle Script Drama Analysis. *Transactional Analysis Bulletin*, (7) 26, 39–43.
- Kasprzyczak, J. (2012). Psychologiczne znaki zauważenia „strouki” otrzymywane przez uczniów od nauczycieli a samoocena uczniów. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 1, 93–94.
- Kaufman, D.N., Kaufman, J. (1972). The Sources of Parenting Behavior: An Exploratory Study, *Transactional Analysis Journal*, (2) 4, 41–45. <https://doi.org/10.1177/036215377200200415>.
- Kazdin, A.E. (2003). Psychotherapy for children and adolescents. *Annual Review of Psychology*, 54, 253–276. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.54.101601.145105>.
- Keller, F. (1968). Goodbye teacher... *Journal of Applied Behavior Analysis*, 1, 79–89. <https://doi.org/10.1901/jaba.1968.1-79>.
- Kenney, W.J., Lyons, B.F. (1979). Naturally Occurring Teacher Ego State Behaviors. *Transactional Analysis Journal*, (9) 4, 297–300. <https://doi.org/10.1177/036215377900900416>.

- Kenney, W.J. (1981a). Generalization of Ego State Behavior Change. *Transactional Analysis Journal*, (11) 3, 241–243. <https://doi.org/10.1177/036215378101100309>.
- Kenney, W.J. (1981b). Problem-Student Effects on Teacher Ego State Behavior. *Transactional Analysis Journal*, (11) 3, 252–253. <https://doi.org/10.1177/036215378101100312>.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Król-Fijewska, M. (1991). Trening asertywności – metoda uczenia konstruktywnych zachowań. W: M. Lis-Turlejska (red.), *Nowe zjawiska w psychoterapii*. Warszawa: Agencja Wydawnicza Jacek Santorski & Co.
- Kryteria diagnostyczne z DSM-5* (2015). Desk Reference. American Psychiatric Association, EDRA, Wrocław: Urban & Partner.
- Kutter, P. (1998). *Współczesna psychoanaliza. Psychologia procesów nieświadomych*. Gdańsk: GWP.
- Lammers, W. (1997). P for Pacing. *Transactional Analysis Journal*, (27) 1, 55–56. <https://doi.org/10.1177/036215379702700112>.
- Lovaas, O.I. (1987). Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1, 3–9. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-006X.55.1.3>.
- McCormick, P. (1973). TA and Behavior Modification: A Comparison Study. *Transactional Analysis Journal*, (3) 1, 10–14. <https://doi.org/10.1177/036215377300300105>.
- Milerski, B., Śliwerski, B. (red.) (2000). *Pedagogika*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nelicki, A. (1999). Propozycja behawiorystyczna. Organizująca rola środowiska zewnętrznego. W: A. Gałdowa (red.), *Wybrane zagadnienia psychologii osobowości* (s. 22–24). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Ornstein, A.C., Hunkins, F.P. (1999). *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Ostaszewski, P. (1997). *Zachowanie organizmów wobec odroczonej wzmocnień*. Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN.
- Pabjańska, M. (2007). *Psychomanipulacja w polityce: metody, techniki, przykłady*. Wrocław: Wydawnictwo ASTRUM.
- Pankowska, D. (2010). *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Patterson, G.R. (1982). *Coercive family process*, Castalia: Eugene OR.
- Pierzchała, A. (2013). *Pasywność w szkole. Diagnoza zjawiska z punktu widzenia analizy transakcyjnej*. Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. J. Długosza w Częstochowie.

- Pokorska, M. (1997). Analiza znaków psychologicznego rozpoznania (strouków) udzielanych przez nauczyciela uczniom w zależności od szczebla kształcenia. W: J. Jagieła (red.), *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej* (s. 155–156). Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Porębski, L. (1998). Behawioralna nauka o polityce wobec problematyki wartości. W: *Człowiek, etyka, polityka*. Kraków: Biblioteka Końca Wieku (s. 167–178). Kraków: Abrys.
- Porter, N. (1975). Functional Analysis. *Transactional Analysis Journal*, (5) 3, 272–273. <https://doi.org/10.1177/036215377500500315>.
- Rosenthal, P., Novey, T. (1976). Measurement of Stroking Behavior in Couples. *Transactional Analysis Journal*, (6) 2, 205–208. <https://doi.org/10.1177/036215377600600240>.
- Santsaver, H.E. (1975). Behavior Modification Paired with TA. *Transactional Analysis Journal*, (5) 2, 137–138. <https://doi.org/10.1177/036215377500500210>.
- Schiff, A.W., Schiff, J.L. (1971). Passivity. *Transactional Analysis Journal*, (1) 1, 71–78. <https://doi.org/10.1177/036215377100100114>.
- Sikora, K., Trzópek, J. (1999). Behawioryzm a psychologia egzystencjalna, W: M. Opoczyńska (red.), *Wprowadzenie do psychologii egzystencjalnej* (s. 93–108). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Skinner, B.F. (1963). Behaviorism at fifty, *Science*, 140, 951–958. <https://doi.org/10.1126/science.140.3570.951>.
- Spence, K. (1956). *Behavior Theory and Conditioning*. New Haven: Yale University Press.
- Stallard, P. (2007). *Czujesz tak, jak myślisz. Praktyczne zastosowania terapii poznawczo behawioralnej w pracy z dziećmi i młodzieżą*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Stewart, I., Joines, V. (2016). *Analiza transakcyjna dzisiaj*. Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Stevens, S.S. (1935). The operational definition of psychological concept. *Psychological Review*, 42, 517–527. <http://dx.doi.org/10.1037/h0056973>.
- Strojnowska, B. (1978). Analiza transakcyjna w zastosowaniu do małżeństw. *Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne*, 2, 44–55.
- Strojnowska, B. (1992). Analiza transakcyjna w przygotowaniu do małżeństwa. W: A. Biela, Cz. Walesa (red.), *Problemy współczesnej psychologii*. Lublin: PTP.
- Suchowierska, M., Ostaszewski P., Bąbel, P. (2012). *Terapia behawioralna dzieci z autyzmem : teoria, badania i praktyka stosowanej analizy zachowania*. Sopot: GWP.
- Temple, S. (2015). Celebrating Functional Fluency and Its Contribution to Transactional Analysis Theory. *Transactional Analysis Journal*, (45) 1, 10–22. <https://doi.org/10.1177/0362153714568803>.

- Tolman, E.Ch. (1922). A new formula for behaviorism. *Psychological Review*, 29, 44–53. <http://dx.doi.org/10.1037/h0070289>.
- Tryjarska, B. (1994). Terapia behawioralna. W: L.Grzesiuk (red.), *Psychoterapia. Szkoły, zjawiska, techniki, specyficzne problemy* (s. 266–270). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tudor, K. (2016). Permission, Protection, and Potency: The Three Ps Reconsidered. *Transactional Analysis Journal*, (46) 1, 50–62. <https://doi.org/10.1177/0362153715617475>.
- Watson, J.B. (1913). Psychology as the behaviorist views it. *Psychological Review*, 20, 158–177. <http://dx.doi.org/10.1037/h0074428>.
- Watson, J.B. (1990). *Behawioryzm oraz Psychologia, jak widzi ją behawiorysta*, Warszawa: PWN.

Jarosław JAGIEŁA

Psychopedagogy of learning and Behaviour, or about Connections between Behaviourism and Educational Transactional Analysis (Part 2)

Summary

Since its emergence, classical behaviourism as a psychological concept has not only undergone significant changes but it has also been applied in numerous areas of science and practice (economy, political science, computer games, etc.). One of such areas is education in which it has become, among others, a theory and practice of teaching, a concept of didactic programming and a basis for developing educational programmes; it has also been used in therapy of autistic children and as a strategy for resocialization activities. Behavioural psychotherapy is mainly a therapy of behaviour, with a set of its own therapeutic methods and techniques. One of the areas in which behaviourism can be used is transactional analysis in its educational perspective, to which behaviourism still has a lot to offer.

Keywords: behaviour, learnedly, behaviourism, neobehaviourism, behavioural pedagogy, behavioural therapy, criticism of behaviourism, behavioural transactional analysis, educational transactional analysis.

CZYTAJĄC TAJ

„Transactional Analysis Journal” (TAJ) to międzynarodowe czasopismo poświęcone rozwojowi teorii i praktyki analizy transakcyjnej oraz jej zastosowań w psychoterapii, poradnictwie, rozwoju organizacji oraz edukacji. Kwartalnik ukazuje się od roku 1971 i prezentuje artykuły naukowe ze wszystkich perspektyw teoretycznych i obszarów zastosowań koncepcji 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 lub ukazują się w tym prestiżowym kwartalniku po to, aby ich treść przybliżyć naszym czytelnikom. W ostatnim numerze tę rubrykę wypełnił temat związany z pojęciem „Emotional literacy” zaproponowany przez Claude Steinera¹. Obecnie zajmujemy się tematem metody ustawień systemowych rodziny, której twórcą jest Bert Hellinger.

¹ J. Jagieła, (2016). Emotional literacy, *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 5, 171–175.

Jarosław JAGIEŁA

e-mail: jaroslaw.jagiela@ajd.czyst.pl

Afiliacja: Wydział Pedagogiczny, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Metoda ustawień systemowych rodziny według Berta Hellingera w optyce analizy transakcyjnej

Jak cytować [how to cite]: Jagiela, J. (2017). Metoda ustawień systemowych rodziny według Berta Hellingera w optyce analizy transakcyjnej. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 6, 315–329.

Streszczenie

Autor w oparciu o artykuły dostępne w czasopiśmie „Transactional Analysis Journal” (TAJ) wykazuje związki między metodą ustawień systemowych Berta Hellingera a analizą transakcyjną. Na podstawie własnej praktyki podkreśla walor łączenia indywidualnej formy pracy terapeutycznej i perspektywy systemowej z wykorzystaniem figur (markerów mapowania rodziny).

Słowa kluczowe: metoda ustawień systemowych rodziny Berta Hellingera, analiza transakcyjna.

Dopóki nie dostrzeże się „rodziny” w sobie, nie można wyraźnie zobaczyć ani siebie, ani żadnej innej rodziny.

R.D. Laing, *Self and Others*

Jedną z bardziej kontrowersyjnych propozycji, jakie pojawiły się w ostatnich latach w obszarze teorii i praktyki psychoterapeutycznej, jest bez wątpienia kierunek określany jako metoda ustawień systemowych rodziny lub metoda konstelacji rodzinnych. Nie sposób tu wymienić wszystkich zastrzeżeń, argumentów i wątpliwości, jakie rodzi wspomniane podejście. Obiekcje odnajdujemy zarówno w specjalistycznych czasopismach naukowych poświęconych psychoterapii (Talarczyk, 2010, s. 15–33), jak i w wielu artykułach prasowych opublikowanych w Polsce i zagranicą. Obok zarzutów merytorycznych, które warto podjąć i rozpatrzenia, pojawiają się też czasem zastrzeżenia świadczące o ignorancji lub kompromitującym braku wiedzy na temat stosowania tej metody, np. ujmowanie jej jako działania czysto mechanicznego i porównywanego z rozgrywką w partii szachów (Lucas, 2003, s. 147–171).

Nasuujące się wątpliwości nie zmieniają jednak przeświadczenia, że wspomniana koncepcja stanowi w ostatnim okresie jedno z najbardziej oryginalnych i inspirujących rozwiązań na gruncie psychoterapii, a modyfikacje podejścia w zastosowaniu do terapii niektórych zaburzeń emocjonalnych dzieci i młodzieży (tzw. ustawienia na figurach) przynoszą bardzo pozytywne efekty, wobec których nie można przejść obojętnie.

Założenia koncepcji Berta Hellingera

Podstawowe przesłanie metody ustawień systemowych, jakie zaproponował Bert Hellinger, odnaleźć można w licznych, dostępnych w Polsce, publikacjach tego autora (2002, 2004a, 2004b, 2006a, 2006b, 2006c, 2007, 2009). Zastosowanie i omówienie koncepcji stało się również przedmiotem zainteresowania szeregu autorów, których publikacje można odnaleźć w dostępnym polskim piśmiennictwie (m.in. Brink, 2004; Brink, Quasebarth, Saltuari, 2005; Schäfer, 2002; Szewczyk, 2002; Ulsamer, Ulsamer, 2003a; Ulsamer, 2003b; Jagieła, 2003a, 2003b, 2004, 2004/2005, 2005 i inni). Początki zainteresowania systemowym rozumieniem rodziny należy wiązać z pracami wielu, dobrze znanych każdemu psychoterapeucie, badaczy: Batesona, Jacksona, Hayleya, Weaklanda, czy Satira, skupionych w Mental Research Institute (MRI) w Palo Alto. Ważną rolę w rozumieniu metody Hellingera odgrywa też koncepcja tzw. kontekstowej terapii rodzin (Böszörményi-Nagy, Spark, 1973), gdzie kluczową funkcję pełni m.in. idea lojalności wewnątrz systemu rodzinnego.

Najogólniej można powiedzieć, że istota rozwiązań Hellingera sprowadza się do szeregu zasad i założeń mówiących o funkcjonowaniu systemów, w jakich żyją ludzie. W szczególności chodzi tu o normy, którymi kieruje się rodzina oraz jej członkowie. Jedną z reguł jest to, że każdy członek rodziny ma w niej swoje miejsce i rangę, z czego wynika, iż ma prawo do przynależności. Przywrócenie, w czysto symboliczny sposób, właściwego porządku i hierarchii w tym systemie pozwala odtworzyć niejako naturalny porządek przepływu miłości (*order of love*) między poszczególnymi osobami. Inna z zasad mówi z kolei o zrównoważeniu w systemie, a więc m.in. o tym, co pojedynczy członek wnosi do grupy, a co w zamian otrzymuje od rodziny. Kapitalne znaczenie w tej koncepcji ma pojęcie uwikłania, czyli nieświadomej identyfikacji danej osoby z kóśrzymś z najbardziej wykluczonych lub źle potraktowanych członków rodziny. Niejednokrotnie jest to ktoś z pozoru całkowicie zapomniany lub zmarły. Odzywa się w ten sposób tzw. sumienie rodziny, które domaga się zadośćuczynienia za doznaną przez kogoś krzywdę. Jesteśmy uwikłani wtedy, gdy nie żyjemy zgodnie z własnym losem, ale przez ową nieświadomą identyfikację staramy się odkupić winy systemu. W praktyce pracy grupowej wspomnianą metodą określona, zgłaszająca swój problem osoba wybiera sobie członków własnej rodziny

spośród uczestników zajęć i ustawia ich, kierując się swoim wewnętrznym obrazem systemu. Tworzy się w ten sposób niejako żywy genogram klienta, zbudowany z żywych, ale całkowicie obcych dla klienta, ludzi. Przedstawiciele członków rodziny reprezentują w ten sposób nieświadome wzorce systemowe. Źródła siły i miłości stają się widoczne, ale można także dostrzec obszary dysharmonii i zakłóceń. Terapeuta, pozostając neutralny, stara się tylko, na ile jest to rzecz jasna możliwe, przywrócić w systemie porządek miłości. Często członkowie rodziny (reprezentowani przez przedstawicieli z grupy), kierując się swoimi odczuciami, sugerują, w jaki sposób ma się to dokonać. Pozostaje wciąż otwartym i wielce intrygującym problemem, w jaki sposób grupowi przedstawiciele członków rodziny mogą czasem doświadczać trafnych uczuć i reakcji osoby, której nigdy nie znali. Po okresie dość spekulatywnych poszukiwań (na przykład tzw. „pola morfogenicznego”) uznanie zyskuje obecnie koncepcja aktywizacji neuronów lustrzanych (Wieczorek, 2012, s. 79–90), które odzwierciedlają nieświadome stany psychiczne innych osób. Nie wydaje się jednak, aby i w tym wypadku problem ten został ostatecznie rozstrzygnięty.

Już na samym początku, w wyniku projekcji, ujawnia się wstępna diagnoza istniejącego stanu rzeczy. Terapeuta stopniowo przywraca – kierując się powyższymi zasadami – ład w rodzinie i znajduje dla każdego jej członka odpowiednie, godne dla niego miejsce. Prowadzący jest tu niejako „w służbie pola”, które się ujawnia, i pracuje niejako poprzez terapeutę. Nie jest to łatwa metoda terapii. Od psychoterapeuty zazwyczaj wymaga innych niż nabytych kwalifikacji, popartych choćby tylko znaczącym doświadczeniem życiowym. Ten nowy, stworzony wraz z pacjentem, obraz rodziny jest łagodną formą uzdrowienia zaburzonych relacji rodzinnych. Choć często towarzyszą temu silne emocje i łzy, a w samej metodzie – przynajmniej przy pierwszym oglądzie – jest coś magicznego, tajemniczego i trudno wytłumaczalnego. Wielu uczestników, obserwatorów takich zajęć stwierdza po pewnym czasie znaczący wzrost pozytywnych interakcji z najbliższymi. Jedna z uczestniczek, po zakończeniu prowadzonego przeze mnie warsztatu¹ poświęconego tej metodzie, w odpowiedzi na ankietę napisała tak:

Dzięki tej metodzie zrozumiałam, że to, w jaki sposób przebiegało życie moich przodków, ma znaczący wpływ i na moje życie. Dzięki nim spojrzałam na parę spraw związanych z moją własną rodziną z zupełnie innej perspektywy. Staram się teraz rozumieć specyficzne zachowania moich bliskich i mnie samej. Już nie denerwuje mnie to, co wcześniej. To, co niezrozumiałe, nie jest tak trudne do przyjęcia, a to, co zrozumiałe, łatwiej zaakceptować. Widzę, że będąc na początku tworzenia własnej rodziny, popełniam błędy, jakie rodzice popełniali wobec mnie. Bardzo chciałabym to zmienić.

¹ Warsztat „Ustawienia systemowe rodziny wg metody Berta Hellingera” prowadzony był w ramach Studenckiego Naukowego Koła Terapeutów WSP w Częstochowie (styczeń – maj 2003).

Inna osoba podsumowała swoje uczestnictwo w zajęciach w następujący sposób:

Metoda wywarła na mnie duże wrażenie, od lekkiego na początku sceptycyzmu, po zachwyty i oszołomienie. Metoda ta nauczyła mnie patrzeć uważniej i dostrzegać to, czego nie widziałam ja sama i inni nie widzą. To możliwość spojrzenia w głąb samego siebie i zmierzenia się z własnymi, ale także cudzymi, emocjami. Warsztaty pokazały mi, że na jeden problem każdy z członków rodziny patrzy inaczej i inaczej to czuje. Uczucia każdej osoby są ważne i powinny być szanowane. Każdy w rodzinie powinien być szanowany.

Metodę ustawień systemowych zaproponowanych przez Hellingera określa się czasem, jak już wspomniano, mianem konstelacji rodzinnych. Jak wiadomo, termin ten pochodzi z astronomii, gdzie grupa gwiazd tworzy całość, ma własny porządek i można je zidentyfikować na pierwszy rzut oka. Podobnie w konstelacjach rodzinnych, kształt i charakter wzajemnych relacji pojawia się jak w układzie gwiazd w sposób jasny i oczywisty, ale też pozwala na dokonywanie zmian. Nie oznacza to jednak, że dla każdej osoby uczestniczącej w zajęciach, jak również dla samego klienta, powstała odśłona systemu jawi się czytelnie. Bertold Ulsamer pisze o tym tak: „Kto się po raz pierwszy spotyka z tą pracą, na początku nie jest w stanie zobaczyć jasnego obrazu, raczej jest zdezorientowany” (Ulsamer, 2003b, s. 99).

Analizując metodę ustawień systemowych w praktyce, łatwo dostrzec, iż pojawia się tu wiele ujęć i rozwiązań pochodzących z innych szkół i kierunków psychoterapeutycznych. Odnaleźć można bez trudu różne elementy terapii psychodynamicznej, terapii Gestalt, terapii pierwotnego krzyku (*primal scream*) Arthura Janova, jak i samej psychoterapii systemowej, głównie wspomnianej terapii kontekstualnej Ivana Boszormenyi-Nagy. Jednak obserwując przed kilku laty na żywo pracę samego Hellingera², najbardziej widoczne okazywały się wpływy terapii Milтона Ericksona, a samo ustawienie systemu stanowi tu tylko pewną część, czasem można odnieść paradoksalne wrażenie, że wcale nie najważniejszą, szerszego kontekstu integratywnego procesu psychoterapii.

Dla analityka transakcji interesujące może się jednak wydać pytanie: w jakim stopniu metoda ustawień systemowych wiąże się z AT? Hellinger swój pierwszy kontakt z analizą transakcyjną wspomina tak: „W tym czasie zdarzyło się jeszcze coś decydującego: czterotygodniowa praca Gestalt z Hilarion Petzold. W trakcie tego kursu Fanita English wspomniała o analizie transakcyjnej i o analizie skryptu oraz wskazała mi książkę Erica Berne’a *Co mówisz, po tym, jak powiedziałeś „dzień dobry”*”³. Gdy leciałem na pierwszą rozmowę z Janovem, aby starać się o przyjęcie do grona jego uczniów, kupiłem tę książkę. Szczęśliwie trafiłem – samolot miał osiem godzin opóźnienia z powodu uszko-

² Własne obserwacje poczynione w czasie warsztatów superwizyjnych prowadzonych przez B. Hellingera w latach 2003–2005.

³ Właściwie powinno być: Berne, E. (1998). *Dzień dobry... i co dalej?* Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.

dzenia. W tym czasie przeczytałem prawie całą książkę. Zastosowałem wiele rzeczy z tego od razu w ramach kursu, który prowadziłem zaraz po powrocie. Pojąłem z tej książki niewiele, ale to, co pojąłem, działało natychmiast” (Weber 2004, s. 275). To, co odkrył Hellinger w czasie swojej pracy terapeutycznej – a co jest oczywiste dla wszystkich transakcjonalistów – polegało na dostrzeżeniu, iż struktury i wzorce skryptowe często nie pochodzą z własnego życia, lecz są przyjmowane z rodziny i odzwierciedlają się często w baśniach wyniesionych z dzieciństwa (Schäfer, 2002, s. 200–202). W jednym z udzielonych wywiadów⁴ Hellinger na zadawane pytania odpowiadał tak:

Uprawiał pan analizę skryptów przez wiele lat. Czego nauczył się pan z niej jeszcze dla ustawień rodzinnych, poza zdaniem?

Po pewnym czasie zauważyłem, że te skrypty częściowo nie mają charakteru osobistego, że nie wiążą się z osobistymi doświadczeniami, jak w opowiedzianym przykładzie. Eric Berne wychodził od tego, że skrypty powstają w dzieciństwie przez negatywne wskazania rodziców, przez tak zwane „injuncje”. Widziałem, że to się nie zgadza. Większość skryptów jest przejmowana od innych członków rodziny. Pochodzą z uwikłania.

Przejmowane od kogoś innego niż od rodziców? Jak pan to zauważył?

Przykład: Miałem uczestnika, który jako skrypt miał Otella. Ale dziecko nie może tego doświadczyć osobiście, co zawiera Otello. Dlatego zapytałem go: „Kto w twojej rodzinie zabił się z zazdrości?” A on odpowiedział: „Mój dziadek zabił swojego rywala”. Wtedy stało się dla mnie jasne: Wiele skryptów wiąże się z czymś innym, z czymś, co się stało w rodzinie. To był dla mnie pierwszy krok do odkrycia uwikłań. Dlatego analiza skryptów była dla mnie kamieniem milowym.

Wydaje się zatem interesujące, w jaki sposób metodę ustawień systemowych postrzegają sami transakcjoniści i gdzie widzą jej walory.

Obecność metody ustawień systemowych w analizie transakcyjnej

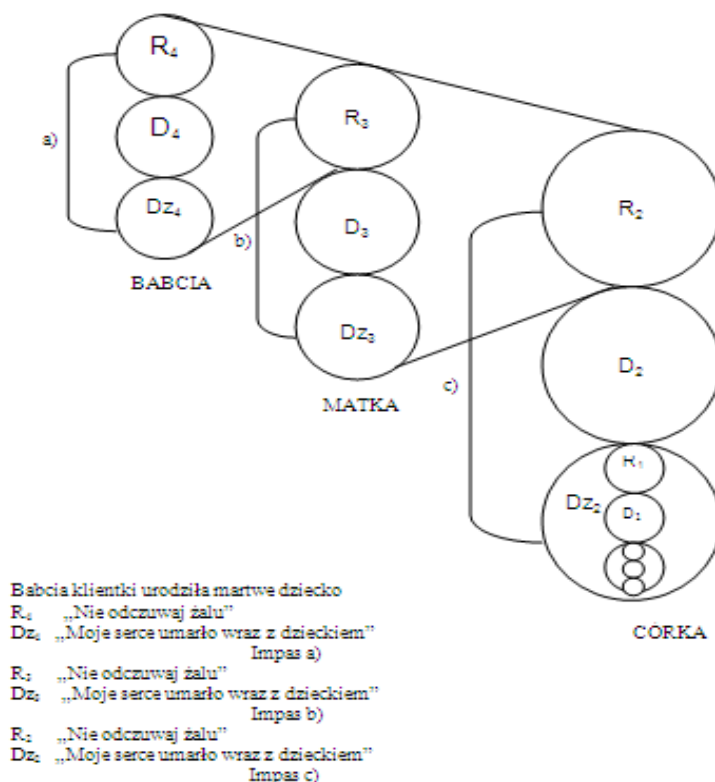
Informacje na ten temat można odnaleźć w publikacjach zamieszczanych na łamach „Transactional Analysis Journal”, m.in. w artykule Jane McQuillin oraz Enid Welford (2013, s. 352–365). Pierwsza z autorek jest certyfikowanym analitykiem transakcyjnym w zakresie psychoterapii, praktykującym od 25 lat, oraz członkiem byłego Instytutu Analizy Transakcyjnej (obecnie *United Kingdom Association for Transactional Analysis, UKATA*). Omawiany w artykule materiał był prezentowany na kilku konferencjach krajowych i regionalnych. Obecnie pracuje w założonym przez siebie Instytucie Lakeland. Druga z autorek naucza AT, współpracowała także z Instytutem Analizy Transakcyjnej (obecnie UKATA), będąc jednocześnie członkiem Międzynarodowego Towarzystwa Analizy Trans-

⁴ Wywiad w posiadaniu autora jako powielony druk szkoleniowy.

akcyjnej (ITAA). Przez wiele lat zajmowała się przypadkami zaburzeń psychicznych ujawniającymi się u przestępców, gdzie często napotykała na dysfunkcyjne systemy rodzinne tych osób. Przez szereg lat była trenerem w Instytucie Lakeland. Obecnie praktykuje w Manchesterze (Anglia).

Obie autorki po przedstawieniu głównych założeń koncepcji Berta Hellingera próbują odnaleźć związki, jakie łączą metodę ustawień systemowych rodziny z analizą transakcyjną. Odwołują się m.in. do przesłania, które mówi, iż nowi członkowie rodziny przejmują los osób starszego pokolenia, gdy energia przepływu międzypokoleniowego została zakłócona, np. w wyniku wykluczenia, złego traktowania, tragicznych zdarzeń itd. Z punktu widzenia analizy transakcyjnej można w tej sytuacji dostrzec rolę Trójkąta Dramatycznego Stephena Karpmana (S. Karpman, 1968). Można tu mówić o pewnego rodzaju międzypokoleniowym dramacie, gdzie przodek, będąc Ofiarą, w obecnej chwili dla swoich potomków staje się nieświadomym Prześladowcą, pozostawiając nierozwiązane traumy w systemie rodzinnym.

Szukając dalszych podobieństw opisywanej koncepcji z koncepcją AT, można odwołać się do pojęcia episkryptu (ang. *epi-script*, *overscript*) oraz tzw. gry w „gorącego kartofla”, które to terminy wprowadziła do słownika analizy transakcyjnej Fanita English (English 1969, s. 77–82). Jak pamiętamy, jest to jedna z pierwszych osób, które zachęciły Berta Hellingera do zapoznania się z założeniami AT. Pojęcie episkryptu tłumaczone jest też czasem jako „episcenariusz”, „nadskrypt”, czy „nadskryptowość” i oznacza nadmiar – często bardzo negatywnego – programowania rodzicielskiego, znacznie przewyższający gotowość do jego przyjęcia przez dziecko. Jest ono niejako transmitowane nie tylko z rodziców na dzieci, ale także w systemie międzypokoleniowym, czyli z pradiadków i dziadków na prawnuki i wnuki, jako bolesne lub urazowe doświadczenie. Stąd zamiennie używa się też czasem terminu „gorący kartofel” (ang. *hot potato*), co z kolei w sposób nieco metaforyczny oznacza, że członkowie rodziny przy pomocy ukrytych komunikatów przerzucają problem z rąk do rąk (jak wyjęty z ogniska gorący ziemniak), aby się go pozbyć. Są to np. rodzice, którzy nierzadko sami od swoich antenatów otrzymali ten bolesny depozyt. Będąc w silnym, ale nierzadko nieświadomym, poczuciu bycia nie OK, chcą w ten sposób uwolnić się od przykrych związanych z tym uczuć. Może to mieć postać tzw. „parady rodzinnej” (ang. *family parade*), czyli sposobu wielopokoleniowego przekazu skryptowego (Berne, 1998, s. 346–348; James, 1984, s. 18–28). Warto pamiętać, że ów „gorący kartofel” jest czymś, co jest zbyt „gorące”: dramatyczne czy wręcz tragiczne, bolesne lub zawstydzające dla danej osoby, aby się z tym skonfrontować. Stąd jest nieświadomie przekazywane innym (np. z babci na matkę, z matki na córkę, z córki na wnuczkę). Autorki ilustrują to poniższym schematem (rys. 1) wielopokoleniowego impasu, jaki ujawnił się w przypadku pewnej pacjentki.



Rys. 1

Zintegrowany impas spowodowany przekazywaniem sobie „gorącego kartofla”

Źródło: McQuillin, Welford, 2013, s. 360.

Warto dodać, że ten rodzaj „bolesnego depozytu” obecny jest często w analizie hamartycznego skryptu (ang. *hamartic script*), który prowadzi do pojawienia się wielu zaburzeń psychicznych, poczynając od depresji, anoreksji czy uzależnień, po samobójstwo.

Już Eric Berne zwrócił uwagę na fakt, że w klinicznej praktyce analizy skryptu największą trudnością sprawia prześledzenie wpływu na jednostkę pokolenia dziadków (1998, s. 333–334). Idąc tym tropem, inni transakcjonalisci uznali znaczenie rodziny wielopokoleniowej dla formowania się skryptu. Przykładem może być tu Gloria Noriega, która badała zjawisko współzależnienia w kontekście transgeneracyjności skryptu i uznała, że współzależnienia należy jednoznacznie lokalizować w modelu strukturalnym jako stan Ja-Rodzica w Dziecku (2004, s. 312–322). W późniejszych publikacjach wyraźnie powoływała się na stosowaną przez siebie metodę ustawień systemowych (2010, s. 269–290). Noriega pisze:

Proces ten zachodzi jako parada skryptu rodzinnego z archaicznego stanu ego Dziecko matki lub ojca i przechodzi na potomstwo. W ten sposób przekazywanie komunikatów skryptowych może działać niewerbalnie przez kilka pokoleń, wracając od dziadków, pradziadków, prapradziadków i jest przekazywane na dzieci, wnuki, prawnuki i poza nimi (tamże, s. 272).

Autorka zidentyfikowała szereg koncepcji w ramach AT jako mechanizmy, dzięki którym skrypt jest przekazywany z pokolenia na pokolenie. Wymienia tu: transakcje ukryte, gry psychologiczne, psychodynamikę przeniesieniową czy identyfikację projekcyjną. Choć trudno zaprzeczyć, że w tym zakresie wiele jest jeszcze do odkrycia, prace Noriegi zaowocowały międzynarodową nagrodą im. Erica Berne'a przyznaną jej w roku 2008 przez Międzynarodowe Towarzystwo Analizy Transakcyjnej.

Inny wątek dotyczący związków AT z metodą Hellingera dotyczy zawierania kontraktu na pracę ustawieniową. Terapeuta musi wykazać tutaj szczególną wrażliwość i empatię, zwłaszcza gdy w grę wchodzi członkowie rodziny, którzy dopuścili się czynów niegodnych, stosowali przemoc wobec innych czy ranili swoją gwałtownością pozostałych. Włączenie ich w tryb ustawiania musi się dokonać niejako za ich zgodą. Jest to szczególnie widoczne, gdy klient ujawnia różnego rodzaju opór. Nie jest to nic nowego w analizie transakcyjnej w kontekście tego, co na ów temat pisała swego czasu Fanita English, iż kontrakt zawierany jest często w sposób trójstronny (*the three-cornered contract*): między klientem, terapeutą i „tym nieobecnym trzecim” (1975, s. 383–384). Stosowanie metody ustawień systemowych powinno pozostawiać wszystkich w przekonaniu: „Ja jestem OK – Ty (Wy) jesteś OK”. Z tym zagadnieniem ściśle wiąże się problem lojalności, wstydu, rodzinnych tajemnic czy różnych postaci surowych nakazów skryptowych wobec osób wykluczonych, chorych psychicznie czy będących przestępcami.

Istnieje jeszcze jedna metoda obecna w AT, która w wysokim stopniu jest kompatybilna z ustawieniami rodziny. Tą metodą jest wywiad z rodzicem, a właściwie należałoby powiedzieć – z introjektem rodzicielskim, gdy klient wchodzi niejako w rolę jednego z rodziców, natomiast terapeuta przeprowadza z nim wywiad, tak jakby był realną matką lub ojcem. Własna praktyka terapeutyczna pozwala mi docenić duże walory tej techniki, która często niesie za sobą wewnętrzną harmonię i przebaczenie. Ujawnia też czasem obecność wspomnianego wcześniej „gorącego kartofla” – jako archaicznych urazów w przekazie międzygeneracyjnym.

Kolejny wart zauważenia artykuł poświęcony związkom AT z ustawieniami systemowymi rodziny został napisany przez Enid Welford (2014, s. 320–333). Podobnie jak we wcześniejszym tekście, autorka na początku swojego artykułu poświęca nieco miejsca omówieniu założeń metody ustawień systemowych. Jednak tematyka opracowania koncentruje się bardziej na zakłóceniach procesów przeżywanej straty, żalu i żałoby. Obserwacje kliniczne i doświadczenia

z klientami pozwalają, według autorki, na stwierdzenie, że zdrowy system rodzinny jest w stanie zaoferować jej członkom również zdrowe przeżywanie śmierci. Pozostałe przy życiu osoby mogą się smucić, analizować doświadczoną stratę, a w konsekwencji wypracowywać nowe sposoby życia. Miłość do zmarłego pozostaje w ich sercach. W przypadku rodzin dysfunkcyjnych strata jednego z jej członków pozostawia szereg niedokończonych spraw, powodując „zatrzymanie smutku” i trudności w budowaniu nowych relacji z innymi.

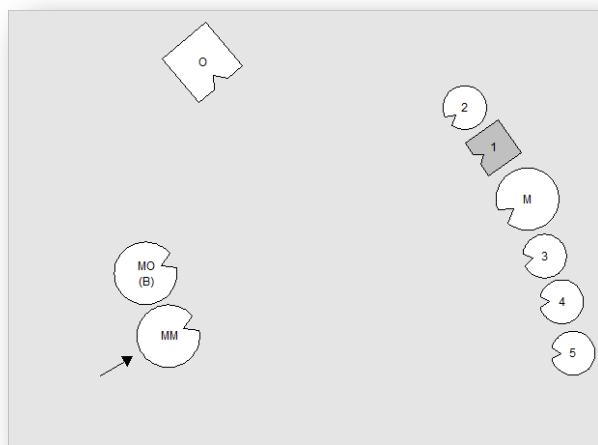
Osoby, które tkwią w głębokim żalu po śmierci kogoś z rodziny, często nie umieją zaakceptować losu zmarłego, tak jakby byli w stanie zmienić bieg jego życia. W ten sposób tworzy się uwikłanie klienta w losy kogoś, kto nieodwołalnie odszedł. Jest to swoista „moc nieobecności”, jak nazywa to zjawisko autorka. Owo splątanie powoduje, że dana osoba dzieli w swojej pamięci los zmarłego przodka i nie doświadcza smutku straty w sposób adekwatny do sytuacji. Nie jest w stanie zachować w swojej świadomości wszystkiego tego, czym ta osoba była dla niej w istocie i dołączyć jej do swojej miłości oraz aktualnie wydatkowanej energii. Zmarły nie znajduje zatem należnego dla niego aktywnego i dobrego miejsca w pamięci klienta.

Autorka w swojej pracy klinicznej jest zwolenniczką, o czym powiemy w konkluzji, stosowania metody ustawień rodzinnych w formie indywidualnego wykorzystywania figur (markerów mapowania rodziny). Jest przekonana, iż ta odmiana tradycyjnej metody dobrze służy ujawnieniu się uwikłania klienta, choć jednocześnie dostrzega jej mankamenty, np. możliwość pozostawiania niejako na zewnątrz systemu rodzinnego. Innym ograniczeniem może być fakt, że rozłożenie pracy terapeutycznej na kilka sesji spowoduje trudności w zintegrowaniu efektów pracy między sesjami. Dlatego osobiście pozostaję zwolennikiem stosowania metody w czasie jednego spotkania i skupienia się np. na pozostałych sesjach wyłącznie na innych rodzajach interwencji, choćby tylko z zastosowaniem interpretacji pochodzących z analizy transakcyjnej. Podziela również obserwacje Enid Welford zawarte we wnioskach, iż największe efekty terapeutyczne osiąga się, łącząc indywidualną formę pracy z perspektywą systemową. Nieocenionym przewodnikiem jest tu książka Larry'ego Feldmana *Łączenie terapii indywidualnej i rodzinnej* (1996). Zarówno w artykule Jane McQuillin i Enid Welford, jak i samej Enid Welford znajdujemy rozważania na temat związków między AT i metodą ustawień systemowych, które zilustrowane zostały modelem graficznym oraz szeregiem przykładów zaczerpniętych z praktyki klinicznej.

Wnioski i sugestie

Warto mieć świadomość, że metoda ustawień systemowych odwołuje się do tradycyjnych wartości związanych z rodziną. Stąd też nierzadko jest krytykowa-

na przez przedstawicieli nurtu emancypacyjnego, feministycznego, progresywnego i postmodernistycznego, za utrwalanie patriarchalnego modelu rodziny. Z drugiej zaś strony, nie omija również tej metody – co ciekawe – krytyka tradycyjnych i konserwatystów, za rzekomy spirytualizm, nekromancję czy wręcz okultyzm, wyrażający się przywoływaniem i symboliczną obecnością w systemie rodzinnym zmarłych przodków. Nie podejmując głębszej polemiki z tymi stanowiskami, godzi się jednak zauważyć, iż koncepcja Hellingera, choć często kwestionowana i uznawana tylko za metodę z pogranicza psychoterapii i innych oddziaływań psychologicznych (Janus, 2012), znalazła się w orbicie aktualnych zainteresowań analizy transakcyjnej jako czynnik umożliwiający synergię w pracy terapeutycznej i wzbogacający dotychczasowe rozwiązania tej koncepcji. Jej modyfikacje mogą też nieść za sobą nowe i ciekawe perspektywy pomocy psychologicznej. Poszczególne sesje ustawień systemowych rodziny mogą znaleźć swoje odzwierciedlenie w postaci schematycznych zapisów (rys. 2).



MO – matka ojca
 MM – matka matki
 O – ojciec
 M – matka
 1 – syn ujawniający problem
 2, 3, 4, 5 – córki w kolejności urodzeń

Rys. 2

Jeden z typowych zapisów sesji ustawień systemowych

Źródło: Hellinger, 2006b, s. 106.

W praktyce psychoterapeutycznej pewną odmianę tradycyjnej formy ustawień systemowych, jaką zaproponował Hellinger, która w dużym stopniu wolna

jest od formułowanych zarzutów, stanowi metoda określana mianem „ustawienia w cztery oczy”, zaproponowana przez Siegliede Schneider⁵ i omawiana także przez innych autorów (np. Broughton, 2010; Franke, 2003). Jest to znacznie złagodzona postać tradycyjnych rozwiązań stosowanych w ustawieniach grupowych, gdzie rolę przedstawicieli rodziny pełnią figury (markery mapowania rodziny) wybierane przez klienta.



Rys. 3
Symboliczne figury stosowane w ustawieniach systemowych

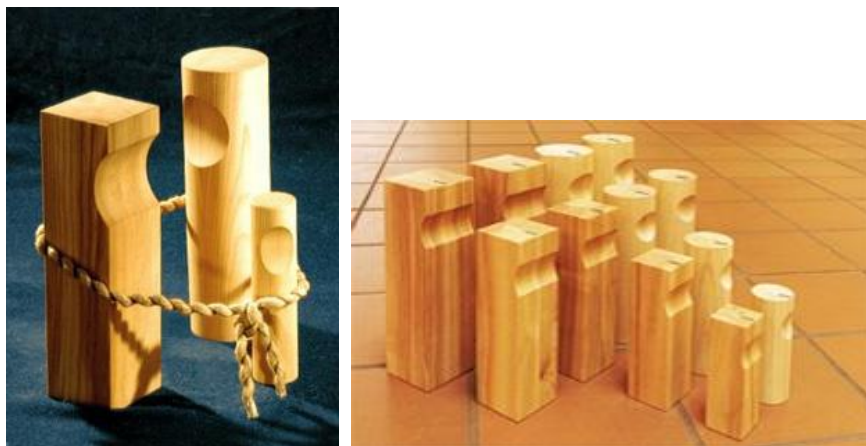
Źródło: materiały szkoleniowe autora.



Rys. 4
Końcowy efekt ustawienia w sesji terapeutycznej

Źródło: zbiory autora.

⁵ Sieglinde Schneider „Ustawienia w cztery oczy”, warsztat dla psychoterapeutów w Centrum Psychologicznych Ustawień Systemowych w Warszawie, 22.10.2004 r.



Rys. 5
Symboliczne klocki stosowane w ustawieniach systemowych

Źródło: materiały szkoleniowe autora.

Mówiąc o łagodności, mamy na myśli fakt, iż interwencje terapeutyczne mają tu miejsce w bardziej złagodzonej i mniej dyrektywnej formie, co często było przedmiotem krytyki. Opis stylu pracy z zastosowaniem figur (w tym wypadku pluszaków) można odnaleźć w jednej z relacji terapeutek, pracującej z małymi dziećmi.

Miałam kontakt z jedną z małych dziewczynek, której zachowanie bardzo niepokojąco rzucało się w oczy. Jej rodzice pragnęli się rozwieść. Pomogłam dziecku ustawić rodzinę za pomocą pluszaków. Ojciec i matka stali od siebie daleko, a siebie dziewczynka ustawiła jako zajączka w środku. Były tam też inne zwierzęta. Zapytałam dziecka, co chciałoby z nimi zrobić? „To zwierzątko ustawię obok mamy, a to postawię teraz obok taty”. Zwierzątkiem stojącym teraz obok mamy była siostra wcześniej zmarła, a obok taty jej dziadek, też zmarły nie tak dawno. Dziecko w ten sposób pokazało konieczną ich obecność w systemie. Pojawił się tam też „lew”, na pytanie kim jest? – dziewczynka odpowiedziała, że to „mój wujek”. Ten wujek przejął w ostatnim okresie opiekę nad dzieckiem⁶.

Powyższy fragment opisu pracy według nieco zmienionej formuły metody Hellingera miał na celu ukazanie stylu, ale też klimatu tego rodzaju oddziaływań terapeutycznych. Własna praktyka terapeutyczna⁷ pozwala mi dostrzec walory takich rozwiązań, np. w przypadkach trudności wychowawczych, z jakimi zwracają się rodzice z prośbą o pomoc psychopedagogiczną. Ustawienie, które wykonuje dziecko w obecności rodziców obserwujących tę z pozoru zwykłą zaba-

⁶ Relacja w posiadaniu autora.

⁷ Autor był uczestnikiem pełnego szkolenia w zakresie ustawień systemowych rodziny Berta Hellingera, organizowanego przez Polski Instytut Terapii Ericksonowskiej w latach 2001–2003, oraz licznych warsztatów prowadzonych przez niemieckich psychoterapeutów (m.in. Marię Senftleben-Gundrich, Victorię Schnabel, Ilse Kutschera, Heriberta Döring-Meijera, Rólanda Schillinga, Siegliede Schneider) oraz superwizji prowadzonych przez Berta Hellingera.

wę, działa często, „bez zbędnych słów”, w sposób o wiele bardziej skuteczny i przynoszący lepsze rezultaty niż wielokrotne sesje terapeutyczno-edukacyjne mające przekonać rodziców do czegokolwiek. Otwartym i wielce intrygującym problemem jest pytanie, w jakim stopniu do wspomnianej pracy terapeutycznej można włączać elementy analizy transakcyjnej, w szczególności analizę skryptu. Mogłaby to być technika sprzyjająca ujawnianiu pochodzących od rodziców nakazów, programów i zakazów skryptowych, czy ról w Trójkącie Dramatycznym. Symboliczne figury, stanowiące uosobienie członków systemu rodzinnego, dostarczają tutaj niezwykle cennego i nie zawsze uświadamianego sobie przez klientów materiału ilustratywnego. A przecież wgląd w procesie terapii, przejawiający się m.in. poprzez ujawnienie nieświadomego, to wszak pierwszy i niezwykle ważny krok w kierunku możliwej zmiany, która ma uwolnić klienta od cierpienia.

Bibliografia

- Berne, E. (1998). *Dzień dobry... i co dalej?* Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Boszormenyi-Nagy, I., Spark, G. (1973). *Invisible loyalties: Reciprocity in intergenerational family therapy*. New York: Harper & Row.
- Brink, O. (2004). *Partnerskie reguły gry. Terapia systemowa według Berta Hellingera*. Kielce: Wydawnictwo JEDNOŚĆ.
- Brink, O., Quasebarth, A., Saltuari, P. (2005). *Otwartość sprzymierzeńcem miłości. Rozmowy we dwoje i ustawienia rodzin*. Wrocław: Wydawnictwo SURSUM.
- Broughton, V. (2010). *In the presence of many*. Frome: Green Balloon Publishing.
- English, F. (1969). Episcrypt and the „hot potato” game. *Transactional Analysis Bulletin*, 32 (8), 77–82.
- English, F. (1975). The three-cornered contract. *Transactional Analysis Journal*, 4 (5), 383–384. <https://doi.org/10.1177/036215377500500413>.
- Feldman, L. (1996). *Łączenie terapii indywidualnej i rodzinnej*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Franke, U. (2003). *In my mind's eye: Family constellations in individual therapy and counselling*. Heidelberg: Carl Auer-Systeme Verlag.
- Hellinger, B., ten Hövel, G. (2002). *Praca nad rodziną. Metoda Berta Hellingera*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Hellinger, B. (2004a). *Listy terapeutyczne. Znaleźć to, co działa*. Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski & Co.
- Hellinger, B. (2004b). *Dlaczego właśnie ja? Brzemie losu w chorobie nowotworowej. Warsztat dla chorych, ich bliskich i terapeutów*. Wrocław: Wydawnictwo SURSUM.

- Hellinger, B. (2006a). *Sumienie miał czyste... Wykłady i opowieści*. Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski & Co.
- Hellinger, B. (2006b). *Daj mi rząd dusz. Religia, psychoterapia, duszpasterstwo*. Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski & Co.
- Hellinger, B. (2006c). *Porządek miłości, czyli być sobą i żyć swoim życiem*. Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski & Co.
- Hellinger, B. (2007). *Rzeczy sedno. 66 terapii krótkoterminowych*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Hellinger, B. (2009). *Odchodzimy spełnieni. O miłości i śmierci*. Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski & Co.
- James, J. (1984). Grandparents and the Family Script Parade. *Transactional Analysis Journal*, 14 (1), 18–28. <https://doi.org/10.1177/036215378401400104>.
- Jagięła, J. (2003a). System rodzinny dziecka z zaburzeniami rozwoju intelektualnego według koncepcji Berta Hellingera. W: A. Siedlaczek-Szwed (red.), *Wybrane zagadnienia pedagogiki specjalnej* (s. 75–87). Częstochowa: Wydawnictwo WSP.
- Jagięła, J. (2003b). Fakty i skutki. Metoda ustawień systemowych rodziny Berta Hellingera. *Terapia uzależnienia i współuzależnienia*, 6, 28–31.
- Jagięła, J. (2004). Wybrane aspekty etyczne metody ustawień systemowych Berta Hellingera. W: A. Margasiński, D. Probuca (red.), *Etyka, Psychologia, Psychoterapia* (s. 109–120), Kraków: Aureus.
- Jagięła, J. (2004/2005). Różne korzenie – wspólne skrzydła. Zbliżenie między narodami w koncepcji psychoterapii Berta Hellingera. W: K. Redziński, I. Wagner (red.), *Edukacja – różnica i tożsamość* (s. 171–182). Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. J. Długosza.
- Jagięła, J. (2005). Wykluczenie w koncepcji psychoterapii Berta Hellingera. W: A. Marzec, I. Wagner (red.), *Polska na drodze do społeczeństwa informacyjnego. Między rozwojem a wykluczeniem w zjednoczonej Europie* (s. 335–343). Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. J. Długosza.
- Janus, D. (2012). Metoda ustawień systemowych według Berta Hellingera. W: L. Grzesiuk, H. Suszek (red.), *Psychoterapia: pogranicza*. Warszawa: ENETEIA Wydawnictwo Psychologii i Kultury.
- Karpman, S. (1968). Fairy tales and script drama analysis. *Transactional Analysis Bulletin*, 26 (7), 39–43.
- Lucas, D. (2003). *Techniki NLP w tworzeniu dobrych związków z ludźmi*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- McQuillin, J., Welford, E. (2013). How Many People Are Gathered Here? Group Work and Family Constellation Theory. *Transactional Analysis Journal*, (43) 4, 352–365. <https://doi.org/10.1177/0362153713519743>.
- Neuhauser J. (red.) (2004). *Terapia par Berta Hellingera. Miłość szczęśliwa*. Warszawa: Wydawnictwo Jacek Santorski & Co.

- Noriega, G. (2004). Codependence: A transgenerational script. *Transactional Analysis Journal*, (34) 4, 312–322. <https://doi.org/10.1177/036215370403400404>.
- Noriega, G. (2010). Transgenerational scripts: The unknown knowledge. W: R.G. Erskine (red.), *Life scripts: A transactional analysis of unconscious relational pattern* (s. 269–290). London: Karnac Books.
- Prekop, J., Hellinger, B. (2011). *Gdybyście wiedzieli, jak bardzo was kocham. Jak pomóc trudnym dzieciom poprzez ustawienia rodzinne i holding*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Schäfer, T. (2002). *Dlaczego dusza choruje i co ją uzdrowia. Terapia rodzinna Berta Hellingera*. Wrocław: Wydawnictwo SURSUM.
- Szewczyk, A. (2002). *Czerpiąc ze źródła. O metodzie ustawień systemowych Berta Hellingera*. Stockach: SPES.
- Talarczyk, M. (2010). Ustawienia rodzin metodą Berta Hellingera – kontrowersje. *Psychoterapia*, 155 (4), 15–33.
- Ulsamer, G., Ulsamer, B. (2003a). *Zasady życia w rodzinie. Na podstawie koncepcji więzi rodzinnych Berta Hellingera. Poradnik dla rodziców*. Kielce: Wydawnictwo JEDNOŚĆ.
- Ulsamer, B. (2003b). *Bez korzeni nie ma skrzydeł. Terapia systemowa według Berta Hellingera*. Wrocław: Wydawnictwo SURSUM.
- Weber, G. (red.) (2004). *Terapia systemowa Berta Hellingera*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Welford, E. (2014). *Giving the Dead Their Rightful Place: Grief Work with the Family System*. *Transactional Analysis Journal*, 44, (4), 320–333. <https://doi.org/10.1177/0362153714559920>.
- Wieczorek, Z. (2012). Lustreczko, powiedz przecie..., czyli analiza transakcyjna i neurony lustrzane. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 1, 79–90.

Jarosław JAGIEŁA

Bert Hellinger's Systemic Family Constellation Method from the Perspective of Transactional Analysis

Summary

On the basis of articles published in the “Transactional Analysis Journal” (TAJ), the author of the paper indicates links between Bert Hellinger's Systemic Family Constellation Method and transactional analysis. Drawing from his own experience as a therapist, he emphasises benefits of combining individual therapy and the systemic perspective using the figures (the markers of family mapping).

Keywords: Bert Hellinger's Systemic Family Constellation Method, transactional analysis.

SPRAWOZDANIA

Anna PIERZCHAŁA

I Ogólnopolska e-Konferencja Naukowa „Edukacja–Analiza–Transakcje. Teoria i Praktyka”

Jak cytować [how to cite]: Pierzchała, A. (2017). I Ogólnopolska e-Konferencja Naukowa „Edukacja-Analiza-Transakcje. Teoria i Praktyka”. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 6, 333–336.

W dniu 25 maja 2017 roku odbyła się pierwsza w Polsce elektroniczna konferencja naukowa w zakresie edukacyjnej analizy transakcyjnej, której organizatorami byli: Zespół Badawczy Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej, Instytut Pedagogiki, Wydział Pedagogiczny Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie oraz Zakład Teorii Wychowania, Instytut Pedagogiki, Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Obradom patronowali szanowani ludzie nauki zarówno z Polski, jak i z zagranicy. Wśród członków Rady Naukowej Konferencji zasiedli: prof. zw. dr hab. Lidia Cierpiałkowska; prof. zw. dr hab. Bogusław Śliwerski; prof. zw. dr hab. Bolesław Niemierko; dr hab. Jarosław Jagieła, prof. AJD; dr hab. Ewa Wysocka, prof. UŚ; dr hab. Dorota Pankowska, prof. UMCS; doc. dr Aleksey Karamanov; dr hab. Jolanta Karbowniczek, prof. AIK; dr hab. Izabela Krasiejko, prof. AJD; prof. dr Adnan Tufekčić.

Celem e-Konferencji było poddanie konceptualizacji wszystkiego tego, co w sensie wiedzy teoretycznej i działalności praktycznej zawierają w sobie trzy hasła: edukacja – analiza – transakcje. Powyższe pojęcia inkluzyjnie składają się na edukacyjną analizę transakcyjną, która jako subdyscyplina wciąż poszukuje dla siebie należnego miejsca w naukach pedagogicznych. Organizatorom udało się zjednoczyć w ramach wspólnych obrad 22 teoretyków i praktyków analizy transakcyjnej, reprezentujących różne ośrodki zajmujące się koncepcją zarówno w kraju, jak i za granicą.

W rozpoczynającej obrady sesji plenarnej zaprezentowano cztery referaty. Obrady rozpoczął dr hab. prof. AJD Jarosław Jagieła, Kierownik ZBEAT, podejmując temat *Znaczenia modelu płynności funkcjonalnej (FF – functional fluency) Susannah Temple dla rozwoju osobistego i zawodowego nauczycieli z per-*

spektrywy edukacyjnej analizy transakcyjnej. Dyskusja wokół wystąpienia dotyczyła zabiegów Servaasa van Beekuma służących graficznemu rozdzieleniu modelu strukturalnego od funkcjonalnego i ewolucji tego podejścia. Przedstawiono kształtowanie się koncepcji płynnej funkcjonalności Susannah Temple (FF) oraz psychometrycznego narzędzia pomiaru noszącego nazwę indeksu Płynności Funkcjonalnej Temple (TIFF). Podkreślono znaczenie tej koncepcji dla pracy nauczycieli i wychowawców oraz podnoszenia ich samoświadomości w zakresie rozwoju osobistego i zawodowego, a także perspektyw rozwoju edukacyjnej analizy transakcyjnej.

EAT

Analiza Transakcje Edukacja

Zespół Badawczy Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej
Instytut Pedagogiki, Wydział Pedagogiczny
Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
zaprasza na

1. ogólnopolską e-konferencję naukową

EDUKACJA - ANALIZA - TRANSAKcje
Teoria i Praktyka

25 maja 2017 r.

Celem konferencji jest poddanie konceptualizacji wszystkiego tego, co w sensie wiedzy teoretycznej i działalności praktycznej zawierają w sobie trzy hasła: edukacja - analiza - transakcje. Powyższe pojęcia inkluzywnie składają się na nową dziedzinę określaną jako edukacyjna analiza transakcyjna, która jako subdyscyplina wciąż poszukuje dla siebie należnego miejsca w naukach pedagogicznych. Konferencja będzie zatem zmiernie do uścislenia koncepcji AT przeżywającej swój renesans w Polsce i na świecie wraz ze swoją obecnością w szerokim polu edukacji. Będzie zmiernie do poszukiwania nowych problemów i znaczeń, dostarczając jednocześnie okazji do dalszych twórczych rozwiązań.

Rada Naukowa
prof. dr hab. Bogumił Śliwerski, dr hab. Jarosław Jagiela, prof. AJD, dr hab. Lidia Cierpiałkowska, prof. UAM,
prof. dr hab. Bolesław Niemienko, dr hab. Dorota Pankowska, prof. UMCS, dr hab. Ewa Wysocka, prof. UŚ,
dr hab. Izabela Krasiejko, prof. AJD, dr hab. Jolanta Karbowniczek, prof. AIK, doc. dr Aleksey Karamanov

Zgłoszenia do: 31 marca 2017 r.

Udział w konferencji wiąże się z możliwością opublikowania artykułu naukowego w czasopiśmie EDUKACYJNA ANALIZA TRANSAKCYJNA, które znajduje się na liście B czasopism punktowanych MNiSW (6 punktów).

Więcej szczegółów na stronie:
<http://www.wp.ajd.czest.pl/konferencja/index.php/eat/index>

W drugim wystąpieniu, pod tytułem *Zaburzenia osobowości a sojusz terapeutyczny w perspektywie analizy transakcyjnej*, prof. zw. dr hab. Lidia Cierpiałkowska obrała sobie za cel przedstawienie dwóch kwestii: 1) opisanie specyficznych problemów i trudności interpersonalnych pacjentów z zaburzeniami osobowości wiązki A, B i C i pokazanie ich znaczenia dla tworzenia sojuszu te-

rapeutycznego oraz 2) odniesienie opisanych kwestii do koncepcji Ware'a nawiązania i utrzymania kontaktu oraz doświadczeń klinicznych terapeutów pracujących zgodnie z założeniami analizy transakcyjnej.

Dr hab. prof. UMCS Dorota Pankowska w wystąpieniu *Dokąd zmierzamy? Uwagi o deficycie Dorosłego w edukacji i życiu społecznym* wykorzystwała koncepcje stanów Ja oraz dokonała analizy warunków kształtowania się stanu Dorosłego we współczesnym społeczeństwie, ze szczególnym uwzględnieniem systemu edukacji. Wnioski skłaniają do konstatacji o deficycie Dorosłego w różnych obszarach rzeczywistości i do refleksji nad konsekwencjami takiego stanu rzeczy zarówno dla rozwoju jednostek, jak i kondycji społeczeństwa.

Ostatnie wystąpienie w sesji plenarnej autorstwa wiceprezes Europejskiego Towarzystwa Analizy Transakcyjnej (EATA) Magdaleny Sękowskiej, pod tytułem *Konsultant w organizacjach w perspektywie analizy transakcyjnej*, dotyczyło rozumienia organizacji z punktu widzenia analizy transakcyjnej. Autorka zwróciła uwagę, że konsultant pracujący z wykorzystaniem tej perspektywy, w rozumieniu odnoszącym się do myśli Berne'a, wzmacnia autonomię organizacji, jej efektywność i ciągłość. Jednocześnie, jako osoba dołączająca się do systemu organizacji, musi być świadomy swoich tendencji skryptowych, które mogą być bardzo komplementarne do skryptowych tendencji danej organizacji. Interwencja konsultanta może wzmacniać siły rozwojowe organizacji, ale też „zaczepiać” się o skrypt organizacji ze względu na tendencje indywidualne.

W dalszej części obrad wystąpienia uczestników podzielono na dwie odrębne sekcje. Pierwsza z nich dotyczyła edukacji. Prelegenci i słuchacze podjęli między innymi dyskusję wokół tematyki efektów realizacji innowacji pedagogicznej wykorzystującej tutoring rówieśniczy. Analizie poddano stany Ja uczestników projektu. Tematyka stanów Ja dominowała także w dyskusji na temat wybranych elementów obrazu życia rodzinnego uczniów. Podjęto również rozważania w temacie formalnego i nieformalnego użycia analizy transakcyjnej w edukacji. Dyskutowano o metodach twórczego rozwiązywania problemów w kontekście rozwoju osobowości ucznia. Zwrócono uwagę na edukacyjne znaczenie intra- i interpersonalnych relacji nauczyciela z uczeniem, a także wymieniano poglądy w obszarze komunikacji, podkreślając jej rolę w nawiązywaniu prawidłowych relacji na gruncie edukacyjnym. W dalszej części obrad podjęto rozważania na temat wypalenia zawodowego nauczycieli, analizując tę kwestię w perspektywie koncepcji AT. Skupiono się też na problematyce kultury szkoły w kontekście zachowań prospołecznych młodzieży. Rozważania w tej części obrad kończyło wystąpienie na temat transakcyjnych nakazów skryptowych w ukrytym programie szkoły.

Obrady w sekcji drugiej wychodziły poza mury szkolne i odwoływały się do szeroko rozumianego wychowania i relacji społecznych. Dyskusje rozpoczęto rozważaniami w kwestii nowych mediów w społeczeństwie informacyjnym

z perspektywy analizy transakcyjnej. Uzupełnieniem w tej tematyce okazało się wystąpienie na temat możliwości wykorzystywania wybranych elementów technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) dla urozmaicenia i podniesienia efektywności zajęć na poziomie edukacji wczesnoszkolnej. W podobnym obszarze zawierały się także rozważania pt. *Cyfrowi tubylcy versus cyfrowi imigranci – o wybranych aspektach komunikacyjnych w społeczeństwie informacyjnym*, w którym autorka analizowała różnice w sprawności posługiwania się nowymi technologiami wśród przedstawicieli różnych pokoleń oraz zastanawiała się nad określonymi trudnościami w komunikacji tych społeczności. Kolejne wystąpienia pokazywały jeszcze szerszą perspektywę wychowawczą. Podjęto dyskusję w kwestii pozycji życiowych jako wyznacznika psychospołecznego funkcjonowania młodzieży czy transakcyjnych form strukturalizacji czasu w percepcji studentów. Niezwykle ciekawe rozważania dotyczyły także stereotypów i uprzedzeń w świetle analizy transakcyjnej, a także zmiany i rozwoju osobistego w tej samej perspektywie. Uczestnicy podjęli także dyskusję wokół możliwości wykorzystania AT w edukacji rodziny w zakresie zachowań depresyjnych młodzieży oraz osobliwości zastosowania tej koncepcji w organizacji komunikacji w przestrzeni muzeum.

Niniejszy krótki raport z pierwszej w Polsce tego rodzaju inicjatywy wskazuje z jednej strony na zakres i znaczenie problematyki, jaką zajmuje się edukacyjna analiza transakcyjna, a z drugiej strony pokazuje dalsze obszary możliwych eksploracji. I e-Konferencja w tej tematyce zmierzała zatem do uściślenia koncepcji AT, przeżywającej swój renesans w Polsce i na świecie wraz ze jej obecnością w szerokim polu edukacji. Poszukiwano nowych problemów i znaczeń, dostarczając jednocześnie dalszych twórczych inspiracji. Można tylko mieć nadzieję, że takich spotkań będzie więcej, a inicjatywa przybierze charakter cykliczny.

RECENZJE

Jarosław JAGIEŁA

[rec.] Paul Bloom, *Przeciw empatii. Argumenty za racjonalnym współczuciem*, tłum. M. Chojnacki, Wydawnictwo Charaktery, Kielce 2017, ss. 272

Jak cytować [how to cite]: Jagieła, J. (2017). [rec.] Paul Bloom, *Przeciw empatii. Argumenty za racjonalnym współczuciem*, tłum. M. Chojnacki, Wydawnictwo Charaktery, Kielce 2017, ss. 272. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 6, 339–341.

Już sam tytuł dla wielu osób będzie na tyle bulwersujący i trudny do przyjęcia, że nie będą mogły sięgnąć po tę książkę. Autor uspokaja jednak potencjalnych adwersarzy, pisząc: „Moje stanowisko jest skrajne, jednak daleko mu do absolutnej skrajności. To nie jest jedna z tych dziwnych książek, które bronią psychopatii. Występując przeciw empatii, nie twierdzę, że powinniśmy być egoistyczni i niemoralni. Wręcz przeciwnie. Uważam, że jeśli mamy być dobrymi ludźmi, którzy troszczą się o innych, to lepiej wyjdzie nam to bez empatii”. Cała książka poświęcona jest zatem wskazaniu argumentów przemawiających za stanowiskiem autora.

Kim jest Paul Bloom? Autor – mniej znany polskim czytelnikom – to profesor psychologii na Uniwersytecie w Yale. Zajmuje się głównie psychologią rozwojową, a także problematyką społecznego rozumowania i moralności. Laureat wielu nagród i popularyzator wiedzy psychologicznej, publikował m.in. w „New York Times” czy „The New Yorker”. Polski czytelnik mógł zetknąć się z tym autorem, sięgając po wydaną w 2013 roku świetną książkę *To tylko dzieci. Na-*



rodziny dobra i zła. Pisarstwo Blooma jest bowiem konkretne, rzetelne i charakteryzuje się przystępnością również dla tych, którzy są mniej obeznani z terminologią i problematyką psychologiczną. Takie walory odnajdujemy też w tej świetnie przetłumaczonej pozycji.

Niech za próbkę jego umiejętności posłuży ten oto fragment, który mówi o zmianie jego stanowiska wobec empatii.

Też w to wierzyłem. I już nie wierzę. Empatia ma swoje zalety. Może być potężnym źródłem przyjemności związanej ze sztuką, wyobraźnią i sportem, może być też cennym aspektem związków intymnych. Ale na ogół jest złym doradcą moralnym. Uzasadnia głupie oceny i często motywuje nas do obojętności i okrucieństwa. Może prowadzić do irracjonalnych i niewłaściwych decyzji politycznych, niszczyć niektóre ważne relacje, na przykład między lekarzem a pacjentem, może sprawiać, że będziemy gorszymi przyjaciółmi, rodzicami, mężami i żonami. Jestem przeciwny empatii, a jednym z celów tej książki jest przekonanie czytelników, by również byli przeciwko niej.

To bardzo radykalne stanowisko, ale czy ostateczne? Autor zastrzega, że wszystko zależy od rozumienia tego pojęcia. Jeśli bowiem przyjąć, że empatia w szerokim rozumieniu jest zdolnością do troski o innych, do miłości i dobra, a nawet przyjąć ten termin tylko jako rozumienie innych, to Bloom nie ma nic przeciwko tak pojmowanej empatii.

Zauważmy, że empatia wiąże się ściśle ze sferą emocjonalną, a Bloom ukazuje jej relację również wobec sfery racjonalnej, której nadaje prymat. Wiadomo, że w tradycji filozoficznej związek między tymi obszarami ludzkiej egzystencji stanowi odwieczny problem. Już Arystoteles pisał, że ten, kto dał się opanować namiętnościom, przestaje dostrzegać to, co słuszne; opowiadał się zatem za równowagą między namiętnościami i rozważą, która powinna charakteryzować każdego człowieka. W klasycznej tradycji filozoficznej odnajdujemy dwa przeciwstawne stanowiska wobec relacji, jakie mają łączyć rozum z emocjami. David Hume (1711–1776) uważał, że rozum winien być niewolnikiem uczuć. „Rozum jest i powinien być jedynie sługą namiętności” – twierdził. Z kolei Immanuel Kant (1724–1804) był zdecydowanym obrońcą poglądu, że to właśnie rozum powinien mieć prymat nad sferą emocjonalną. Nie ulega wątpliwości, iż Bloom wpisuje się w spuściznę filozoficzną właśnie Kanta, a nie Hume’a. Dobrze ilustrują ją słowa św. Pawła: „Nie rozumiem bowiem tego, co czynię, bo nie czynię tego, co chcę, ale to, czego nienawidzę” (Rz 7, 15).

Czy książka Blooma może skłonić do myślenia transakcjonalistę i czy odnajdzie on w stanowisku tego autora elementy zbieżne z analizą transakcyjną? Wydaje się, że może je znaleźć w modelu Zintegrowanego Dorosłego. Dopiero bowiem moment, gdy osiągnie się stan względnej równowagi między poszczególnymi strukturami osobowości, stwarza również możliwość kontroli nad sferą emocjonalną. Jeśli przyjąć, że emocje należy wiązać głównie ze stanem Ja-Dziecko, choć przecież nie tylko ta archaiczna struktura osobowości za nie odpowiada, to dopiero jej powiązanie ze stanem Ja-Dorosły stwarza pewną rów-

nową. Dezintegracja stanu Ja-Dziecko, który nie jest zintegrowany z pozostałymi stanami ego oraz nie jest poddany racjonalnej sferze myśli i poznania, może nieść za sobą różnego rodzaju problemy. Posłużę się tu przykładem, który jako pierwszy przychodzi mi do głowy. Jest to metafora łodzi, która płynie po wzburzonym morzu ludzkich losów. Stan emocjonalnego, wewnętrznego Dziecka można by utożsamiać z napędem. Emocje są bowiem źródłem energii, siły i dynamiki. Z kolei Dorosły znamionuje sferę poznawczą, zdolność analizy, umiejętność przewidywania skutków swoich działań, rozsądek i cel, do jakiego się zmierza. Łódź posiadająca jedynie napęd i pozbawiona steru oraz kompasu niechybnie może znaleźć się na mieliźnie czy w porcie, w którym wcale nie zamierzała zacumować. Podobnie rzecz się ma z ludzkim postępowaniem. Jeden z publicystów wyraził to jakże trafnie, pisząc:

Uczucia trzeba przepracować. Na nic zda się wypieranie ich ze świadomości, dławienie. Ale też niczego nie osiągniemy poprzez folgowanie im. Mamy uczucia, ale – nie jesteśmy nimi. Trzeba o tym pamiętać. Mogą być siłą niszczycielską, ale też właściwie kierowane – stają się siłą dla wszelkiego działania, potężną i niezastąpioną¹.

Moja praktyka terapeutyczna podpowiada mi, że znacznie lepszym rozwiązaniem, przynoszącym lepsze skutki od samej empatii, jest decentracja poznawcza (*decentration*)². Jest to nabycie zdolności do obiektywnego spostrzegania świata, ujmowania rzeczywistości z różnych punktów widzenia i zintegrowanie ich w bardziej obiektywny oraz wielostronny obraz stanu rzeczy. Czy zatem ja i Bloom zgodzilibyśmy się ze sobą? Wydaje mi się, że tak. Że chodzi nam jeśli nie o tę samą rzecz, to w sumie o bardzo podobną.

Jak wiadomo, przepracowane przez stan Dorosłego uczucia określamy w analizie drugiego stopnia jako Dziecko w Dorosłym, a w modelu Zintegrowanego Dorosłego jest to *Pathos*. Można powiedzieć, że *Pathos* stwarza właśnie tę równowagę, gdzie ujawniające się emocje łączą się z racjonalnym i poznawczym obszarem osobowości, a przecież jasne jest, że istnieje tu odwieczne napięcie i konflikt – antagonizm polegający na tym, czy należy w życiu posługiwać się bardziej głową, czy też bardziej sercem. Bloom opowiada się za empatią, ale empatią poznawczą i racjonalną, zamiast emocjonalnej. Szkoda zatem, że autor nie zechciał skorzystać z dorobku analizy transakcyjnej, która dostarczyłaby mu zapewne dodatkowych argumentów na rzecz głoszonej przez niego tezy.

¹ M. Matuszczak (2010). Czym są... uczucia, *Niezależna Gazeta Polska – Nowe Państwo*, 5, s. 34.

² A.M. Colman (2009). *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 114.

NOTY BIOGRAFICZNE AUTORÓW

Ks. dr Michał Borda – dr teologii (pedagogika religijna), wykładowca katechetyki, dydaktyki i pedagogiki w Instytucie Teologicznym Księży Misjonarzy w Krakowie, Wyższym Sosnowieckim Seminarium Duchownym i Wyższym Częstochowskim Seminarium Duchownym w Częstochowie. Dyrektor Wydziału Katechetycznego Kurii Diecezjalnej w Sosnowcu. Ekspert Ministerstwa Edukacji Narodowej ds. Awansu Zawodowego Nauczycieli. Sekretarz Polskiego Towarzystwa Teologicznego w Krakowie (oddział w Sosnowiecu) i członek Polskiego Towarzystwa Katechetyków.

Prof. zw. dr hab. Lidia Cierpiałkowska – kierownik Zakładu Psychologii Zdrowia i Psychologii Klinicznej w Instytucie Psychologii UAM, psycholog kliniczny, psychoterapeuta, superwizor terapii uzależnień, autorka przeszło 160 publikacji naukowych z psychopatologii i psychoterapii.

Mgr Anna Frączek (PTSTA) – nauczyciel i superwizor analizy transakcyjnej w kontrakcie z EATA, jest psychologiem i Certyfikowanym Analitykiem Transakcyjnym w dziedzinie psychoterapii. Zajmuje się psychoterapią indywidualną i grupową dorosłych i młodzieży. Szkoli i superwizuje w Centrum AT oraz w Centre Auvergnat de Formation en Analyse Transactionnelle we Francji.

Mgr Joanna Grabowska – psycholog kliniczny, kulturoznawca (specjalność: animacja kulturowa, roszjznawstwo), plastyk ceramik, arteterapeuta, pracuje w Zespole Szkół Plastycznych im. Jacka Malczewskiego w Częstochowie jako pedagog szkolny.

Mgr Felicja Grębska – absolwentka pedagogiki w Akademii Ignatianum w Krakowie. Ukończona specjalność to pedagogika resocjalizacyjna z interwencją kryzysową. Członek Wolontariatu Misyjnego Salvator, z ramienia którego odbyła swoją pierwszą misję w Charkowie (Ukraina), pracując z bezdomnymi matkami z dziećmi.

Dr hab. Jarosław Jagiela, prof. AJD – pedagog społeczny i psychoterapeuta. Kierownik Zespołu Badawczego Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej w Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Wykładowca w Katedrze Psychopedagogiki Akademii Ignatianum w Krakowie. Redaktor naczelny rocznika „Edukacyjna Analiza Transakcyjna” i „Biblioteki Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej”. Autor 20 książek i ponad 300 artykułów naukowych i popularnonaukowych.

Mgr inż. Piotr Jusik – coach, trener i terapeuta. Doświadczenie zawodowe zaczęł zdobywać w Londynie, w pracy z trudną młodzieżą oraz dziećmi z zaburzeniami emocjonalnymi. Zainspirowany środowiskiem pracy, rozpoczął studia z analizy transakcyjnej w Oksfordzie, uzyskując kwalifikacje terapeutyczne (Dyplom Transactional Analysis Counselling) oraz akredytację Insti-

tute of Leadership and Management jako coach. Obecnie rozwija własny gabinet coachingu i terapii, a także prowadzi warsztaty rozwojowe z wykorzystaniem konstruktów analizy transakcyjnej. Nauczał oraz prowadził treningi w różnych miejscach świata, między innymi w Polsce, we Francji, na Ukrainie i w Meksyku. Umożliwiło mu to rozszerzenie doświadczenia w pracy z szeroką i zróżnicowaną gamą klientów.

Dr Anna Kwatera – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki; pedagog w obszarze dwóch specjalności: pedagogika opiekuńczo-wychowawcza oraz pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna; adiunkt w Studium Kształcenia Nauczycieli Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, gdzie od kilkunastu lat zajmuje się kształceniem nauczycieli w wymiarze teoretycznym i praktycznym. Zainteresowania naukowe i badawcze dotyczą zagadnień pedeutologicznych i dydaktycznych, kształcenia kreatywności w kontekście efektów edukacyjnych, a także programowych, organizacyjnych i metodycznych działań innowacyjnych w szkole.

Dr Zbigniew Łęski – dr nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Adiunkt w Zakładzie Psychoprofilaktyki na Wydziale Pedagogicznym Akademii im. J. Długosza w Częstochowie. Absolwent Studium Pomocy Psychologicznej, Podyplomowego Studium Komunikacji Społecznej i Mediów oraz szeregu kursów, szkoleń i warsztatów z zakresu umiejętności społecznych. Członek działającego przy Wydziale Pedagogicznym AJD w Częstochowie Zespołu Badawczego Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej. Zainteresowania naukowe oscylują wokół tematyki relacji pomiędzy człowiekiem a nowymi mediami – ich charakteru, rodzaju oraz jakości, z perspektywy transakcyjnej.

Dr Bożena Marzec – dr nauk humanistycznych, pracownik naukowy Uniwersytetu Śląskiego na Wydziale Filologii Wschodniosłowiańskiej w latach 1998–2010, od 2011 roku adiunkt w Katedrze Pedagogiki w Wyższej Szkole Biznesu w Dąbrowie Górniczej. Pola zainteresowań intelektualnych: zarządzanie placówkami oświatowymi, rozwój zawodowy nauczyciela, system oświaty, nadzór pedagogiczny, bezpieczeństwo uczniów, literatura rosyjska.

Dr Małgorzata Mądry-Kupiec – pedagog i psycholog, pracuje na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie. Jej zainteresowania dotyczą komunikacji interpersonalnej, ze szczególnym uwzględnieniem relacji dorosły–dziecko i nauczyciel–uczeń, oraz rozumienia dziecka i nastolatka w nurcie psychoanalitycznym. W 2011 roku wydała książkę *Komunikacja werbalna nauczyciela i ucznia na lekcji*.

Dr hab. Dorota Pankowska, prof. UMCS w Lublinie – zatrudniona w Zakładzie Pedeutologii i Edukacji Zdrowotnej na Wydziale Pedagogiki i Psychologii (Instytut Pedagogiki). Zainteresowania naukowo-badawcze: edukacyj-

na analiza transakcyjna, problematyka gender w edukacji, kształcenie nauczycieli, praca wychowawcza nauczyciela, ukryty program szkoły.

Dr Anna Pierzchała – doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, pracownik Instytutu Pedagogiki Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, członek działającego na Wydziale Pedagogicznym AJD 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.

Dr Adrianna Sarnat-Ciastko – pedagog społeczny i politolog. Adiunkt pracujący w Zakładzie Pedagogiki Społecznej i Terapii Pedagogicznej Akademii 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.

Mgr Jan Strączyński – streetworker Miejskiego Ośrodka Pomocy Społecznej w Częstochowie, absolwent Uniwersytetu Wrocławskiego oraz Akademii im. Jana Długosza na kierunku filologia angielska oraz Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie na kierunku praca socjalna. Pracuje przy Zakładzie Pracy Socjalnej i Zdrowia Publicznego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Zainteresowania: streetworking, pedagogika alternatywna, bezdomność pozaschroniskowa, innowacyjne metody pracy z osobami doświadczającymi bezdomności.

Dr Zbigniew Wieczorek – pedagog społeczny i socjolog, doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Społecznej i Terapii Pedagogicznej. Posiada piętnastoletnie doświadczenie w prowadzeniu treningów asertywności oraz treningów umiejętności społecznych. Zainteresowania zawodowe koncentrują się wokół szeroko rozumianej 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.

Dr Katarzyna Wójcik – pedagog, doktor nauk społecznych, adiunkt w Katedrze Pedagogiki w Wyższej Szkole Biznesu w Dąbrowie Górniczej. Swe dotychczasowe osiągnięcia naukowe opublikowała w kilkudziesięciu artykułach, zamieszczonych w pięciu monografiach oraz czasopismach o zasięgu krajowym i międzynarodowym oraz przedstawiła na kilkunastu konferencjach naukowych. Do jej najbardziej znaczących artykułów należą: *Nauczanie polisensoryczne*; *The Role of Multiple Intelligence in Creating School*

Climate; Wiedza aktywnych zawodowo nauczycieli na temat neuropedagogiki oraz jej zastosowanie w praktyce; The Outlook For the Employment of Educational Studies Graduates. Jej zainteresowania badawcze oscylują wokół neuropedagogicznych oraz społecznych uwarunkowań procesu kształcenia wczesnoszkolnego i przedszkolnego.

Prof. zw. dr hab. Adam A. Zych – częstochowianin (rocznik 1945), psycholog i pedagog, wieloletni profesor Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu. Główne dziedziny zainteresowań naukowych: gerontologia społeczna, a zwłaszcza geragogika specjalna, oraz psychologia osobowości, w szczególności psychologiczna problematyka światopoglądu, psychologia religii i tanatopsychologia. Ważniejsze prace zwarte: *Światopogląd współczesnej młodzieży akademickiej.* Warszawa: PWN, 1983; *Człowiek wobec starości. Szkice z gerontologii społecznej.* Warszawa: „InterArt”, 1995, nowe wyd. Katowice: Wyd. Nauk. „Śląsk”, 1999; *Słownik gerontologii społecznej.* Warszawa: Wyd. Akadem. „Żak”, 2001; *The living situation of elderly Americans of Polish descent in Chicago.* Wrocław: Wyd. Nauk. DSWE, 2005; *Leksykon gerontologii.* Kraków: Ofic. Wyd. „Impuls”, 2007, wyd. 3: 2017; *Przekraczając „smugę cienia”. Szkice z gerontologii i tanatologii.* Katowice: Wyd. Nauk. „Śląsk”, 2009, wyd. 2: 2013; *Pomiędzy wiarą a zwątpieniem. Wprowadzenie do psychologii religii.* Kraków: Ofic. Wyd. „Impuls”, 2012; *Higiena psychiczna w Polsce. Słownik biograficzny.* Wrocław: Wyd. Nauk. DSW, 2013 oraz *Młodość utracona, odkrywana starość. Eseje i szkice z gerontologii.* Katowice: Wyd. Nauk. „Śląsk”, 2017. Za nowatorskie rozwiązania w zakresie upowszechniania wiedzy gerontologicznej na temat starzenia się społeczeństwa polskiego i aktywizacji społecznej seniorów otrzymał wyróżnienie Ministra Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej (2015) oraz honorowy tytuł „Przyjaciel Seniora” (2016).

CZYTELNIA

Nowości wydawnicze



J. Jagieła (2018), *Edukacyjna analiza transakcyjna*, Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie

Książka stanowi próbę ukazania edukacyjnej analizy transakcyjnej na tle wyodrębniających się kierunków współczesnej psychopedagogiki. Każdy z zamieszczonych nurtów posiada swoje odpowiedniki w koncepcji AT, co starano się wykazać na podstawie odniesień do literatury obcojęzycznej. Znaczną część publikacji stanowi prezentacja dorobku Zespołu Badawczego Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej. Czytelnik odnajdzie w książce m.in. zestawienie niemal wszystkich publikacji z tego zakresu, jakie dotąd ukazały się Polsce. Podsumowujący charakter publikacji zachęca jednocześnie do myślenia o dalszym rozwoju tematyki zawartej omawianej w książce.



A. Sarnat-Ciastko (2017), *Relacje tutorskie w polskiej szkole w ujęciu analizy transakcyjnej*, Kraków: Wydawnictwo LIBRON, ss. 295

Prezentowana monografia stanowi unikatowy obraz przeprowadzonych badań komparatystycznych na grupie ponad 600 osób (nauczycieli i uczniów) wykorzystujących oraz niewykorzystujących w swojej praktyce metodę tutoringu szkolnego. Badania te, zrealizowane w przeszło 30 szkołach gimnazjalnych oraz średnich, oparte zostały na teorii analizy transakcyjnej w jej edukacyjnej odsłonie. Koncentrowały się one na określeniu związku między stosowaniem tutoringu a obrazem badanych i ich wzajemnej relacji (tutor–podopieczny bądź wychowawca–uczeń), który – jak wskazały dane – istotnie zachodzi. Analiza zebranego materiału badawczego uzupełniona została o właściwe dla tej publikacji tło, jakim jest prezentacja założeń tutoringu szkolnego oraz analizy transakcyjnej.



BIBLIOTEKA EDUKACYJNEJ ANALIZY TRANSAKCYJNEJ



Informacje dla autorów „Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej”

- Oryginalne artykuły należy przysyłać na adres: Zespół Badawczy Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej, Instytut Pedagogiki, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, ul. Waszyngtona 4/8, 42-200 Częstochowa, lub na adres mailowy: **educational.ta@ajd.czyst.pl**.
- Artykuł powinien być napisany na stronie A4 o marginesach 2,5 cm z każdej strony. Tekst powinien być wyjustowany i tworzony z 1,5 odstępami między wierszami. Należy używać czcionki Times New Roman. Tekst powinien być zapisany jako: .doc, .docx, .rtf.
- Ilustracje, które są zamieszczone w tekście należy przesłać również w osobnym pliku w formacie .jpg lub .tiff (skala szarości w rozdzielczości 300 dpi). Wszystkie rysunki czy tabele, które są zawarte w artykule powinny być podpisane.
- Wszelkie przypisy – odwołania do literatury (tzw. odsyłacze) oraz bibliografię należy formatować wg stylu APA (<http://www.apastyle.org>). W artykule należy stosować odsyłacze w tekście, w których należy podać nazwisko autora, rok wydania publikacji oraz strony, np.: (Jones, 2001, s. 14), (Roberts, 2008b, s. 83). Jeśli w treści artykułu znajdują się nazwiska autorów cytowanego dzieła lub tytuł dzieła anonimowego, w nawiasie należy zamieścić jedynie rok. Gdy w artykule następuje pośrednie powołanie się na publikację, należy podać dane źródła pierwotnego, następnie „za” i na końcu odsyłacza dane źródła wtórnego, w którym podane zostało źródło pierwotne np. (Jones, 2001, za: Roberts, 2008b, s. 83).

Pełne informacje dotyczące cytowanej literatury należy podać w porządku alfabetycznym na końcu artykułu w bibliografii. Należy przy tym stosować następujące zapisy:

W przypadku cytowanych książek np.: Harris, Th.A. (2009). *Ja jestem OK – ty jesteś OK*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.

W przypadku cytowanych artykułów zawartych w czasopiśmie np.: Pankowska, D. (2012). Analiza transakcyjna w edukacji czy edukacyjna analiza transakcyjna? – próba porządkowania znaczeń. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 1, 13–30.

W przypadku cytowanych artykułów z monografii wydawanych pod redakcją np.: Walewander, A. (2013). O duszy nauczycielstwa – przed stu laty i dziś. W: J. Krukowski, A. Włoch (red.), *Szkola twórcza w odtwórczym świecie* (s. 96–103). Kraków: Wydawnictwo Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie.

Jeśli cytowana treść znajduje się na stronie internetowej, prócz podstawowych informacji o autorze, bądź tekście, należy wskazać informację, z jakiej strony internetowej i kiedy został on pobrany: <http://.....> Pobrane 12 maja 2015.

- Należy do minimum ograniczyć stosowanie przypisów dolnych.
- Od autora wymaga się, aby robiąc bibliografię sprawdził i wstawił odpowiedni odnośnik, jeśli podawane pozycje posiadają numer identyfikatora cyfrowego publikacji DOI (Digital Object Identifier). Można to sprawdzić korzystając ze strony [crossref.org](http://www.crossref.org): <http://www.crossref.org/guestquery>
- Do tekstu należy załączyć streszczenie artykułu w języku angielskim (na ok. 800–1000 znaków wraz ze spacjami), które zawierać będzie kluczowe informacje w tym: cel, problem badawczy, metodę oraz główne wnioski. Ponadto tłumaczenie tytułu artykułu w języku angielskim oraz maksimum pięć słów kluczowych (w języku polskim i angielskim).
- Przesyłając artykuł do redakcji czasopisma „Edukacyjna analiza transakcyjna” autor zobowiązany się dołączyć także podpisane: „Umowę o przeniesienie autorskich praw majątkowych” a także „Oświadczenie”, które służy określeniu autorstwa przedstawianego dzieła (zapora „ghostwriting” oraz „guest authorship”), jak również wskazaniu jego źródła finansowania przez instytucje naukowo-badawcze, stowarzyszenia lub inne podmioty („financial disclosure”). Wszystkie druki do pobrania ze strony czasopisma „Edukacyjna Analiza Transakcyjna”.
- Redakcja przyjmuje, że artykułem naukowym jest: artykuł badawczy prezentujący wyniki oryginalnych badań o charakterze empirycznym, teoretycznym, technicznym lub analitycznym (przy czym jego struktura zawiera: odniesienia do obecnego stanu wiedzy, przyjętą w badaniach metodologię, przebieg badań, uzyskane wyniki, a także wnioski z przeprowadzonych badań); artykuł o charakterze monograficznym, w ramach którego w wyczerpującą i należycie udokumentowany sposób opisywane są przyjęte do analizy wybrane zagadnienia badawcze; artykuł polemiczny; artykuł przeglądowy.



ISSN 2299-7466