

EDUKACYJNA ANALIZA TRANSAKCYJNA

NR 7

Pismo Zespołu Badawczego Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej
Instytut Pedagogiki, Zakład Psychoprofilaktyki Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie

Lista recenzentów

dr hab. prof. APS Józef BEDNAREK (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej); 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. Natalia MYKHALCHUK (Państwowy Uniwersytet Humanistyczny w Równem, Ukraina); prof. zw. dr hab. Bolesław NIEMIERKO (Uniwersytet SWPS); prof. zw. dr hab. Bogusław ŚLIWERSKI (Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej)

Redaktor naczelny
dr Zbigniew ŁĘSKI

Zastępca redaktora naczelnego
dr Adrianna SARNAT-CIASTKO

Redaktor honorowy
dr hab. prof. AJD Jarosław JAGIEŁA

Sekretarz redakcji
dr Anna PIERZCHAŁA

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

Redaktor statystyczny
dr Jan KOWALIK (Politechnika Częstochowska)

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

Rada Naukowa

prof. PaedDr. Ján DANĚK, CSc. (Uniwersytet Świętych Cyryla i Metodego w Trnawie), prof. zw. dr hab. L.D. GŁAZYRINA (Białoruski Państwowy Pedagogiczny Uniwersytet im. Maksyma Tanka), prof. zw. dr hab. Stanisław GAŁKOWSKI (Akademia Ignatianum w Krakowie), prof. zw. dr hab. Lidia GRZESIUK (Uniwersytet Warszawski), dr hab. prof. UMCS Dorota PANKOWSKA, 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 (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu), prof. dr Zoroslav SPEVÁK (Uniwersytet w Nowym Sadzie), prof. zw. dr hab. Marian ŚNIEŻYŃSKI (Akademia Ignatianum w Krakowie), ks. dr Antoni TOMKIEWICZ (Katolicki Uniwersytet Lubelski), 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)

UNIwersytet HUMANISTYCZNO-PRZYRODNICZY IM. JANA DŁUGOSZA
W CZĘSTOCHOWIE

EDUKACYJNA ANALIZA TRANSAKCYJNA

NR 7



Częstochowa 2018

Redaktor naczelna wydawnictwa
Paulina PIASECKA

Korekta
Dariusz JAWORSKI

Redakcja techniczna
Piotr GOSPODAREK

Projekt graficzny okładki
Adrianna SARNAT-CIASTKO

Artykuły zawarte w czasopiśmie recenzowane są anonimowo

Podstawową wersją periodyku jest publikacja książkowa

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

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

© Copyright by Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza
w Częstochowie, Częstochowa 2018

ISSN 2299-7466

Adres redakcji: Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza,
ul. Waszyngtona 4/8 42-200 Częstochowa, pok. 433, tel. (34) 378-43-28

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

Objętość: 16 ark. wyd.

Spis treści

Od redakcji (Editorial)	9
ANALIZA TRANSAKCYJNA W EDUKACJI (TRANSACTIONAL ANALYSIS IN EDUCATION)	
Agnieszka WOŚ-SZYMANOWSKA	
Process Communication Model – skuteczne narzędzie wspierające edukację ..	15
Process Communication Model – an effective tool supporting education (Summary)	26
Piotr JUSIK	
Strokes, games and learning in groups	27
Głody rozpoznania, gry i uczenie się w grupach (Streszczenie)	36
Aleksandra KLUPŚ	
Edukacyjny i komunikacyjny kontekst koncepcji „drzwi kontaktu”	37
The concept of Communication Door as a tool to assist students in achieving educational success and to improve communication between participants in the educational process (Summary)	47
Agata SZEKIEŁDA	
Korepetycje w podejściu relacyjnym: uczenie się i nauczanie jako proces terapeutyczny. Refleksja w oparciu o model analizy transakcyjnej	49
Private tuition in relational approach: learning and teaching as a therapeutic process. Reflection based on the transactional analysis model (Summary)	60
Włodzimierz ŚWIĄTEK	
Archetyp wojownika i zwycięzcy w działaniach edukacyjnych i wychowawczych	61
The Warrior and the Winner archetypes in educational activity (Summary)	82
ANALIZA TRANSAKCYJNA NA INNYCH POLACH (TRANSACTIONAL ANALYSIS IN OTHER FIELDS)	
Katarzyna KLIMKOWSKA	
Zastosowanie podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniach we wzmacnianiu stanu Ja-Dorosłego	85
Using Solution-Focused Approach in strengthening the Adult ego-state (Summary)	98
Dorota PANKOWSKA	
Transakcyjne aspekty wulgaryzacji języka	99
Transactional aspects of language vulgarization (Summary)	118
Izabela KRASIEJKO	
Rodzaje transakcji pomiędzy asystentami rodziny a klientami	119
Types of transactions between family assistants and clients (Summary)	131

Zbigniew WIECZOREK

Wykorzystanie analizy transakcyjnej w badaniach mediów społecznościowych	133
Using transactional analysis in studies of social media (Summary)	159

EDUKACYJNA ANALIZA TRANSAKCYJNA NA TLE INNYCH KIERUNKÓW PSYCHOPEDAGOGICZNYCH (EDUCATIONAL TRANSACTIONAL ANALYSIS IN THE LIGHT OF OTHER PSYCHOPEDAGOGICAL AREAS)

Jarosław JAGIEŁA

Psychopedagogika poznania i myślenia, czyli o związkach koncepcji poznawczych z edukacyjną analizą transakcyjną (cz. 3)	163
Psychopedagogy of cognition and thinking: on the links between cognitive concepts and educational transactional analysis (part 3) (Summary)	191

NA POGRANICZU DZIEDZIN (ON THE BORDER)

Zbigniew LEDÓCHOWSKI

Rola sztuki programowania w kształceniu informatycznym	195
The role of the art of programming IT education (Summary)	207

Beata BOGUSŁAWSKA-KRĘGIEL

Smartfon jako pomoc dydaktyczna oraz narzędzie komunikacji z uczniami	209
Smartphone as a tool for teaching and communicating with students (Summary)	220

Małgorzata MINCHBERG

Edukacja przez sztukę: artysta w szkole	221
Education through art: an artist at school (Summary)	232

Małgorzata BISZCZUK

Projekt STEM dla nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych – innowacja pedagogiczna z nowymi technologiami w szkole	233
STEM project for secondary school teachers – pedagogical innovation with new technologies at school (Summary)	246

Sandra SKORZA

Edukacja multimedialna w przedszkolach – analiza doświadczeń	247
Preschool multimedia education – analysis of experience (Summary)	262

CZYTAJĄC TAJ (READING TAJ)

Jarosław JAGIEŁA

Terapia Pisania Ról	265
Role Lettering Therapy (Summary)	273

SPRAWOZDANIA (REPORTS)

Anna PIERZCHAŁA

Uniwersytet Małego Profesora, czyli analiza transakcyjna w przedszkolu i szkole podstawowej	277
---	-----

Adrianna SARNAT-CIASTKO	
Sprawozdanie z realizacji badań ewaluacyjnych ogólnopolskiego projektu „Wychować Człowieka Mądrego”	279
RECENZJA (REVIEW)	
Jarosław JAGIEŁA	
[rec.] Krystyna Doroszewicz, Małgorzata Gamian-Wilk, <i>Uległość w bliskich relacjach</i> , Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk 2015, ss. 223	285
NOTY BIOGRAFICZNE AUTORÓW (ABOUT THE AUTHORS)	289
INFORMACJE DLA AUTORÓW (INFORMATION FOR THE AUTHORS)	295

Od redakcji (Editorial)

Oddajemy Państwu do rąk kolejny, siódmy już numer rocznika „Edukacyjna Analiza Transakcyjna”. Rok 2018 przyniósł wiele zmian. Pierwszą z nich jest zmiana personalna na stanowisku Redaktora Naczelnego. W tym miejscu należy wyrazić wdzięczność wieloletniemu patronowi naszego pisma, dr. hab., prof. UJD Jarosławowi Jagiele za pracę, czas, inspiracje i wyznaczony azymut działań. Informujemy jednocześnie, że dotychczasowy Redaktor zgodził się nadal służyć nam pomocą, przyjmując zaszczytną funkcję Redaktora Honorowego czasopisma. Oficjalny patronat nad aktualnym numerem pisma przejął natomiast dr Zbigniew Łęski – do tej pory członek Rady Redakcyjnej, a ponadto członek Zespołu Badawczego Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej, autor artykułów naukowych, administrator stron internetowej czasopisma oraz Zespołu.

Zmianie uległa także nasza strona internetowa. Jest to wynikiem starań Redakcji o poszerzenie zasięgu czasopisma, a przez to dotarcie do jeszcze szerszego grona Czytelników, co z każdym kolejnym numerem udaje się nam coraz lepiej. W tym miejscu podziękowania należą się Państwu – naszym Czytelnikom – za niesłabnące zainteresowanie, pozytywne informacje zwrotne i sugestie tego, co moglibyśmy robić jeszcze lepiej. Wychodząc naprzeciw oczekiwaniom wyrażanym wobec współczesnych najlepszych czasopism naukowych, zmodyfikowaliśmy naszą stronę internetową tak, by umożliwiała w pełni elektroniczny obieg dokumentów i spełniała wszystkie wymogi, jakie stawiane są przez najważniejsze bazy danych charakteryzujące czasopisma naukowe. Tym samym rozpoczynamy proces, którego efektem będzie indeksacja Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej w kolejnych bazach danych oraz stopniowe przejście do formy elektronicznej jako podstawowej wersji publikacji, a w konsekwencji umiędzynarodowienie i poszerzenie zasięgu Czasopisma.

Oddawany do Państwa rąk numer obfituje w niezwykle ciekawe teksty, których autorami są zarówno osoby ze świata nauki, jak i praktycy, inspirujący naukę własnymi doświadczeniami i wykorzystujący analizę transakcyjną w działaniach praktycznych. Z całą pewnością każdy z artykułów zasługuje na zainteresowanie Czytelników, warto więc o nich choćby pokrótce wspomnieć. Jako pierwszy polecamy artykuł Agnieszki Woś-Szymanowskiej *Process Communication Model – skuteczne narzędzie wspierające edukację*. Autorka jest certyfikowanym trenerem i coachem, a zatem jej punkt widzenia jest połączeniem wiedzy merytorycznej z doświadczeniem praktycznym. Autorka odwołuje się do koncepcji osobowości, wskazując najskuteczniejsze drogi kontaktu z osobami uczestniczącymi w procesie edukacyjnym.

Bardzo bliskim zagadnieniem, jak powyżej, zajęła się Aleksandra Klupś w trzecim w kolejności artykule pt. *Edukacyjny i komunikacyjny kontekst koncepcji „drzwi kontaktu”*. Autorka jest praktykiem pracującym z uczniami, nauczycielami oraz rodzicami, a więc w szeroko pojętym środowisku edukacyjnym. Z tej właśnie perspektywy przygląda się ona opisywanej przez siebie koncepcji.

Wymienione powyżej teksty rozdziela anglojęzyczny artykuł Piotra Jusika *Strokes, games and learning in groups*. Autor pochwalić się może doświadczeniem zdobytym między innymi w pracy terapeuty, trenera i coacha w Wielkiej Brytanii, a także w wielu innych krajach świata. W swoim tekście powołuje się na przykłady własnej praktyki zawodowej, charakteryzując je z perspektywy edukacyjnej analizy transakcyjnej.

Czwarty artykuł w dziale *AT w edukacji* to osobista refleksja Agaty Szekeiły, pod tytułem *Korepetycje w ujęciu relacyjnym: uczenie się i nauczanie jako proces terapeutyczny. Refleksja w oparciu o model analizy transakcyjnej*. Autorka jest psychologiem i doktorantką w Instytucie Psychologii UAM w Poznaniu, a zarazem nauczycielem – matematykiem. Tekst jest ciekawym spojrzeniem praktycznym na poruszany problem w paradygmacie analizy transakcyjnej.

Pierwszy dział siódmego numeru „Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej” zamyka artykuł Włodzimierza Świątka, w którym Autor odwołuje się do przykładu nauczyciela i trenera Kena Cartera, przeprowadzając analizę jego zachowań, emocji i działań w procesie pracy z młodzieżą, z perspektywy wzorców archetypowych Wojownika i Zwycięzcy.

Drugi dział bieżącego numeru, zatytułowany *Analiza transakcyjna na innych polach*, prezentuje się również ciekawie. Zawiera on szereg tekstów tworzonych przez ludzi nauki, którzy wskazują szerokie horyzonty możliwości aplikacji analizy transakcyjnej. Rozpocznijmy zatem od publikacji Katarzyny Klimkowskiej *Zastosowanie podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniach we wzmacnianiu stanu Ja-Doroślego*. Autorka wskazuje na punkty łączące koncepcję analizy transakcyjnej oraz podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniach (PSR), zwracając uwagę na możliwości łączenia zasobów obu podejść we wzmacnianiu stanu Ja-Dorośli.

Kolejny tekst, autorstwa Doroty Pankowskiej, dotyczy z kolei wulgaryzacji języka z perspektywy AT. Autorka analizuje opisy 200 codziennych sytuacji, w których zostały użyte słowa i zwroty wulgarne, określając aktywność stanów Ja nadawców oraz ich pozycje życiowe.

W następnym artykule, opracowanym przez Izabelę Krasiejko, znajdujemy analizę transakcji pojawiających się w kontakcie pomiędzy asystentami rodziny a ich klientami, w oparciu o konkretne przykłady zaczerpnięte z praktyki.

Niezwykle ciekawą inicjatywę podniósł także Zbigniew Wieczorek w ostatnim ze znajdujących się w omawianym tu dziale tekstów, pt. *Wykorzystanie analizy transakcyjnej w badaniach mediów społecznościowych*. W oparciu o technologię Big Data, Autor przyjrzał się portalom społecznościowym z perspektywy języka analizy transakcyjnej.

Psychopedagogika poznania i myślenia, czyli o związkach koncepcji poznawczych z edukacyjną analizą transakcyjną (cz. 3) to kolejna część prezentowanego już w poprzednich numerach i dobrze znanego Czytelnikom cyklu *Edukacyjna analiza transakcyjna na tle innych kierunków psychopedagogicznych* autorstwa Jarosława Jagieły.

W dziale *Na pograniczu dziedzin* pojawiły się tym razem teksty dotyczące problematyki szeroko pojętej edukacji medialnej. Mogą one stanowić istotną inspirację dla analityków transakcyjnych, gdyż – jak wielokrotnie już dowiedziono – obszar kontaktu człowieka z nowymi technologiami można doskonale opisywać, wykorzystując w tym celu koncepcję analizy transakcyjnej. Znajdziemy tutaj 5 tekstów, które odnoszą się do nauki programowania, elementów sztuki w edukacji, opisu projektu STEM, obecności smartfonów na lekcji czy też edukacji multimedialnej w przedszkolach. Tam, gdzie było to uzasadnione, dodano wprowadzenia autorstwa Zbigniewa Wieczorka, ukazujące, w jaki sposób tematyka artykułu koresponduje z koncepcją analizy transakcyjnej.

W numerze nie zabrakło działu *Czytając TAJ*. Tym razem Jarosław Jagieła zapoznaje nas z opracowaną w Japonii metodą określaną jako Terapia Pisania Ról, którą można stosować w połączeniu z analizą transakcyjną.

Na końcu znajdują się dwa sprawozdania. Anna Pierzchała opisuje wdrażany przez siebie w jednym z sosnowieckich przedszkoli oraz w szkole podstawowej projekt pod tytułem *Uniwersytet Małego Profesora. Program rozwijający kompetencje społeczne dzieci w oparciu o założenia analizy transakcyjnej*. Z kolei Adrianna Sarnat-Ciastko przygotowała sprawozdanie z realizacji badań ewaluacyjnych ogólnopolskiego projektu *Wychować Człowieka Mądrego*, w których brali udział członkowie Zespołu Badawczego Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej.

Numer zamyka przygotowana przez Jarosława Jagiełę recenzja książki Krystyny Doroszewicz oraz Małgorzaty Gamian-Wilk – *Uległość w bliskich relacjach*, wydanej w Gdańsku w 2015 roku przez Wydawnictwo Naukowe Katedra.

Prezentując w skrócie zawartość wszystkich tekstów zamieszczonych w niniejszym numerze czasopisma, mamy nadzieję zainspirować Czytelników do głębszej ich analizy. Mamy także przekonanie o ich wartości merytorycznej, licząc jednocześnie na to, że skłonią one Państwa do przemyśleń i dalszych poszukiwań w naszej wspólnej przestrzeni, jaką jest analiza transakcyjna. Serdecznie zapraszamy wszystkich zainteresowanych współpracą na wspomnianą na początku stronę internetową pisma oraz do nawiązania z nami bezpośredniego kontaktu.

Kończąc, podkreślmy, że pragniemy kontynuować tradycję zapoczątkowaną przez dotychczasowego Redaktora Naczelnego profesora Jarosława Jagiełę i ostateczną ocenę zamieszczonych w tym numerze pisma artykułów pozostawiamy Państwu – naszym Czytelnikom oraz przyszłym Autorom.

Redakcja

ANALIZA TRANSAKCYJNA W EDUKACJI

TRANSACTIONAL ANALYSIS IN EDUCATION

Agnieszka WOŚ-SZYMANOWSKA

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

e-mail: agnieszka@analiza-transakcyjna.pl

Process Communication Model – skuteczne narzędzie wspierające edukację

Jak cytować [how to cite]: Woś-Szymanowska, A. (2018). Process Communication Model – skuteczne narzędzie wspierające edukację. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 7, 15–26.

Streszczenie

W artykule zaprezentowano rozwój koncepcji driverów Taibiego Kahlera (1975, s. 280–284) i wykazano jej użyteczność w edukacji. Na bazie pracy nad driverami rozwinął się koncept adaptacji osobowości (Joines, Stewart, 2002, s. 4–5) oraz Process Communication Model (Kahler, 2008, s. 1–30; Collignon, 2017, s. XV–XIX) – kompletny model Taibiego Kahlera pozwalający na ocenę osobowości. Model ten pokazuje, w jaki sposób efektywnie komunikować się z uczniami, zależnie od ich struktury osobowości. Pozwala na użycie właściwych drzwi kontaktu, umożliwiających zbudowanie porozumienia (Ware, 1983, s. 11–12, 18). Kluczowe jest rozpoznanie typu bazowego oraz fazy, tj. obecnie doświadczanego typu. Pozwala to na dobór najefektywniejszego kanału komunikacji oraz rozpoznanie kluczowych potrzeb psychologicznych i uwzględnienie ich w procesie nauczania i motywowania (Kahler, 2008, s. 45–81, 111–116; Collignon, 2017, s. 190–192).

Słowa kluczowe: adaptacje osobowości, Process Communication Model, drzwi kontaktu, edukacja, komunikacja.

Kto mówi językiem niezrozumiałym dla nikogo poza nim, nie mówi w ogóle. Mówić – to mówić do kogoś.

Hans Georg Gadamer

Jak mówić, aby zostać dobrze zrozumianym i przekazać treści zgodnie z naszym założeniem? Jak mówić, aby motywować i inspirować swoich uczniów? Nie ma tu jednej uniwersalnej zasady. „Mówić – to mówić do kogoś” – napisał Hans Georg Gadamer, niemiecki filozof i historyk filozofii. To, do kogo mówimy, jest kluczowe. Rozpoznanie preferencji i potrzeb naszego rozmówcy pozwala bowiem nie tylko zbudować skuteczną komunikację, ale też minimalizować napięcie i dystres oraz potencjalne nieporozumienia, do których docelowo

prowadzą (Kahler, 2008, s. 45–49, 157–158). Do takich wniosków doszedł w toku swojej pracy Taibi Kahler – twórca pojęć driver i miniskrypt, zasłużony dla analizy transakcyjnej psycholog kliniczny. Jego dalsza praca nad driverami i miniskryptem doprowadziła do wyodrębnienia sześciu wzorców, które następnie stały się podstawą do sformułowania modelu osobowości (Kahler, Capers, 1974, s. 26–42; Kahler, 1975, s. 280–283; Kahler, 2008, s. 19–20).

W niniejszym artykule przedstawiony zostanie rozwój koncepcji driverów Taibiego Kahlera (1975, s. 280–284), prowadzący do powstania kompleksowego modelu: Process Communication Model (Kahler 2008, s. 1–30; Collignon 2017, s. XV–XIX). Model ten obejmuje skuteczną komunikację, a także wskazuje tzw. drzwi kontaktu, umożliwiające najszybsze zbudowanie porozumienia (Ware, 1983, s. 11–12, 18). Pozwala przez to na dobór adekwatnego kanału komunikacji, stylu komunikatów (preferencji), a także na rozpoznanie charakterystycznych dla danej osoby potrzeb psychologicznych i sekwencji stresu. W artykule wskazano, w jaki sposób elementy te można skutecznie włączyć w proces edukacji (Kahler 2008, s. 45–81, 111–116; Collignon 2017, s. 190–192).

Rozwój pojęcia driverów

Kahler wprowadził do analizy transakcyjnej pojęcie driver (1974, s. 26–42; 1975, s. 280–283; 2008, s. 3–5). Wykazał, że jest pięć driverów – specyficznych ścieżek zachowania, które pozwalają na utrzymanie warunkowej postawy OK-OK, tj. „Ja jestem OK, pod warunkiem że” (driver introjektowany ze stanu Ja Dziecko) lub „Ty jesteś OK, pod warunkiem że” (driver projektowany ze stanu Ja Rodzic):

- 1) jestem / jesteś doskonały(a);
- 2) jestem / jesteś silny(a);
- 3) sprawiam / sprawiasz przyjemność;
- 4) staram się / starasz się;
- 5) spieszę się / spieszysz się.

Kahler kontynuował pracę nad rozwojem koncepcji, szukając powiązań pomiędzy driverami, gramami psychologicznymi, rolą w trójkącie dramatycznym, typem skryptu, uczuciami zastępczymi i zakazami, aż w 1972 roku wyodrębnił, w oparciu o swoje badania, sześć zauważalnych wzorców zachowania. Zakładał wówczas (błędnie, co sam przyznał), że dla każdego z nas charakterystyczny jest jeden z nich. Pracował nad wyodrębnieniem typów osobowości na ich bazie (2008; s. 1–25).

W tym czasie Paul Ware, psychiatra i przyjaciel Taibiego Kahlera, pracował nad koncepcją drzwi kontaktu. Obserwował, co pacjent prezentuje, i podążał za tą wskazówką, aby ustanowić z nim efektywną komunikację, pozwalającą na dalszą pracę terapeutyczną (Ware, 1983, s. 11–13). Określił w ten sposób drzwi kontaktu, obejmujące:

- 1) **drzwi wejściowe** – obszar, w który inwestowana jest największa ilość energii i który równocześnie jest dla danej osoby najbardziej dostępny; jest to obszar, w którym najłatwiej zbudować porozumienie;
- 2) **drzwi docelowe** – obszar, w którym możliwe jest osiągnięcie najefektywniejszej zmiany, jednak aby do niego przejść, należy najpierw ustanowić dobry kontakt i relację z rozmówcą przy użyciu drzwi wejściowych, inaczej nie będzie on chętny do eksplorowania go;
- 3) **drzwi pułapkę** – obszar, w którym rozmówca się zablokuje, szczególnie przy bezpośrednim odwołaniu do niego; najmniej dostępny obszar, w który jednocześnie dana osoba inwestuje minimalną ilość energii, unika go.

Obszarami tymi były myślenie, uczucia i zachowanie. Dla każdego z nas, zdaniem Paula Ware’a, jeden z nich jest preferowanym obszarem do ustanowienia kontaktu – są to drzwi wejściowe. Jego rozpoznanie pozwala na zbudowanie efektywnej komunikacji i przejście następnie do kolejnego, docelowego obszaru, w którym możliwe jest dokonanie najbardziej efektywnych zmian. Należy jednak unikać przy tym poruszania jednego z trzech obszarów, który stanowi pułapkę – odwołanie się do niego zablokuje efektywną komunikację i pracę nad zmianą.

W oparciu o obserwację swoich klientów, Paul Ware wyróżnił sześć adaptacji osobowości powiązanych z ówczesną klasyfikacją DSM oraz określił kolejność poszczególnych drzwi (Ware, 1983, s. 18) (tabela 1).

Tabela 1
Adaptacje osobowości i drzwi kontaktu

	drzwi wejściowe	drzwi docelowe	drzwi pułapka
obsesyjno-kompulsywna	myślenie	uczucia	zachowanie
paranoidalna	myślenie	uczucia	zachowanie
schizoidalna	zachowanie (bierne unikanie)	myślenie	uczucia
bierno-agresywna	zachowanie (bierna agresja)	uczucia	myślenie
histrioniczna* (*wówczas histeryczna)	uczucia	myślenie	zachowanie
antyspołeczna	zachowanie (jawna agresja)	uczucia	myślenie

Źródło: opracowanie własne za: Ware, 1983. s. 18.

Paul Ware i Taibi Kahler pracowali nad swoimi koncepcjami niezależnie, ale po zapoznaniu się z wynikami swoich prac zaczęli współpracować i dzielić się wnioskami (Kahler, 2008, s. 16–19, 30–35, 250–251). Dzięki temu Kahler poszerzył swoje wnioski także o drzwi kontaktu i obszar komunikacji. Finalnie dopracował on swoją koncepcję, nazwaną wówczas Process Therapy Model (2008,

s. 19–24). Potrzebował jednak dalszych badań, aby zwalidować model. Okazja, aby zrobić to rzetelnie, pojawiła się, gdy Kahlera do współpracy zaprosiła NASA. Terry McGuire, wiodący psychiatra NASA, zainteresował się badaniami Kahlera i zaprosił go do wypracowania modelu, który pozwoli rekrutować i szkolić astronautów. Na bazie dotychczasowych wniosków Kahlera i w oparciu o dalsze badania kliniczne powstał Process Communication Model, który pozwala nie tylko rozpoznać preferowany styl komunikacji, ale przede wszystkim określić strukturę osobowości oraz przewidzieć możliwą sekwencję stresu i mechanizm błędu, a także określić potrzeby psychologiczne, których zaspokojenie jest niezbędne, aby powrócić do pozycji OK–OK (Kahler, 2008, s. 25–29). Dla NASA było to cenne źródło wiedzy o tym, jak zaklasyfikować astronautów i w jaki sposób pomóc im powrócić do pozycji OK–OK w przypadku napięć i stresu, szczególnie gdy są już w kosmosie i nie ma możliwości bezpośredniego interweniowania.

Adaptacje osobowości – poboczna gałąź

Wnioskami prezentowanymi przez Ware’a i Kahlera zainteresowali się także Vann Joines i Ian Stewart (Kahler, 2008, s. 31–32; Joines, Stewart, 2002, s. 4–5), którzy rozwinęli elementy koncepcji, wdrożyli do swojej praktyki i prowadzili swoje nazwy (Joines, Stewart, 2002, s. 7):

- obsesyjno-kompulsywna – odpowiedzialny pracoholik;
- paranoidalna – błyskotliwy sceptyk;
- schizoidalna – kreatywny marzyciel;
- bierno-agresywna – żartobliwy opozycjonista;
- histrioniczna – entuzjastyczny przesadzający;
- antyspołeczna – czarujący manipulator.

Nazwa każdorazowo prezentuje zasób oraz możliwą patologię, powiązaną z daną adaptacją. W procesie pracy z daną osobą kluczowe jest zidentyfikowanie aktywnej adaptacji i dopasowanie do niej stylu komunikacji oraz celu i przebiegu pracy terapeutycznej.

Główne założenia koncepcji wywodzą się z prac Ware’a i Kahlera, jednak Joines i Stewart podzielili adaptacje na działania i przeżycia oraz założyli, że każdy człowiek ma przynajmniej jedną adaptację działania oraz jedną adaptację przeżycia. Adaptacje przeżycia to: kreatywny marzyciel, czarujący manipulator oraz błyskotliwy sceptyk, natomiast adaptacje działania to: żartobliwy opozycjonista, entuzjastyczny przesadzający oraz odpowiedzialny pracoholik (Joines, Stewart, 2002, s. 29–32). Z pomysłem tym nie zgadzał się jednak Taibi Kahler, który w książce *The Process Therapy Model*, wydanej 6 lat po książce Joinesa i Stewarta, krytycznie odnosił się do publikacji Joinesa i Stewarta, podkreślając, że bazuje ona na nieaktualnych wnioskach (2008, s. 30–35). Zamieszcza w niej również, jako załącznik, list Stewarta, w którym przyznaje on, że autorem koncepcji

jest Taibi Kahler i to jego wnioski są aktualne (Joines, Stewart, 2002, s. 261–262). Przyznaje także, że koncepcja zawarta w książce *Personality Adaptations* (2002) jest zdezaktualizowana i wymaga korekty, co zobowiązuje się zrobić w przypadku dalszych publikacji. Należy zatem przyjąć, że to Process Communication Model Kahlera, zaprezentowany w jego dalszych pracach, jest najbardziej aktualny i poparty badaniami.

<p>ODPOWIEDZIALNY PRACOHOLIK (OBSESYJNO-KOMPULSYWNA)</p> <p>PREFEROWANY STYL KOMUNIKACJI ROZMOWCY: pytający + dyrektywny</p> <p>KLUCZOWY OBSZAR TERAPII: doświadczanie bycia ważnym niezależnie od tego, co robi i od efektywności; nauczanie się bycia</p>	<p>BŁYSKOTLIWY SCEPTYK (PARANOIDALNA)</p> <p>PREFEROWANY STYL KOMUNIKACJI ROZMOWCY: pytający i dyrektywny</p> <p>KLUCZOWY OBSZAR TERAPII: wyrażenie strachu, doświadczenie wsparcia i inkorporowanie ochrony, aby odpuścić kontrolę</p>	<p>KREATYWNY MARZycIEL (SCHIZOIDALNA)</p> <p>PREFEROWANY STYL KOMUNIKACJI ROZMOWCY: dyrektywny</p> <p>KLUCZOWY OBSZAR TERAPII: wyrażanie własnych oczekiwań i emocji oraz uznanie, że są one równie ważne jak potrzeby innych</p>
<p>ENTUZJASTYCZNY PRZESADZAJĄCY (HISTRIONICZNA)</p> <p>PREFEROWANY STYL KOMUNIKACJI ROZMOWCY: troskliwy + emocjonalny</p> <p>KLUCZOWY OBSZAR TERAPII: odzyskanie własnej mocy; konstruktywne korzystanie ze złości, aby postawić zdrowe granice innym</p>	<p>ŻARTOBLIWY OPOZYCJONISTA (BIERNO-AGRESYWNA)</p> <p>PREFEROWANY STYL KOMUNIKACJI ROZMOWCY: emocjonalny (żartobliwy)</p> <p>KLUCZOWY OBSZAR TERAPII: doświadczenie akceptacji; przyzwolenie na proszenie zamiast czekania; współpraca z innymi zamiast walki</p>	<p>CZARUJĄCY MANIPULATOR (ANTYSPOLECZNA)</p> <p>PREFEROWANY STYL KOMUNIKACJI ROZMOWCY: emocjonalny troskliwy dyrektywny</p> <p>KLUCZOWY OBSZAR TERAPII: współpraca zamiast manipulacji; tworzenie więzi; doświadczenie bliskości, która nie zabiera wolności</p>

Ryc. 1

Adaptacje osobowości (opracowanie własne za: Joines, Stewart, 2002, s. 72–96).

Co ciekawe, wśród praktyków analizy transakcyjnej Process Communication Model jest mniej znany niż koncept adaptacji osobowości Joinesa i Stewarta. Być może dlatego, że Kahler przestał identyfikować się z analizą transakcyjną, a o swoim modelu mówi, że choć wywodzi się on z analizy transakcyjnej, to aktualnie nie jest już jej częścią – stanowi odrębny model, którego nauczanie nie wymaga powiązania z analizą transakcyjną (Lefeuvre, 2010, s. 119–125).

Process Communication Model

W oparciu o zrealizowane badania kliniczne Kahler wykazał, że istnieje sześć typów osobowości – pokrywają się one z ww. badaniami Ware’a (Kahler, 2008,

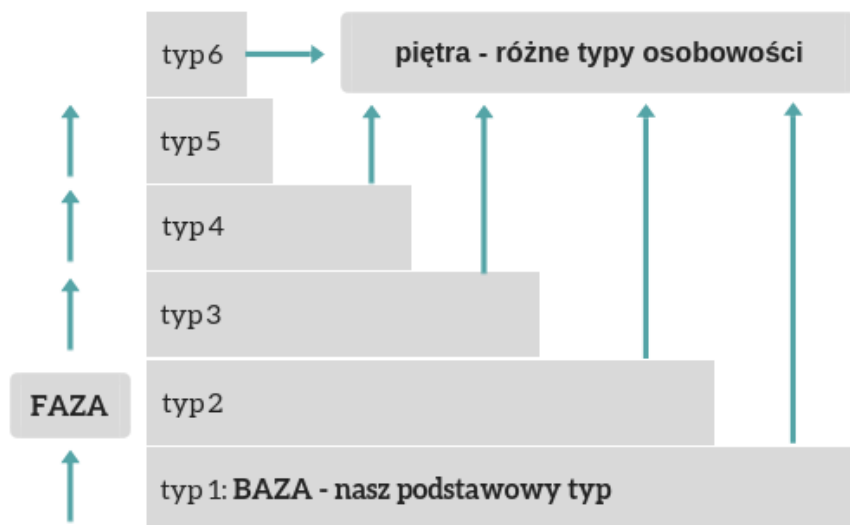
s. 17–18). Kahler skoncentrował się jednak na pozytywnych aspektach funkcjonowania. W swoim modelu nie badał zatem patologii ani nie definiował, czy osoba badana jest zdrowa, czy też posiada jakieś zaburzenia. Z tego względu zmienił nazwy tak, aby nie odnosiły się one do DSM, ani też nie sugerowały potencjalnej patologii:

- Myśliciel (z ang. *Thinker*) – w oparciu o adaptację obsesyjno-kompulsywną;
- Nieugięty (z ang. *Persister*) – w oparciu o adaptację paranoidalną;
- Marzyciel (z ang. *Imaginer*) – w oparciu o adaptację schizoidalną;
- Rebeliant (z ang. *Rebel*) – w oparciu o adaptację bierno-agresywną;
- Harmonizujący (z ang. *Harmonizer*) – w oparciu o adaptację histrioniczną;
- Promotor (z ang. *Promoter*) – w oparciu o adaptację antyspołeczną.

Każdy z powyższych typów posiada swoją charakterystykę: mocne strony, potrzeby psychologiczne, sekwencję stresu i mechanizm błędu, a także preferowaną percepcję i styl komunikacji (Collignon, Legrand, Parr, 2012, s. 20–22). Co ważne, nikt z nas nie jest jednym określonym typem. Każdy ma strukturę złożoną ze wszystkich sześciu typów, jednak w różnym natężeniu (Collignon, 2017, s. 21–26). To jest podstawowa różnica w stosunku do koncepcji adaptacji osobowości. W myśl Process Communication Model jeden z typów jest naszą bazą – najbardziej dostępnym typem, który określa naszą preferowaną percepcję, kanał komunikacji, preferowane środowisko oraz sposób zarządzania (Collignon, Legrand, Parr, 2012, 57–69). Mamy jednak dostęp do wszystkich pozostałych typów, choć w różnym stopniu. Im mniejszy dostęp do danego typu, tym trudniej jest nam pozostawać w energii z nim związanej i tym samym rzadko komunikujemy się w stylu charakterystycznym dla danego typu. Jednocześnie osoby, których baza jest naszym najmniej dostępnym typem, odbieramy jako najmniej do nas pasujące i najczęściej doświadczamy nieporozumień w kontakcie z nimi, chyba że nauczymy się dopasowywać wzajemnie do swoich preferencji i potrzeb.

Głównym założeniem modelu jest rozwijanie świadomego dostępu do wszystkich typów tak, aby wybierać styl komunikacji dopasowany do preferencji naszego rozmówcy, oraz tak, aby rozumieć potrzeby psychologiczne swoje oraz innych i ograniczać tym samym wchodzenie w negatywną sekwencję stresu. Możemy mieć dostęp do każdego z typów i komunikować się w adekwatnym do niego stylu, jednak potrzebujemy do tego pozostawać w naszej pozycji OK–OK, co z kolei wymaga adekwatnego zadbania o swoje potrzeby psychologiczne. Rozpoznanie preferencji własnych oraz rozmówcy ułatwia zbudowanie porozumienia i efektywną komunikację, a świadomość potrzeb psychologicznych umożliwia adekwatne reagowanie w sytuacji stresu i braku porozumienia.

W myśl założeń modelu posiadamy również fazę – aktualnie najbardziej aktywny typ, który określa nasze potrzeby psychologiczne oraz sekwencję stresu. Faza może zmieniać się w toku życia – jest to związane ze zmaganiem się ze specyficznym dla danego typu obszarem rozwojowym (Collignon, 2017, s. 31).



Ryc. 2

Struktura osobowości według Process Communication Model (opracowanie własne za: Kahler, 2008, s. 54–55).

Z NASA pod dachy szkół

Jak w praktyce edukacji można wykorzystać model rozwijany dla NASA? Rozpoznając bazę oraz fazę uczniów i dopasowując:

- styl komunikacji do bazy – w oparciu o preferowany kanał komunikacji i percepcję;
- sposób motywacji do fazy – w oparciu o najbardziej aktywne potrzeby psychologiczne (Collignon, 2017, s. 190–192).

Uczniowie z bazowym typem Myśliciel uczą się najchętniej w oparciu o strukturyzowanie danych. Lubią analizować fakty i zestawiać je. Porządkują dane i informacje, często podsumowują. W ich wypowiedzi najczęściej słychać odniesienia do ich ulubionej percepcji: myślenia, np. „myślę, że”, „co?”, „kto?”, „przeanalizujmy to”. Nawiązanie porozumienia będzie najefektywniejsze, gdy nauczyciel będzie mówił preferowanym przez te osoby językiem, tj. będzie pytał o dane i fakty, zapraszając ucznia do dalszego myślenia. Dla tego ucznia ważne będzie także, aby uzyskać uznanie za swoją sumienną pracę oraz aby wywiązywać się z ustalonych terminów i określonych ram czasowych. Motywujące będzie zatem chwalenie logicznego myślenia, uporządkowania i terminowości. Zwykle osoby te dobrze odnajdują się w systemie szkolnym, który preferuje ten styl funkcjonowania (Collignon, 2017, s. 190–191).

Tabela 2

Process Communication Model

	preferowana percepcja (baza)	preferowany styl kontaktu (baza)	potrzeba psychologiczna (faza)
Myśliciel (z ang. Thinker)	myślenie	pytanie odnoszące się do myślenia	rozpoznanie pracy struktura czasu
Nieugięty (z ang. Persister)	opinie	pytanie odnoszące się do opinii	rozpoznanie pracy rozpoznanie opinii
Marzyciel (z ang. Imaginer)	refleksja	dyrektywny w odniesieniu do refleksji	samotność
Rebeliant (z ang. Rebel)	reakcja (lubię / nie lubię)	z emocjami, zabawowy	zabawowy kontakt
Harmonizujący (z ang. Harmonizer)	uczucia	troskliwy i wspierający	rozpoznanie osoby sensoryczność
Promotor (z ang. Promoter)	akcja	dyrektywny odnoszący się do akcji i korzyści	akcja

Źródło: opracowanie własne za: Collignon, Legrand, Parr, 2012, s. 95, 115, 120).

Gdy pojawia się stres i reakcja na niego następuje z fazy Myśliciela, można spodziewać się, że osoba ta zaprezentuje driver bądź doskonały introjektowany, tj. Jestem OK, tylko jeśli jestem doskonały(a). Będzie się to objawiało nadmiernym staraniem, aby wykonać zadanie perfekcyjnie lub jak najdokładniej wytłumaczyć jakieś zagadnienie. Charakterystyczne są długie wypowiedzi, liczne wtrącenia, nadmiernie specjalistyczne słownictwo. Jeśli osoba ta nie powróci do pozycji OK–OK, przejdzie do drugiego stopnia sekwencji stresu i założy maskę atakującego: będzie się krytycznie odnosić do innych, zarzucając im szczególnie brak zdolności do logicznego myślenia (Collignon, Legrand, Parr, 2012, s. 173–174).

Uczniowie z bazowym typem Nieugięty uczą się najchętniej w oparciu o wyrażanie i słuchanie opinii. Lubią ustosunkowywać się do wartości danej informacji lub oceniać jej zgodność z ich systemem wartości, chętnie też dyskutują z nauczycielem o jego punkcie widzenia. W wypowiedzi najczęściej słychać odniesienia do ich ulubionej percepcji: opinii, np. „moim zdaniem”, „uważam, że”, „powinniśmy wziąć pod uwagę”, „warto”, „ważne”. Najłatwiej będzie ustanowić z nimi pozytywny kontakt, pytając o ich opinię i szczerze dzieląc się swoim zdaniem, zapraszając jednocześnie do rozmowy. Dla tego ucznia ważne będzie, aby uzyskać uznanie nauczyciela za swoje opinie i umiejętność ich wyrażania oraz za wysoką jakość pracy. Motywująca będzie zatem pochwała za zdecydowaną opinię i jej przejrzyste zaprezentowanie oraz za wartościową pracę. Zwykle osoby te także dobrze odnajdują się w systemie szkolnym, który preferuje również ten rodzaj funkcjonowania (Collignon, 2017, s. 190–191).

Gdy pojawia się stres i reakcja na niego następuje z fazy Nieugiętego, można spodziewać się, że osoba ta zaprezentuje driver bądź doskonały projektowany, tj. Jesteś OK, tylko jeśli jesteś doskonały(a). Będzie się to objawiało oczekiwaniem wysokich standardów moralnych od innych, najczęściej zgodnych z własnym stanowiskiem. Jeśli osoba ta nie powróci do pozycji OK–OK, przejdzie do drugiego stopnia sekwencji stresu i założy maskę atakującego: będzie się krytycznie odnosić do osób, które mają inne stanowisko, zarzucając im brak zaangażowania w sprawę lub brak wystarczająco wysokich standardów (Collignon, Legrand, Parr, 2012, s. 173–174).

Uczniowie z bazowym typem Marzyciel uczą się najchętniej, rozważając w swojej głowie różne możliwości, rzadko jednak z własnej inicjatywy dzielą się swoimi przemyśleniami. Są raczej powściągliwi w wypowiedziach, a ich słowa często odnoszą się do refleksji – operacji w głowie, np. „przyszło mi do głowy”, „jest wiele opcji”, „widzę w głowie taki obraz”. Najefektywniejszy styl kontaktu to dyrektywne odniesienie się do refleksji tak, aby zaprosić do jej wyrażenia, np. „rozważ opcje, które widzisz, po przerwie wrócimy do nich i powiesz nam o dwóch kluczowych”. Dla tego ucznia ważne będzie, aby mieć nieco czasu dla siebie. Motywujące będą zadania, które można zrealizować samodzielnie w przyjemny dla tej osoby sposób. Chętniej będzie wykonywał indywidualne projekty, a zadanie związane z ekspozycją społeczną czy pracą pod presją czasu mogą być dla niego szczególnie stresujące. Mimo to osoby te także zwykle dobrze odnajdują się w systemie szkolnym, choć zwykle nie są to klasowe gwiazdy, a raczej osoby trzymające się na uboczu (Collignon, 2017, s. 190–191).

Gdy pojawia się stres i reakcja na niego następuje z fazy Marzyciela, można spodziewać się, że osoba ta zaprezentuje driver bądź silny introjektowany, tj. Jestem OK, tylko jeśli jestem silny(a). Będzie się to objawiało wycofywaniem z aktywności i zachowywaniem swoich refleksji dla siebie. Jeśli osoba ta nie powróci do pozycji OK–OK, przejdzie do drugiego stopnia sekwencji stresu i założy maskę ofiary: zacznie się coraz bardziej wycofywać z kontaktu z innymi osobami i znikać ze wspólnej przestrzeni (Collignon, Legrand, Parr, 2012, s. 173–174).

Uczniowie z bazowym typem Rebeliant uczą się najchętniej w oparciu o swoje reakcje nt. materiału. Jest fajny albo niefajny, angażujący albo nudny. Osoby te mają dużo energii, chętnie się bawią i potrzebują kreatywnej stymulacji, aby zaangażować się w naukę. Ich słowa odnoszą się najczęściej do tego, jakie coś jest oraz jak na to reagują: „ekstra”, „nieee, nie lubię tego, to nie dla mnie”. Częste są też ekspresyjne i kolokwialne wyrażenia. Zbudowanie kontaktu będzie możliwe przy użyciu zabawowego stylu, odnoszącego się do reakcji, np. „też to uwielbiam!”, „zrobimy teraz coś fajnego”. Dla tego ucznia ważne będzie, aby dobrze się bawić i eksperymentować, aby na zajęciach działo się coś ciekawego i angażującego. Motywujące będzie zatem angażowanie ucznia w zabawowe aktywności i dawanie przestrzeni na ten rodzaj kontaktu w czasie zajęć. W innym przypadku może być sfrustrowany i rozproszony, ponieważ jego potrzeba zabawowego kontaktu nie będzie zaspokojona. Na zajęciach wymagających kreatywności i umożliwiających swobodny kon-

takt z innymi uczniami, osoby te czują się bardzo dobrze, trudno im jednak zachować skupienie na lekcjach o innym charakterze. Można to jednak wzmocnić, dbając o zaangażowanie ucznia w ciekawe aktywności pomiędzy lekcjami, co pozwoli na naładowanie baterii na czas lekcji (Collignon, 2017, s. 190–191).

Gdy pojawia się stres i reakcja na niego następuje z fazy Rebelianta, można spodziewać się, że osoba ta zaprezentuje driver staraj się introjektowany, tj. Jestem OK, tylko jeśli się staram. Będzie się przejawiał dużym zaangażowaniem i wysiłkiem włożonym w zrozumienie jakiejś sprawy, ale bezskutecznie. Osobie tej trudno będzie coś zrozumieć, nie będzie mogła nadażyć, mimo że ma zasoby, aby podążyć za materiałem. Będzie rozproszona, zacznie rozmawiać z innymi uczniami, manipulować różnymi przedmiotami, aby się dostymulować. Jeśli osoba ta nie powróci do pozycji OK–OK, przejdzie do drugiego stopnia sekwencji stresu i założy maskę obwiniającego: zacznie obwiniać o swoje niepowodzenia innych, często w bierno-agresywny, niejawny sposób – wszczynając plotki i nastawiając innych członków grupy przeciwko nauczycielowi lub innym osobom (Collignon, Legrand, Parr, 2012, s. 173–174).

Uczniowie z bazowym typem Harmonizujący uczą się najchętniej w oparciu o swoje emocje. Postrzegają rzeczywistość przez ich pryzmat, stąd na bieżąco sprawdzają, jak się czują w danej sytuacji. Osoby te mają dużo ciepła i gotowości do troski o innych. Chętnie wspierają innych i dopasowują się do potrzeb grupy. W słowach odnoszą się najczęściej do emocji: „czuję, że”, „miło / niemiło”. Najefektywniejszy styl kontaktu to ciepłe i troskliwe odnoszenie się do emocji. Uczniowie ci uczą się często, aby sprawić przyjemność nauczycielowi lub rodzicom, starają się także zachowywać grzecznie i miło dla innych. Dbają również o przyjemny wygląd otoczenia, często troszczą się o kwiaty i różne dekoracje wnętrza. Dla tego ucznia ważne będzie, aby mieć dobry, osobisty kontakt z nauczycielem – poczucie relacji i więzi. Będzie chciał być doceniony jako osoba, a nie tylko za osiągnięte wyniki. Motywujące będzie dla niego zatem budowanie ciepłej relacji i osobiste zainteresowanie tym, co się u niego dzieje (Collignon, 2017, s. 190–191).

Gdy pojawia się stres i reakcja na niego następuje z fazy Harmonizującego, można spodziewać się, że osoba ta zaprezentuje driver sprawiaj przyjemność introjektowany, tj. Jestem OK, tylko jeśli sprawiam przyjemność. Będzie się to objawiało nadmiernym przystosowywaniem się do potrzeb i oczekiwań innych, przy jednoczesnym umniejszaniu siebie. Jeśli osoba ta nie powróci do pozycji OK–OK, przejdzie do drugiego stopnia sekwencji stresu i założy maskę ofiary: zacznie popełniać drobne błędy i przeżywać reakcję innych jako odrzucenie (Collignon, Legrand, Parr, 2012, s. 173–174).

Uczniowie z bazowym typem Promotor uczą się najchętniej w oparciu o akcję i korzyści. Interesują ich konkretne, duże osiągnięcia. Osoby te mają dużo energii i często pożytkują ją, aby zdobyć jakieś ważne wyróżnienie. Ich słowa odnoszą się najczęściej do akcji, działania i korzyści: „zdobędę” „dosyć rozmawiania, do dzieła”. Zbudowanie kontaktu będzie możliwe przy użyciu dyrektyw-

nego kanału odnoszącego się do akcji i korzyści. Dla tego ucznia ważna jest ekscytacja i osiągnięcia, dlatego warto angażować go w różnego rodzaju prestiżowe konkursy i wyzwania, także w aktywności sportowe. Główną siłą napędową będzie dla niego korzyść osiągnięta z jakiegoś działania (Collignon, 2017, s. 190–191).

Gdy pojawia się stres i reakcja na niego następuje z fazy Promotora, można spodziewać się, że osoba ta zaprezentuje driver bądź silny projektowany, tj. Jesteś OK, tylko jeśli jesteś silny(a). Będzie się to objawiało atakiem, w którym druga strona będzie miała poczucie, że musi się bronić. Jeśli osoba ta nie powróci do pozycji OK–OK, przejdzie do drugiego stopnia sekwencji stresu i założy maskę obwiniającego: zacznie manipulować sytuacją i osobami oraz naginać zasady, obwiniając za sytuację innych członków grupy lub nauczyciela (Collignon, Legrand, Parr, 2012, s. 173–174).

Preferowany kanał kontaktu i percepcja związane są z naszą bazą, natomiast potrzeby psychologiczne i sekwencja stresu – z fazą. Warto pamiętać, że faza może się zmieniać w toku życia. W związku z tym ważne jest obserwowanie bazy i jej przejawów, ale także weryfikowanie, czy przypadkiem w danym momencie dla jakiejś osoby inne potrzeby psychologiczne nie stają się ważniejsze. Można to łatwo rozpoznać, obserwując sekwencję stresu.

Uważny nauczyciel będzie dostrzegał preferencje swoich uczniów. Jeśli dopasuje swój styl nauczania i komunikacji do potrzeb poszczególnych uczniów, znajdzie sposób na zaangażowanie i zmotywowanie każdego z nich. Kiedy zauważy, że uczeń prezentuje warunkową postawę OK, a zatem uruchamia driver – zareaguje adekwatnie, gdy dopasuje styl wypowiedzi do preferencji ucznia, wybierając właściwy kanał komunikacji i percepcję. Pomoże to uczniowi powrócić do pozycji OK–OK i zatrzymać sekwencję stresu. Gdy jednak nauczyciel zobaczy, że uczeń prezentuje już drugi stopień sekwencji stresu, zareaguje adekwatnie, gdy odniesie się do potrzeb psychologicznych ucznia, tj. zadba o to, aby uczeń mógł je zrealizować w pozytywny sposób, przez co przestanie je zaspokajać negatywnie i powróci do pozycji OK–OK (Collignon, Legrand, Parr, 2012, s. 183–184).

Podsumowanie

Process Communication Model jest cennym narzędziem wspierającym warsztat pracy nauczyciela. Pokazuje, jak zindywidualizować podejście do ucznia w oparciu strukturę jego osobowości. Pozwala przez to na dobór metod aktywizacji i motywacji adekwatnych do potrzeb poszczególnych osób. Rozpoznanie właściwych drzwi kontaktu (Ware, 1983, s. 11–12, 18), w Process Communication Model ściśle związanych z typem bazowym, ułatwia zbudowanie porozumienia. Jasne staje się wówczas, jakiego kanału komunikacji oraz słów najlepiej użyć, aby dopasować się do preferencji ucznia. Ponadto znajomość bazy pozwala nauczycielowi rozpoznać także, w jakim środowisku lubi pracować dany uczeń oraz jaki styl nauczania najbardziej lubi. Co więcej, rozpoznanie fazy

umożliwia także uzyskanie wiedzy o motywatorach oraz możliwej sekwencji stresu, a zatem pozwala nauczycielowi umiejętnie mobilizować ucznia do nauki oraz reagować na pierwsze sygnały stresu i minimalizować jego negatywne skutki (Kahler 2008, s. 45–81, 111–116; Collignon 2017, s. 190–192). Czynniki te wspierają proces nauczania i znacząco poprawiają jakość nauczania.

Bibliografia

- Collignon, G. (2017). *The Art of adaptive communication*. Hot Springs: Kahler Communications, Inc.
- Joines, V., Stewart, I. (2002). *Personality Adaptations*. Kegworth and North Carolina: Lifespace Publishing and Chapel Hill.
- Kahler, T., Capers, H. (1974). The Miniscript. *Transactional Analysis Journal*, 4 (1), 26–42, <https://doi.org/10.1177/036215377400400110>.
- Kahler, T. (1975). Drivers: The Key to the Process of Scripts. *Transactional Analysis Journal*, 5 (3), 280–284, <https://doi.org/10.1177/036215377500500318>.
- Kahler, T. (2008). *The Process Therapy Model*. Little Rock: Taibi Kahler Associates, Inc.
- Lefevre, J. (2007). *Discover Process Communication*. Dunod, Paris: Kahler Communication Europe.
- Ware, P. (1983). Personality Adaptations (Doors to Therapy). *Transactional Analysis Journal*, 13 (1), 11–19, <https://doi.org/10.1177/036215378301300104>.
- Collignon, G., Legrand, P., Parr, J. (2010). *Parlez-vous Personality? Process Communication for Coaches*. Paris: Kahler Communication Europe.

Process Communication Model – an effective tool supporting education

Summary

The purpose of this article is to show the development of Taibi Kahler's driver concept model (1975, pp. 280–284) and to demonstrate its usefulness. Research on drivers has provided the basis for developing the concept of personality adaptation (Joines, Stewart, 2002, pp. 4–5) and the Process Communication Model (Kahler, 2008, pp. 1–30; Collignon, 2017, pp. XV–XIX) – a complete model by Taibi Kahler, which allows for assessing personality. This model shows how to communicate with students effectively, in relation to their personality structure. It allows for using the right contact door to build a consensus (Ware, 1983, p. 11–12, 18). It is essential to recognize the type of Base and Phase, i.e. the currently experienced type, which allows for choosing the most effective communication channel, identifying the key psychological needs and including them in the process of teaching and motivating (Kahler, 2008, p. 45–81, 111–116; Collignon, 2017, p. 190–192).

Keywords: personality adaptation, Process Communication Model, contact doors, education, communication.

Piotr JUSIK

<https://orcid.org/0000-0001-5824-9966>

e-mail: peter@iflowcoaching.com

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

Strokes, games and learning in groups

Jak cytować [how to cite]: Jusik, P. (2018). Strokes, games and learning in groups. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 7, 27–36.

Summary

Students' hunger for strokes plays a key role in improving learning outcomes and emotional literacy in groups. Teachers and facilitators can consciously respond to their learner's need for recognition by paying attention to the group culture and creating a responsive environment through modelling. When learners' hunger for strokes is unmet, they start inviting psychological games. Teachers can respond adequately by stressing options in relation to the Drama Triangle. Additionally, TA concepts are more effective when applied in a relationship context, as otherwise the interventions become a fruitless, simplistic and formulaic endeavour. Some group settings give rise to the role lock phenomenon, when an individual represents an issue that is collectively avoided by other members. When this is brought into awareness, the group can move forward. On the whole, learners thrive when they receive appropriate strokes and permissions that support their growth and development.

Keywords: recognition hunger, psychological games, group dynamics.

Introduction

Transactional analysis (TA) was initially developed as a method of working with groups. For many TA practitioners, it is important to expand their perspective from individual psychology to group dynamics. This is especially relevant to the transactional analysts in training that are acquiring not only the cognitive skills, but also learn how to hold and contain groups. This article is a personal account of applying stroke economy (Steiner, 1971, p. 9–15) and game theory (Berne, 1964, p. 44–58, Karpman, 1968, p. 39–43) during the author's three-year

teaching experience in a pupil referral unit in London. The concepts of strokes and games will be reviewed, taking into consideration how these can potentially inform educational practice and influence thinking and interventions relevant to a schooling environment.

Theoretical underpinnings of stroking

The hunger for strokes is one of central cornerstones of TA as underlined by Steiner (1971, p. 9): “strokes are as necessary to human life as are other primary biological needs such as food, water, and shelter – needs which if not satisfied will lead to death”. The works of Spitz (1945, p. 53–74) suggested that sensory and more importantly emotional deprivation can lead to the “shrivelling of the spinal cord” (Berne, 1964, p. 14), which can manifest as apathy and degenerative changes in the nervous system.

Berne (1964, p. 15) defines a stroke as “a fundamental unit of social action”. In classroom practice, stroking refers to the way the individuals involved in the learning process give each other recognition. This recognition may refer to aspects of being (“You are such a kind person”) or doing (“Good work”) through verbal (words) and non-verbal (smile) channels of communication. Some TA practitioners state that “every transaction is a stroke, but not every stroke is a transaction”. Thus, a teacher or learner can give others positive (pleasant) or negative (unpleasant) strokes based on the receivers being (unconditional) or behaviour (conditional) through a combination of verbal and non-verbal messages. As we grow up our needs for recognition become more complex and the aforementioned “social action” gives rise to the dynamics in couples and groups.

Berne claimed that in the absence of positive recognition humans unconsciously create situations that provide drama and excitement. The world of psychology realised that humans are so dependent on stimulation and will seek it at all cost, also through manipulative strategies, to satisfy this need. This is relevant to a classroom because a teacher can ascertain the learners’ authentic recognition needs to prevent games and promote autonomy.

The stroking environment needs to be well understood to facilitate learning and development. In an increasingly diverse world the meaning of strokes is determined by culture (e.g. nodding or raising the tone of voice may mean something different in Poland or India). At the same time, the hunger for recognition drives our behaviour and may thus be considered universal. The need for strokes is a powerful factor that shapes the dynamics of groups and plays a role in maintaining the status quo: “Indeed, solitary confinement is one of the punishments most dreaded even by prisoners hardened to physical brutality, and is now a notorious procedure for inducing political compliance” (Berne, 1964, p. 13). Claude Steiner deconstructs socially held beliefs underlying stroke exchange in his an

article entitled ‘The stroke economy’ (1971, p. 11). He emphasise the need to re-evaluate “the basic training regarding the exchange of strokes” (Steiner, 1971, p. 9) to create conditions for autonomy. The following stories and examples will illustrate how teachers or facilitators can apply some TA concepts to improve learning outcomes and model emotional literacy.

Applying stroking theory in educational practice

Transactional analysts that lead or facilitate a group need to be mindful of the stroking patters that are characteristic to that group. For instance, in his teaching role, the author faced young people that came from deprived and sometimes criminal environments. Some of their language was quite revolting and yet it was important to understand that it was part of their culture. They may have been calling each other horrible names and it seemed to be completely normal to them. In such an environment, a teacher cannot start speaking the Queen’s English and invite a very sophisticated stroke exchange, i.e. ‘I have been struck by the complexity of your passage’. It is more appropriate to say ‘That’s a pretty cool passage, mate coz you used two ideas from the text.’ Another example occurred at a behaviour management workshop for educators. The task was to use some swear words to explore the difficulty of radically changing one’s stroking pattern. The group consisted of fairly middle class and educated women. We did not even go that far in the exercise to even say the word c**t aloud. Following the session, the author realised the importance of the group’s specific stroking patterns, which required preparation beforehand.



Figure 1

A birthday card given to the author by his tutor group

Source: own archive

Furthermore, it is essential to understand fully what the stroke means at the psychological level. When the author turned thirty he had a birthday party organised by his tutor group. The youngsters decided to gift a ‘lovely’ card with the words shown in the picture. The stroke could have been understood very literally (‘you are a mug!’), however the colours and tone of the card implies some affection. Therefore, the context, tone, and form play a crucial role in determining the psychological meaning of the stroke. On the other hand, it was equally apparent that the staff in the pupil referral unit became desensitised and accepted some of the persistently negative stroking as ‘normal’. On one occasion a social worker observed one of the author’s lessons. She was quite taken aback and commented on the situation: “You are so vulnerable”. This suggests that teachers can be institutionalised and their judgement can be clouded by passivity, notably by over-adaptation (Pierzchała, 2013, p. 238–246). Therefore, a transactional analyst working in education needs to think about stroking patterns, identify what is considered the norm and elicit appropriate meaning based on the cultural script (Roberts, 1971, p. 33) of the client group.

Analysis of transactions that create a stroke rich classroom

Teachers that consciously provide relevant strokes will create conditions for achievement. Steiner (1971, p. 11–12) describes a situation in society whereby many individuals are stroke deprived because someone holds the monopoly for stroke provision and exchange. A group leader or teacher provides recognition for thinking that at some level creates the student’s perceived learning capability. Many pupils come to a pupil referral unit holding negative projections concerning education and often display their P2 transference (Moiso, 1985, p. 197) resulting from their relationships with previous teachers. In other words, the pupils believe that teachers are critical and dismissive of them, so they easily give up. One way of increasing student motivation is to explicitly state that strokes are available in abundance in the classroom. This was evident when the author witnessed the following transactions (Functional Ego States as described by Stewart, Joines, 2009, p. 230–31):

Student: Fuck*** hell, I can’t be bothered. Science is shit! (–AC → –CP)

Teacher: That’s fine, you can feel your anger. (A → A; **ulterior**: +NP → +FC)

Student: What the fuck? (–AC → –CP; **ulterior** +FC → +NP – **need for containment**)

Teacher: I can hold this for you. (+NP → +FC)

Student: Hold what? (A → A; **ulterior** +FC → +NP)

Teacher: Hold the hope. (A → A; **ulterior** +NP → +FC)

Student: Hope for what?! (A → A; **ulterior** +FC → +NP)

Teacher: Hope for your success. (A → A; ulterior: +NP → +FC)

This way of crossing transactions suggests to the learner that all sorts of strokes are available, rather than the negative ones that the learner was used to before. Since according to Steiner “Most human beings live in a state of stroke deficit” (Steiner, 1971, p. 12), the teacher needs to consider the area of deficit in the groups or classes taught. A number of young people in a pupil referral unit have special needs that stem from an invalidating home environment. On one occasion a student expressed himself with the following words: “I fucking hate you, you’re a pr**k” to which the author replied: “That’s fine. I suppose you can trust your feelings because they are important. And I’m not here to be liked”. This way a teacher can respond to the pupil’s need for mirroring and give the young person some recognition of their emotional response, draw boundaries and give them permission to feel.

Holding and containing in educational practice

Parents of students excluded from school are also a group of clients that benefit from receiving appropriate strokes. There is often quite a lot of internal conflict at home and the parents feel hopeless at times. Their stroking environment may constitute of quarrels and mutual accusations. They have been recognised for being ‘not good enough’ and frequently labelled as ‘failing parents’. Talking with parents over the phone is an opportunity to provide them with adequate strokes. For instance, offering parents mindful presence and attention as well as allowing them to speak freely helps them to find their Adult Ego state (Tudor, Summers, 2000, p. 26). At the same time, stroking their efforts to contain their child despite the difficulties they face, boosts their sense of agency. For instance, the Author used to work with a family where the mother was quite ill (systemic inflammation and on steroids). It was vital to contain her anxiety and build a working alliance where she could off-load some of her difficulties. The following words were used often: “You’re doing the best you can”. This gave this mother some sense of validity and the feeling of being heard in the education system. Over many months, she managed to find motivation to keep her son at school and supported him to find vocational training. Thus, when parents/carers feel held and contained during moments of challenge, it has a positive impact on the learner.

A leader creates stroking patterns in groups by establishing norms through modelling. A teacher can encourage the learners to exchange positive strokes by setting tasks such as: “What are the two good things about your classmate’s work?” Negative unconditional strokes (e.g. F**k you!) should always be named and challenged by handing back responsibility to the student: “What is it that makes you want to put him/her down?” Another example of modelling occurred during a personal development workshop in Ukraine. The author thanked the

group members for being on time and adhering to the agreed schedule. One of the members said that they felt this exchange was inauthentic. The author recognised their courage for speaking up and they were invited then to check their feelings with the facilitator throughout the workshop. This was a new experience for the participants because in Ukraine the education system tends to encourage overadaptation. However, this instance exemplifies that creating new stroking patterns in groups can empower learners. According to the author's international teaching experience, in many schools it is unthinkable to speak up and express disagreement with the teacher. It relates to Steiner's point (Steiner, 1971, p. 13–14) that the flow of strokes is generally restricted in society and often used as a regulatory mechanism: "The end result is that the most human of capacities, the capacity to love, is taken away from people and then turned against them by using it as a means to bring about certain desired behaviour". In contrast, a wise teacher can model a free exchange of strokes and thus build the student's intrinsic motivation that is not limited by beliefs of the stroke economy. As a result, the learners will feel held and contained in their Child Ego State, which decreases their anxiety and enables them to access their full Adult thinking capacities.

Addressing games in educational practice

Humans are dependent on recognition that we prefer to provoke negative strokes in the absence of positive ones. This is one of the benefits of psychological games because they can potentially provide an unlimited supply of strokes (Stewart, Joines, 2009, p. 250–268). However, these repetitive patterns of behaviour limit our options and our capacity for autonomy. One way of supporting learners is based on recognising and confronting games in the classroom – this is where the potential for student self-determination and autonomy lies.

Classroom practitioners can face numerous game invitations throughout the course of their day. An autonomy supportive teacher can stress the learner's ability to perceive options and to act on them. The Drama Triangle (Karpman, 1968, p.40) is a very elegant tool to make meaning of and envisage the direction of psychological games. For instance, the following situation occurred during a year nine Science class in a pupil referral unit: two boys recently excluded from mainstream education due to their behaviour had to jump for a minute to evaluate their fitness. One of the boys was annoyingly counting aloud and inviting the other to persecute him ('Kick me!'). As predicted, the other boy lost his temper and was about to start a fight ('I've got you!'). They were separated and after some name calling they settled. They were clearly asked:

'What did you learn through this situation?' and 'What other things can you do in the future?'

They boys seemed receptive and gave the following answers:

Persecutor role: “I can tell him earlier that he annoys me!”

Victim role: “I can keep quiet not to annoy him.”

It is evident that stressing student options helps to intervene without persecuting (“It’s your fault!”) or rescuing (“Oh, poor you!”) while awareness of the drama triangle enables to predict classroom dynamics.

At the same time, there are some students that have little Adult available and their need to engage in games is so strong and it is impossible to contain the process at hand. The Drama Triangle can be a powerful tool, provided that there is enough awareness and capacity for reflection on the part of the learner. It requires all of the parties to look at themselves and acknowledge their position at the psychological level. It may not be useful with pupils in altered states of consciousness, such as rage or strong anxiety. Sometimes, it is necessary to treat this concept as a loose map and intervene from a position of integrity and sometimes ‘play’ along with others using Adult awareness. This enables to make contact with the learners in a familiar way. Once there is enough relationship, it is possible to work in and out of transference to reveal the relational patterns. For example, the author’s experience suggests that some students were able to gradually take responsibility for their role in the Drama Triangle, however that could sometimes take some eighteen months.

Additionally, TA game theory can be interpreted as a quite structured system. Using these concepts too rigidly could limit options of developing really meaningful relationships. The Drama Triangle is a model, however models do not reflect reality and, as such, have their own limits. This is significant for teachers trained in science and mathematical disciplines that rely on structure and predictability based on observable phenomena. They might have a tendency to use thinking and over-structuring as a defence mechanism. Additionally, TA might appear simplistic through its diagrams and straightforward language. It is therefore important that TA applied in the classroom does not become yet another scientific endeavour, but a relational and human to human experience that is based on mutual impact.

This becomes quite apparent whilst dealing with groups when one member keeps raising an issue which leads the group to become stuck in gamey patterns. Facilitators or teachers work with a number of different participants that co-create a certain “meta-entity”, that is the “it” that is more than the sum of all members and their individual proclivities. This makes game analysis difficult due to the emergent complexities of the co-created dynamics. Charlotte Sills (Sills, 2003, p. 283–284) describes groups that become stuck in games and unconsciously avoid facing what is difficult for them, i.e. some existential question that was not addressed in the family of origin. Individuals are trying to resolve their personal paradox that stems from their unmet relational needs and this way they keep repeating their maladjusted patterns. Since the need to resolve the issue is so strong, it keeps coming back and is raised by ‘the difficult one’:

A group member, whose intrapsychic impasse concerns the same issue, experiences the evocation of an archaic or introjected ego state that then recreates the early field condition. He or she steps into the role (Sills, 2003, p. 283).

This process gives rise to what is called ‘role lock’ and is a way avoiding the uncomfortable situation and the tension associated with the unresolved paradox. In order for the group to become authentic there are two major milestones:

- The group needs to release the individual from the role and own some aspects of the issue as it belongs to the group;
- The individual needs to decide to let go off the issue and his compulsion to repeat.

Translating this into daily teaching practice, it becomes clear how ‘useful’ it is for class members to blame one pupil amongst them in order to avoid any discomfort associated with the situation at hand. Some good students at school are sometimes seen as a “neek” (someone who is carrying out their work diligently) and this helps others to avoid their inadequacy as a learner. The disengaged students can project their disowned feelings of inadequacy onto the good student to feel OK. However, the “neek” tends to see school recognition as a main sources of their adequacy. Thus, the existential question is about O.K.-ness and the feelings of worth and dignity: “How do I behave to receive strokes?” or “Am I worthy of strokes in the first place?” Again, a wise teacher can nudge the students to consider their real motives and model a free exchange of strokes. However, since the groups in a pupil referral unit have an educational purpose mainly, rather than a therapeutic one, role lock theory can be used only to some extent. It certainly allows the teacher to recognise the disavowed aspects in the group dynamics and gently bring them into awareness. On the other hand, given the contract with the institution and the limited availability of the Adult Ego State (Tudor, Summers, 2000, p. 26) in many pupil referral units, it seems inappropriate to delve too much into classroom psychodynamics. It is more beneficial to consider the developmental stages of the group members (Levin-Landheer, 1982, p. 138) and provide them with suitable permissions and strokes that support learners:

to *exist*, to live and to be

to *act*, to do things

to *think*, using logic and concepts

to have an *identity* and know who we are

to develop *skillfulness* through structures and values

to *regenerate*, producing life anew, and

to *recycle*, developing effectiveness at every age.

These strokes potentially enhance Adult awareness and increase the students’ perceived and real learning capability.

Conclusion

In conclusion, teachers applying TA concepts in their work are in a position to satisfy some of their students' needs for recognition. Educators who accurately perceive the stroking patterns of the groups they teach are able to fully grasp the co-created learning culture. Furthermore, raising awareness of games using the drama triangle helps to promote autonomy, as long as it is considered in a relational context. Otherwise, TA can lose its potency and become only a formulaic description based on diagrams. Some games unfold at the whole group arena, leading to a role lock. This situation requires the practitioner to consider the existential question that is crucial for the group to move forward. All in all, creating a stroke-rich environment that responds to development needs of the group can reduce games and contribute to a climate of achievement and autonomy.

Bibliography

- Berne, E. (1964). *Games people play*. New York: Grove Press, Inc.
- Karpman, S.B. (1968). Fairytales and script drama analysis. *Transactional Analysis Bulletin*, 7 (26), 39–43.
- Levin-Landheer, P. (1982). The Cycle of Development. *Transactional Analysis Journal*, 12 (2), 129–139. <https://doi.org/10.1177/036215378201200207>.
- Moiso, C. (1985). Ego States and Transference. *Transactional Analysis Journal*, 15 (3), 194–201. <https://doi.org/10.1177/036215378501500302>.
- Napper, R., Newton, T. (2014). *Tactics: Transactional analysis concepts for all trainers, teachers and tutors plus insight into collaborative learning strategies*. Ipswich: TA Resources.
- Pierzchała, A. (2013). *Pasywność w szkole: Diagnoza zjawiska z punktu widzenia analizy transakcyjnej*. Częstochowa: Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza.
- Roberts, D.L. (1975). Treatment of Cultural Scripts. *Transactional Analysis Bulletin*, 5 (1), 29–35.
- Sills, C. (2003). Role Lock: When the Whole Group Plays a Game. *Transactional Analysis Journal*, 33 (4), 282–287. <https://doi.org/10.1177/036215370303300403>.
- Spitz, R.A. (1945). Hospitalism. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 1 (1), 53–74.
- Steiner, C. (1971). The Stroke Economy. *Transactional Analysis Journal*, 3 (1).
- Stewart I., Joines V. (2009). *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*, Lifespace Publishing, Nottingham, England and Chapel Hill, North Carolina, USA.

Summers, G. Tudor, K. (2000). Co-creative. *Transactional Analysis Journal*, 30 (1), 23–40. <https://doi.org/10.1177/036215370003000104>.

Głody rozpoznania, gry i uczenie się w grupach

Streszczenie

Zaspokajanie psychologicznego głodu rozpoznania u uczniów odgrywa kluczową rolę w usprawnianiu efektów uczenia się oraz w rozwijaniu umiejętności emocjonalnych grup edukacyjnych. Nauczyciele oraz trenerzy mogą świadomie obdarzać uczniów znakami rozpoznania, biorąc pod uwagę kulturę grupy oraz tworząc przyjazne środowisko poprzez swoje pozytywne zachowanie. Uczniowie, których głód rozpoznania jest niezaspokojony, wykazują tendencję do zapraszania do gier psychologicznych. Nauczyciele mogą odpowiednio reagować, podkreślając opcje związane z Trójkątem Dramatycznym. Ponadto koncepcje AT są bardziej skuteczne, gdy są stosowane w kontekście relacji, ponieważ w przeciwnym razie interwencje stają się bezowocnym, uproszczonym i schematycznym przedsięwzięciem. W niektórych grupach pojawia się zjawisko „zablokowanej roli”, gdy jeden członek grupy reprezentuje problem, którego kolektywnie unikają inni członkowie. Gdy zostanie to uświadomione, grupa może rozwijać się dalej. Jednakże w środowisku edukacyjnym jest to interwencja stosunkowo psychodynamiczna i bardziej zalecane jest zapewnienie uczniom odpowiednich przyzwoleń rozwojowych, które będą wspierać ich wzrost i rozwój.

Słowa kluczowe: głód rozpoznania, gry psychologiczne, dynamika grupowa.

Aleksandra KLUPŚ

<https://orcid.org/0000-0003-0749-5141>

e-mail: aleksandra.klups@aiadoradztwo.pl

Edukacyjny i komunikacyjny kontekst koncepcji „drzwi kontaktu”

Jak cytować [how to cite]: Klupś, A. (2018). Edukacyjny i komunikacyjny kontekst koncepcji „drzwi kontaktu”. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 7, 37–47.

Streszczenie

W artykule zaprezentowano innowacyjne spojrzenie na style uczenia się i style komunikacji, dzięki którym można poprawić efektywność działań edukacyjnych i wychowawczych w procesie edukacyjnym oraz udoskonalić sposób prowadzenia rozmowy z rodzicami. Autorka odnosi się do badań naukowych, wskazujących na niską zasadność uznania skuteczności podziału uczniów wg tzw. stylów uczenia się. Zamiast nich proponuje wykorzystanie jednej z koncepcji analizy transakcyjnej – pól kontaktu, opisanych po raz pierwszy przez P. Ware’a, ujętych również w koncepcji adaptacji osobowości T. Kahlera. Artykuł przedstawia samą koncepcję pól kontaktu oraz jej przełożenie na praktykę edukacyjną: metody rozpoznawania preferowanych pól kontaktu u poszczególnych uczniów i rodziców oraz praktyczne przykłady wykorzystania koncepcji jako metody indywidualizacji pracy z uczniami.

Słowa kluczowe: transakcje, pola komunikacji, style uczenia się, analiza transakcyjna, indywidualizacja nauczania.

Wprowadzenie

Analiza transakcyjna to teoria, którą z powodzeniem wykorzystują praktycy z różnych dziedzin, w tym edukacji. W niniejszym artykule autorka odwołuje się do koncepcji pól kontaktu Paula Ware’a, rozwiniętej przez Taibi Kahlera, wskazując na jej wykorzystanie w formie narzędzia indywidualizacji pracy nauczyciela. Artykuł zainspirowany jest doświadczeniami nauczycieli, którzy opisują sytuacje komunikacyjne w relacji z uczniami, rodzicami czy też współpracownikami.

kami, w których, mimo najlepszych intencji, zmagali się z brakiem zrozumienia, efektywności oraz z blokadami komunikacyjnymi. Dla nauczycieli są to trudne doświadczenia, ponieważ komplikują im osiągnięcie ich głównego celu zawodowego – wspieranie każdego ucznia w osiągnięciu sukcesu edukacyjnego zgodnie z jego indywidualnymi potrzebami. Poszczególne narzędzia, które miały być kanwą indywidualizacji działań pedagogicznych, okazują się w praktyce nieskuteczne bądź niemożliwe do wdrożenia. Autorka, bazując na koncepcjach analizy transakcyjnej oraz na własnych doświadczeniach z pracy edukacyjnej z grupami (zarówno z uczniami, jak i z osobami dorosłymi), przedstawia pragmatyczny sposób wykorzystania koncepcji pól kontaktu jako narzędzia, pozwalający na nawiązanie takiej relacji z poszczególnymi uczestnikami procesu edukacyjnego, która ułatwia proces uczenia się.

Mit stylów uczenia

Najczęściej podsuwaną nauczycielom koncepcją indywidualizacji pracy z uczniami jest model stylów uczenia się. Wielu uczestników moich zajęć przyznaje, że dzieli za pomocą kwestionariuszy lub danych obserwacyjnych uczniów na wzrokowców, słuchowców, dotykowców i kinestetyków, aby następnie dostosowywać sposób przekazywania treści do ich potrzeb. Pytają, czy to za mało, aby dotrzeć do wszystkich.

Trudno mi jednoznacznie odpowiedzieć na to pytanie, ponieważ nie ma żadnych danych potwierdzających istnienie stylów uczenia się – i na tym właśnie polega problem. Pierwszą metaanalizę badań na ten temat opublikował Pashler (2008, s. 105–119). Wynik był jednoznaczny – zebrane dane empiryczne wskazywały, iż uczniowie, których nauczano, biorąc pod uwagę preferowane przez nich zmysły, nie uczyli się wcale szybciej niż ci, którym przekazywano materiał w mniej dopasowanej formie. Co więcej, są badania, które przeczą hipotezie wpływów stylów uczenia się na efekty nauki (Massa, Mayer, 2006, s. 321–336). Dlaczego więc koncepcja stylów uczenia się jest nadal tak popularna? Jedną z hipotez jest jej urok, polegający na możliwości przerzucenia odpowiedzialności. Wszyscy – i pedagodzy, i rodzice – chcą wierzyć, że każde dziecko może uczyć się efektywnie, jeśli tylko dostosujemy do niego metodę nauczania. Jeśli uczeń nie osiąga odpowiednich wyników, prawdopodobnie system edukacji nie dostosował swoich działań do jego stylu uczenia się – a więc odpowiedzialność jest po stronie systemu.

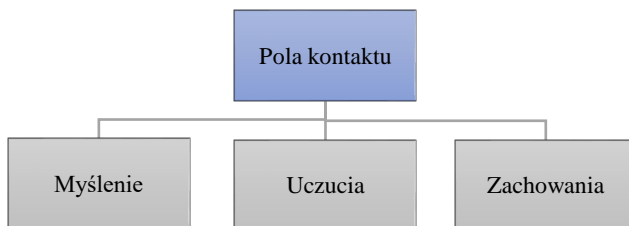
Wiara w potencjał dzieci nie jest bezpodstawna – psychologowie poznawczy wskazują, że każde prawidłowo rozwijające się dziecko posiada naturalną zdolność uczenia się oraz wrodzoną ciekawość świata (por. np. Gurycka, 1977, s. 38–39; lub Matczak, 2003, s. 207). Po prostu style uczenia się nie są odpowiedzią na to, jak do niego indywidualnie dotrzeć. Nie jest jednak uprawnione wyciąganie

wniosku, że w sytuacjach edukacyjnych należy rezygnować z różnorodności metod na rzecz ciągłego wykładu. Zmiana typu aktywności, atrakcyjność metody nauczania czy dopasowanie formy przekazu do materiału – to jednak potwierdzone w badaniach działania sprzyjające uczeniu się (H. Pashler, 2008, s. 105–119). Także nadal w edukacji warto nastawić się na zmienianie formy przekazu – nauczyciele powinni proponować obrazy, przedmioty, nagrania, naukę przez ruch – jednak dla wszystkich uczniów, niezależnie od ich stylu uczenia się. To pomoże całej klasie.

Skoro tradycyjnie rozumiane style nauczania nie są odpowiedzią na indywidualne potrzeby ucznia, warto się cofnąć do sprawdzonych podstaw – czyli dobrej relacji między uczniem a nauczycielem. Psycholog rozwojowy Winnicott (1995, s. 12–15, 128–131) uznał, że prawidłowy rozwój jest możliwy tylko wtedy, gdy widzimy i jesteśmy widziani nie tylko jako anonimowi członkowie grupy, lecz jako indywidualne jednostki. Z kolei Bauer (2008, s. 91–95) zauważył, że rozwój neurobiologicznego potencjału każdego dziecka jest możliwy tylko w oparciu o prawidłowe relacje z innymi ludźmi. A największy wpływ na jakość relacji w szkole ma właśnie nauczyciel. Potrzebuje do tego odpowiednich narzędzi, a jednym z możliwych rozwiązań jest wykorzystanie koncepcji drzwi kontaktu, wywodzącej się z nurtu analizy transakcyjnej, którą można w prosty i szybki sposób wprowadzić w życie, ułatwiając sobie komunikację z poszczególnymi uczniami i całą klasą. Drzwi kontaktu można wykorzystać w roli innowacyjnego spojrzenia na style uczenia się – jeśli nauczyciel dobierze odpowiednią ścieżkę nawiązania relacji z danym uczniem, zgodną z jego postrzeganiem świata, ułatwi mu zdobywanie wiedzy i umiejętności.

Pola kontaktu

Paul Ware, na podstawie swoich doświadczeń w roli psychoterapeuty, zauważył (1983), że w komunikacji z drugą osobą można skorzystać z trzech pól kontaktu: myślenia, uczuć lub zachowania (działania).



Ryc. 1

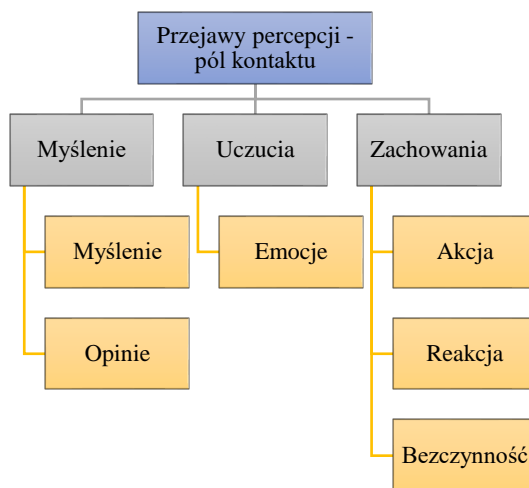
Pola kontaktu wg P. Ware

Źródło: opracowanie własne.

Każdy człowiek ma dostęp do wszystkich pól, jednak inaczej z nich korzysta. Dlatego też w celu nawiązania dobrego kontaktu z drugą osobą trzeba się zastanowić, w jakiej konkretnej kolejności zwrócić się do tych pól, aby nie zablokować komunikacji. Z pól kontaktu ludzie tworzą swoiste drzwi komunikacyjne:

- Drzwi wejściowe – to pole naturalnej komunikacji, typowy sposób pojmowania świata danej osoby.
- Drzwi końcowe (docelowe) – to pole rozmowy, które staje się dostępne po dobrym nawiązaniu relacji. W terapii to również pole, na którym odbywa się zasadnicza praca między terapeutą a pacjentem.
- Drzwi „pułapka” – to zastrzeżone pole komunikacji, które nie jest dostępne dla wszystkich; próba rozpoczęcia rozmowy od tego pola może doprowadzić do blokady komunikacji. Odwołując się bezpośrednio do pojęć analizy transakcyjnej, rozpoczęcie komunikacji z daną osobą od drzwi „pułapki” może szybko doprowadzić do pojawienia się zachowań driverowych, uczuć zastępczych czy też zachowań lub myśli związanych z obiegiem skryptu.

Taibi Kahler, w swoim modelu adaptacji osobowości, rozszerzył sposób rozumienia pól kontaktu (2010). Wg niego, wyodrębnione przez P. Ware’a pola kontaktu przekładają się na sposoby percepcji świata, które są możliwe do zaobserwowania w zachowaniu danego człowieka – chociażby w doborze słów w jego wypowiedzi.



Ryc. 2

Możliwe do zaobserwowania przez zachowania sposoby postrzegania świata w oparciu o pola kontaktu P. Ware’a – model T. Kahlera

Źródło: opracowanie własne na podstawie T. Kahler (2010).

Opierając się na rozszerzeniu T. Kahlera, można więc stwierdzić, że osoba, która wybiera pole kontaktu „Myślenie”, może skupiać się zarówno na rozumowaniu, wy-

ciąganiu wniosków, podawaniu faktów, jak i przedstawianiu swoich opinii czy światopoglądu. Człowiek korzystający z pola „Uczuć” wyraża swoje emocje – nazywając je wprost lub pośrednio. Z kolei na polu „Zachowania” dana osoba koncentruje się na kwestiach związanych z działaniem: inicjatywą, tj. podjęciem działania (akcja), zastanawianiem się nad działaniem, tj. refleksją (bezczynność) lub odpowiedzią na to, co się wokół niej dzieje – tj. na działanie innych (reakcja).

Kolejność preferowanych pól komunikacyjnych – tj. preferencja pole komunikacji do nawiązywania oraz pogłębiania relacji – jest związana z typem adaptacji osobowości. W sytuacji edukacyjnej prowadzący nie musi jednak odwoływać się do całej koncepcji adaptacji osobowości. Aby usprawnić komunikację oraz proces uczenia się, może rozpocząć od rozpoznawania drzwi wejściowych, docelowych oraz drzwi „pułapek” swojego rozmówcy.

Drzwi kontaktu w pracy nauczyciela – przykłady z praktyki

Krok 1 – rozpoznawanie drzwi komunikacyjnych ucznia / rodzica

Często pierwszym sygnałem nieprawidłowego dopasowania kolejności pól kontaktu jest poczucie braku możliwości znalezienia wspólnej płaszczyzny komunikacji z uczniem czy też rodzicem. W trakcie prowadzonych przeze mnie szkoleń wielu nauczycieli wspomina rozmowy z dziećmi lub ich opiekunami, podczas których czuli się tak, jakby mówili innym językiem niż ich rozmówcy. Odnosząc ich wspomnienia do koncepcji pól kontaktu, można stwierdzić, że opisują oni spotkanie dwóch osób o różnym sposobie pojmowania świata, osób, które wpuszczają informacje przez różne filtry (tj. drzwi kontaktu). Jeśli mają odmienne filtry, „mijają się” z rozmówcą, nie wiedząc o tym. Bardzo często przykładem na trudności we wspomaganiu ucznia w osiąganiu wyników edukacyjnych jest następująca wymiana (przykład rozmowy pozyskany w trakcie szkolenia z nauczycielami):

Nauczyciel: „Przeanalizujmy to zadanie razem, powiedz mi, czego dokładnie tutaj nie rozumiesz?”

Uczeń: „Ale ja to zadanie robiłem już 3 razy i tak nic z tego nie wychodzi!”

Nauczyciel: „Nie o to pytałem...”

Obrazuje ona doskonale niedopasowanie pól kontaktu. Nauczyciel używa pola „Myślenie”, podczas gdy uczeń odwołuje się natychmiast do pola „działania”. Nauczyciel nie reaguje na zaproszenie na inne pole komunikacyjne i próbuje powrócić do preferowanych przez siebie drzwi. Dalsze prowadzenie rozmowy na różnych polach daje niewielkie szanse na porozumienie. Z drugiej strony budzące się w nauczycielu przecucie, że uczeń nie rozumie zadanego pytania, może być pierwszą wskazówką odnośnie do drzwi wejściowych danego dziecka.

Jak więc rozpoznawać preferowane pola kontaktu poszczególnych uczniów? Nawiązując do obserwowanego poprzez zachowania sposobu percepcji świata, opisanego przez T. Kahlera, warto na pewno zwrócić uwagę na dobierane przez uczniów czy też rodziców słownictwo.

Tabela 1

Przykłady typowego słownictwa dla osób o różnych drzwiach wejściowych

Drzwi wejściowe – myślenie	Drzwi wejściowe – uczucia	Drzwi wejściowe – zachowanie
Co to znaczy, kiedy, gdzie, jakie są fakty, o której, informuję, myślę, zakładam, chcę wiedzieć, zastanawiam się	Czuję, cieszę się, smutno mi, blisko mi do, rodzina, przyjaciółka, zależy mi, dobrze mi, lubię, gdy	Nie jestem pewien, co robić, jak mam to robić, dość gadania, osiągnąć, nie chcę, chcę

Źródło: opracowanie własne na podstawie Kahler (2010).

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na pole „Uczucia”. Osoba korzystająca z tego pola komunikacji nie musi koniecznie nazywać swoich emocji wprost, może również używać słów nacechowanych emocjonalnie i podkreślać swoje przeżycia komunikacją niewerbalną (jak w przypadku słów „dziecko” czy „rodzina”) bądź też nazywać swój stan i samopoczucie („dobrze mi, gdy...”). Dobór słów oraz obszary, na które kładzie główny nacisk dany uczeń, można obserwować nie tylko w rozmowie nauczyciel–uczeń, lecz również w rozmowach uczniów między sobą. Dla zobrazowania obserwacji niedopasowania pól kontaktu w interakcji między uczniami wykorzystany został przykład z praktyki, uzyskany od jednego z nauczycieli biorącego udział w szkoleniu. W rozmowie uczestniczyło troje uczniów z 1 klasy liceum. W poniższej tabeli przedstawiono rozpoznaną u nich preferencję pól kontaktu. Aby ułatwić zrozumienie sytuacji, uczniom przydzielono hipotetyczne imiona.

Tabela 2

Rozpoznane preferencje komunikacyjne uczniów

	Drzwi wejściowe	Drzwi docelowe	Drzwi „pułapka”
Uczeń 1 – Zosia	myślenie	emocje	zachowanie
Uczeń 2 – Antek	emocje	myślenie	zachowanie
Uczeń 3 – Natalia	zachowanie	emocje	myślenie

Źródło: opracowanie własne.

Sytuacja ma miejsce w trakcie wycieczki klasowej do kina. Uczniowie natychmiast po wyjściu z seansu zaczynają dzielić się uwagami na temat filmu. Uczeń 1 (Zosia) mówi: „Czyli bohater od samego początku był wprowadzony w błąd przez swoją rodzinę. Też tak zrozumieliście to zakończenie?”; uczeń 2 (Antek), wzburzony, odpowiada: „Eee... może, ale mnie też zdenerwowało to zakończenie, bez sensu!”; a uczeń 3 (Natalia) dodaje: „E tam, to zakończenie nie było

take ważne, widzieliście, co on im wcześniej zrobił?! Czy my mamy teraz czas wolny i idziemy coś zjeść?”. Nauczyciel poprosił, aby odnieśli się do swoich opinii na temat filmu nawzajem – jaka myśl pojawiła im się w głowie, gdy słuchali wypowiedzi innych. Jakie wnioski po tej krótkiej wymianie wyciągnęli uczniowie?

Zosia: o czym Antek mówi? Nic mnie nie zdenerwowało. A Natalia najważniejszego nie zrozumiała i już myśli o czymś innym.

Antek: Zosia dziwnie podchodzi do sztuki – film trzeba przeżyć, a nie analizować od razu. Natalii oczywiście prawie nic nie rusza oprócz prostych scen akcji.

Natalia: Ile oni jeszcze będą gadać....

Nie znając wstępnie kolejności pól kontaktu poszczególnych uczniów, nauczyciel mógł wyciągnąć pierwsze wnioski na podstawie używanego przez uczniów słownictwa, tematu, który podjęli od razu po wyjściu z seansu, oraz reakcji na słowa innych.

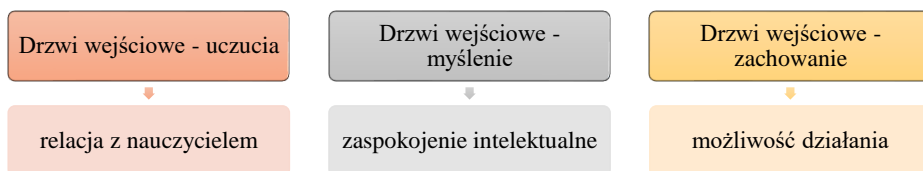
Inną metodą rozpoznawania preferowanej kolejności pól kontaktu jest przeprowadzenie krótkiej zabawy w skojarzenia, na przykład:

wypiszcie jak najszybciej 5 skojarzeń ze świętami Bożego Narodzenia (lub wakacjami itd.).

Analiza kolejności i doboru słów wskaże nam kolejność drzwi u ucznia. Jeśli odpowiedź ucznia wygląda następująco (wypowiedź hipotetyczna): „robienie pierników, ubieranie choinki, uśmiech – prezenty, rodzina, wolne od lekcji”, to można założyć, że drzwiami wejściowymi przy nawiązywaniu kontaktu z uczniem będzie zachowanie, drzwiami docelowymi – emocje (z tym związane są prezenty i przebywanie z rodziną), a pułapką może być myślenie.

Krok 2 – wykorzystanie koncepcji pól kontaktu do indywidualizacji w procesie nauczania

Możemy z dużym prawdopodobieństwem założyć, że w klasie spotkamy uczniów o różnych drzwiach wejściowych – niektórzy nastawieni są na emocje, inni na myślenie, a pozostali na działanie. W związku z tym mają też inne potrzeby (rysunek 3).



Ryc. 3
Drzwi wejściowe i potrzeby uczniów

Źródło: opracowanie własne na podstawie szkoleń z Véronique Guelfucci.

Odpowiednio formułując swoje słowa, nauczyciel może odpowiadać na różne potrzeby od pierwszych minut lekcji. Prowadząc warsztaty dla uczniów lub dla dorosłych, odwołuję się do prostej metody rozpoczęcia zajęć, którą z powodzeniem przekazuję innym nauczycielom (przykład z własnej praktyki):

Dzień dobry. Cieszę się, że mogę być dziś tutaj razem z wami (dla osób, których drzwi wejściowe to uczucia). Na zajęciach będziemy się zastanawiać, jak buduje się swój wizerunek w sieci (dla tych, którzy stawiają na myślenie). Będziemy mieć też okazję przeciwstawić na przypadkach waszych rówieśników, co można zrobić, aby zmienić istniejący w sieci wizerunek (dla uczniów nastawionych na działanie).

Przy takim wprowadzeniu często można zaobserwować, jak stopniowo zwiększa się liczba uczniów nawiązujących z nami kontakt wzrokowy – to znaczy, którzy uczniowie reagują na którą część zaproszenia do zajęć. Szanse na zainteresowanie wszystkich zdecydowanie wzrastają.

Inną możliwością motywowania uczniów o różnych potrzebach (tj. drzwiach kontaktu) może być konstruowanie ćwiczeń, które uwzględnią je wszystkie. Przykład z praktyki (Gilbert, 1996, s. 75–80): nauczyciel wykorzystujący analizę transakcyjną w pracy chciał przedstawić uczniom metodę ustalania prędkości w oparciu o zmienne czasu i drogi. Podzielił klasę na 2–4-osobowe zespoły. Każda grupa dostała samochód na baterie oraz stoper. Uczniowie otrzymali następujące zadania:

- nazwać swój samochód,
- przejechać samochodem po odcinku ok. 4 m,
- obliczyć średnią (czasu) z 5 jazd po tym odcinku.

Średnie obliczone przez uczniów stały się podstawą do przewidywania kolejności, w jakiej samochody przekroczą metę w wyścigu na odcinku 7,5 m. Na koniec urządzono wyścig i porównano go z przewidywaniami – to było podstawą do przedstawienia teorii.

Dla uczniów skupiających się na myśleniu najważniejsze były zasady zadań i wyścigu oraz porównanie otrzymanych danych z teorią. Do uczniów, którzy zaczynają od działania, atrakcyjna była różnorodność aktywności i możliwość przełożenia teorii na eksperyment. Ci, którzy kumulują swoją energię w uczuciach, cieszyli się z pracy w grupach oraz mocno przeżywali sam wyścig. Wszyscy z zaangażowaniem uczestniczyli w lekcji.

Kolejnym sposobem indywidualizacji jest dobór odpowiednich znaków rozpoznania dla uczniów – tj. najlepiej dopasowanych do ich drzwi wejściowych. Dzięki temu z większą łatwością je usłyszą oraz przyjmą. W praktyce, znając już drzwi wejściowe uczestników moich warsztatów, używam następujących znaków rozpoznania (przykłady – opracowanie własne):

- To, co mówisz, jest bardzo interesujące / Wyciągnęłaś logiczny wniosek (drzwi wejściowe – myślenie).
- Cieszę się, że jesteś z nami na zajęciach / Świetnie mi się z Tobą pracowało (drzwi wejściowe – uczucia).

— Doskonale zrobiłeś to zadanie! / Byłaś dziś bardzo aktywna przy ćwiczeniach (drzwi wejściowe – zachowanie).

Jeśli nauczyciel planuje przeprowadzić z uczniem rozmowę indywidualną, może sprawdzić, w jakiej kolejności przechodzić na poszczególne pola, czyli określić, jakie dany uczeń ma drzwi wejściowe, jakie docelowe, a które będą w komunikacji pułapką. Dla przykładu: nauczyciel rozpoznał na podstawie obserwacji następującą preferowaną kolejność pól kontaktu u ucznia: drzwi wejściowe – zachowanie, drzwi docelowe – emocje, drzwi pułapka – myślenie. Dlatego też układając dla siebie plan rozmowy na temat poprawy jego ocen, uznał, że najbardziej efektywne będzie przyjęcie następującej kolejności tematów:

— Co obecnie robisz, żeby przygotować się do zajęć?

— Jak ci idzie, jeśli robisz... / Jak oceniasz skuteczność sposobów...

— Wyobrażam sobie, że jak porównasz swoją pracę i efekty, to możesz się różnie czuć.

Dzięki temu uniknął sytuacji, w której na pytanie „Czy uważasz, że wyniki, które osiągasz, są wystarczające, aby dostać się do wybranego przez Ciebie liceum?” (komunikat do pola myślenia) mierzył się z blokadą komunikacji: uczeń spuszczał może wzrok i odpowiadał: „nie”, lub milczał z upartą miną.

Drzwi kontaktu można również wykorzystać w trakcie rozmów z rodzicami. Tutaj oczywiście trudniej sprawdzić przed spotkaniem, jaka kolejność pól kontaktu będzie najlepsza, czasami odpowiedź rodzica po prostu zaskoczy nauczyciela. Dobrą metodą jest rozpoczęcie rozmowy od zadania ogólnego pytania – „Co jest dla Pana najważniejsze, jeśli chodzi o...”, aby zaobserwować, na czym skupia się rodzic i jakich słów używa (patrz tabela 1). Często jednak nie jest to możliwe. Dobrym przykładem jest sytuacja, która przydarzyła się jednej nauczycielce. W skrócie skomentowała ją tak (przykład pozyskany w trakcie szkolenia):

Powiedziałam mamie Tomka, że syn poprawił swoje wyniki ze sprawdzianów o dobre 20%, a ona odpowiedziała, że smuci ją, że bardziej przejmuję się ocenami i ostatecznie – wynikami egzaminów, a nie samymi dziećmi. Nie rozumiem, co się wydarzyło...

Nieporozumienie łatwo wyjaśnić koncepcją drzwi kontaktu: nauczycielka pochwaliła ucznia, wykorzystując pole myślenia (analiza poprawy wyników). Mama zareagowała zgodnie z własnymi drzwiami wejściowymi – uczuciami. Rozpoczęcie komunikacji od niewłaściwego pola komunikacji nie musi oznaczać braku skuteczności. Pojawiającą się blokadę komunikacyjną można wykorzystać jako wskazówkę odnośnie do potrzeb rodzica. Wystarczy, by w momencie, gdy nauczyciel zauważył brak zrozumienia, zareagował na potrzebę rodzica – i odwołał się do tego pola kontaktu, jakie przeważało w wypowiedzi rozmówcy. Wspomniana nauczycielka mogłaby powiedzieć (hipotetyczna wypowiedź – opracowanie własne):

Doceniam, że dba Pani o Tomka w każdym aspekcie – i nauki, i jego samopoczucia. Chyba niedokładnie się wyraziłam, chciałam powiedzieć, jak bardzo jestem z niego

dumna! Przekazałam mu to też osobiście, jednak wiem, jaki był w tym udział rodziców – dlatego chciałam podziękować też Pani.

Z myślą o praktykach

Efektywna komunikacja jest niezbędnym warunkiem do budowania pozytywnych relacji w środowisku szkolnym z uwzględnieniem zróżnicowanych potrzeb poszczególnych osób. Takie relacje zwiększają prawdopodobieństwo podniesienia skuteczności działań edukacyjnych. Opisane w artykule przykłady praktycznego wykorzystania koncepcji pól kontaktu w codziennej pracy nauczyciela/edukatora wskazują, w jaki sposób wspierać uczniów czy uczestników szkoleń w procesie uczenia, przy uwzględnianiu preferowanych przez nich drzwi komunikacyjnych, tj. jak wdrażać ideę indywidualizacji nauczania w działaniach edukatorów. Model pól kontaktu pozwala nie tylko na zaprojektowanie efektywnych sytuacji edukacyjnych, lecz również – na niwelowanie pojawiających się w rozmowach z uczniami czy też rodzicami blokad komunikacyjnych. Zdaniem autorki wyjątkową zaletą tej koncepcji jest łatwość, z jaką można przełożyć ją na konkretne działania podejmowane w szkole, co z punktu widzenia praktyków – jest często czynnikiem decydującym o stopniu przydatności danego narzędzia.

Bibliografia

- Bauer, J. (2008). *Empatia. Co potrafią lustrzane neurony*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gilbert, M. (1996). The Process Communication Model®: Understanding ourselves and others. *NASSP Bulletin*, 80 (578), 75–80. <https://doi.org/10.1177/019263659608057810>.
- Gurycka, A. (1977). *Przeciw nudzie. O aktywności*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Kahler, T. (2010). *Process Model. Persönlichkeitstypen, Miniskripts und Anpassungsformen*. https://kcg-pcm.de/wp-content/.../09/dgta-artikel-taibi_kahler.pdf, pobrane 31.01.2017.
- Massa, L.J., Mayer, R.E. (2006). Testing the ATI hypothesis: Should multimedia instruction accommodate verbalizer-visualizer cognitive style? *Learning and Individual Differences*, 16, 321–336. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2006.10.001>.
- Matczak, A. (2003). *Zarys psychologii rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., Bjork, R. (2008). Learning Styles: Concepts and Evidence. *A journal of the Association for Psychological Science (APS)*, 3 (9), 105–119. <https://doi.org/10.1111/j.1539-6053.2009.01038.x>.

- Stewart, I., Joines, V. (2016). *Analiza Transakcyjna dzisiaj*. Poznań: Rebis.
- Ware, P. (1983). Personality Adaptations (Doors to therapy). *Transactional Analysis Journal*, 13, s. 11–19. <http://dx.doi.org/10.1177/036215378301300104>.
- Winnicott, D.W. (1995). *Vom Spiel zur Kreativität*. Stuttgart: Klett-Cotta.

The concept of Communication Door as a tool to assist students in achieving educational success and to improve communication between participants in the educational process

Summary

The article presents an innovative perspective on learning styles and communication styles, thanks to which it is possible to enhance the effectiveness of educational activities in the educational process and to improve the way of conducting conversations with parents or students. The author refers to scientific research, indicating low validity of recognizing the effectiveness of dividing students according to the so-called learning styles. Instead, she proposes using one of the concepts of Transactional Analysis – contact fields, described for the first time by P. Ware, and additionally included in the concept of T. Kahler’s personality adaptation. The article presents the concept of contact fields and its translation into educational practice: methods of recognizing preferred contact fields for individual students and parents, as well as practical examples of using the concept as a method of individualizing work with students.

Keywords: teacher, communication doors, learning styles, transactional analysis, teaching individualization.

Agata SZEKIEŁDA

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

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

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

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

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

Streszczenie

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

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

Wstęp

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

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

Kontrakt zawierany w ramach korepetycji

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

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

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

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

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

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

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

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

Podejście relacyjne: wątpliwości etyczne

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

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

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

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

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

Użyteczność podstawowych konceptów analizy transakcyjnej w relacji korepetytor–uczeń

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Podsumowanie

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

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

Literatura

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

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

Summary

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

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

Włodzimierz ŚWIĄTEK

<https://orcid.org/0000-0001-5146-8904>

e-mail: wswiatek@swps.edu.pl

Afiliacja: Uniwersytet SWPS

Archetyp wojownika i zwycięzcy w działaniach edukacyjnych i wychowawczych

Jak cytować [how to cite]: Świątek, W. (2018). Archetyp wojownika i zwycięzcy w działaniach edukacyjnych i wychowawczych. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 7, 61–82.

Streszczenie

W artykule autor opisuje i analizuje wzorce archetypowe wojownika i zwycięzcy w kontekście działań edukacyjnych i wychowawczych. Odwołując się do przykładu trenera i nauczyciela Kena Cartera, przeprowadza pogłębioną analizę jego zachowań, emocji i działań, które towarzyszyły mu podczas wieloletniej pracy z młodzieżą licealną Richmond High School w Kalifornii. Przykład ten jest najważniejszą częścią analizy, gdyż ilustruje proces utożsamiania się z rolami archetypowymi wojownika i zwycięzcy i pokazuje ich praktyczne zastosowania w wydarzających się realnie sytuacjach. Poza tym autor, odwołując się do bogatej literatury przedmiotu z zakresu antropologii kulturowej, psychologii i pedagogiki oraz do koncepcji analizy transakcyjnej, próbuje ukazać wspomniane wzorce archetypowe w szerszym kontekście kulturowym, społecznym i wychowawczym.

Słowa kluczowe: wojownik, zwycięzca, archetypy, analiza transakcyjna, edukacja.

Wprowadzenie

Wielu nauczycieli i wychowawców, którzy całkowicie świadomie i w zgodzie z własnym powołaniem podjęli się pracy z młodzieżą, zdaje sobie doskonale sprawę z tego, jak ważne, szlachetne, pożyteczne i jednocześnie trudne jest to wyzwanie. Gdy to wyzwanie staje się szczególnie trudne, bo dotyczy istniejących zagrożeń dla ich podopiecznych, wtedy ci odważniejsi nauczyciele decydują się wyruszyć na długą wyprawę, porzucają znany im świat zastanej szkolnej edukacji i wspólnie z własnymi uczniami podążają w nieznaną. W ten sposób stają się oni

– jak mówi Joseph Campbell (1997) – bohaterami, którzy po drodze, mierząc się z różnymi trudnościami i przeszkodami, próbują zmieniać na lepsze otaczający świat. Aby ich misja nabrała głębszego sensu i przyniosła w efekcie dobre owoce, bohaterscy nauczyciele potrzebują utożsamić się z archetypowymi wzorcami ról **wojownika** i **zwycięzcy**. Dzięki temu mogą oni rozpoznać własną moc i użyć jej dla jakiegoś wyższego i bardziej wartościowego moralnie i społecznie celu. Dysponując tą właśnie wewnętrzną mocą, mogą skutecznie przeciwstawić się nawet całemu systemowi edukacji, gdy ten okazuje się niewydolny i z góry skazuje uczniów na porażkę.

Dobrym przykładem takiego właśnie zwycięskiego bohatera i wojownika jest trener koszykówki, nauczyciel i wychowawca, Ken Carter, który w latach 1997–2002 zabrał drużynę swoich podopiecznych, złożoną z uczniów Richmond High School w Kalifornii, na wielką i pełną niebezpiecznych pułapek wyprawę edukacyjną i wychowawczą. Na podstawie tej prawdziwej historii filmowiec Thomas Carter nakręcił w 2005 roku film *Coach Carter* (wersja polska *Trener*). Film miał tak wielką „siłę rażenia”, że stał się niezwykle wyrazistym i skutecznym impulsem do rozpoczęcia i przeprowadzenia wielkiej debaty nad niewydolnym systemem edukacji, panującym wówczas w wielu amerykańskich szkołach średnich. Debata ta toczyła się intensywnie w mediach lokalnych i narodowych, a także w wielu szkołach, z aktywnym udziałem uczniów i ich rodziców, nauczycieli, wychowawców, pedagogów i psychologów szkolnych. Debatowano także w gronie ekspertów i naukowców z różnych amerykańskich uniwersytetów. Natomiast sama postać i niezwykle dokonania edukacyjne, wychowawcze i sportowe coacha Kena Cartera stały się dla wielu nauczycieli, trenerów, wychowawców i szkolnych tutorów w USA i na całym świecie znakomitym wzorcem do naśladowania.

Niniejszy artykuł jest próbą odpowiedzi na kilka kluczowych pytań:

1. Co naprawdę sprawiło, że trener Ken Carter – samotny bohater i wojownik – wygrał wieloletnią i niezwykle trudną bitwę z całym systemem edukacji?
2. Jakie cechy osobowości i autorytetu oraz zachowania Kena Cartera sprawiły, że ci zbuntowani „młodzi gniewni” uczniowie i zawodnicy postanowili mu zaufać, aby razem z nim realizować tę niełatwą misję?
3. Czego dzisiaj mogą się nauczyć nauczyciele, wychowawcy i trenerzy z tamtej historii, której głównymi bohaterami są trener Carter i jego niepokorni uczniowie?

Sam przeciwko systemowi edukacji

Zanim podejmę próbę odpowiedzi na powyższe pytania, przypomnę krótko historię tego prawdziwego i dramatycznego zdarzenia, które miało miejsce w Richmond High School w latach 1997–2002. Trener Ken Carter to bez wątpienia jedna z najbardziej unikalnych, kontrowersyjnych i bezkompromisowych po-

staci w środowisku amerykańskiej koszykówki. Gdy zdecydował się objąć opiekę nad szkolną drużyną koszykówki w Richmond, był w pełni świadomy tego, w jak bardzo niebezpieczny świat wkracza. Sam bowiem przed 30 laty był absolwentem tej szkoły i po latach ze zdumieniem i przerażeniem zauważył, że w systemie edukacji i wychowania tej placówki tak niewiele się zmieniło. Było niestety znacznie gorzej, niż mógł się tego spodziewać: panowała wszechobecna przemoc szkolna, zażywanie narkotyków przez uczniów było niemal normą, krwawe porachunki szkolnych gangów były codziennością, niski poziom nauczania i notoryczne łamanie regulaminu przez uczniów było stałą cechą tej szkoły. Większość uczniów miała poczucie braku sensu życia i nie miała żadnych ambitnych celów życiowych. Dyrektor i nauczyciele całkowicie się poddali, a uczniowie traktowali pobyt w szkole jako zło konieczne i karę. Rodzice uczniów okazali się bezsilni i nie byli w stanie niczego zmienić. Rada Pedagogiczna szkoły okazała się tworem fasadowym i kompletnie niewydolnym.

I w takiej właśnie beznadziejnej sytuacji pojawia się trener Ken Carter. Postanawia podjąć wyzwanie i po przeprowadzeniu rozmowy z żoną i trudnym spotkaniu z dyrektorką szkoły podpisuje kontrakt, na mocy którego staje się trenerem szkolnej drużyny koszykówki. Gdy przejmuje drużynę, która jest najłabszym zespołem w rankingu ligi szkolnej koszykówki, stawia sobie bardzo ambitny cel: osiągnięcie coraz lepszych wyników sportowych, ale przede wszystkim położenie szczególnego nacisku na edukację i wychowanie młodych ludzi. Pomocą w realizacji tego celu mają być podpisane przez uczniów kontrakty, zawierające warunek, że przynależność do koszykarskiej drużyny jest uzależniona od wyników w nauce. Podczas pierwszego spotkania z uczniami trener Carter w sposób klarowny i zdecydowany komunikuje swoim podopiecznym swój cel: „Najpierw jesteście uczniami, a dopiero potem sportowcami. Jeśli chcecie grać w tej drużynie, to musicie respektować wszystkie zasady kontraktu”. I to jest właśnie przełomowy moment, w którym trener Carter jawi się swoim podopiecznym jako ich wychowawca i nauczyciel. Wygłaszając wobec uczniów te, jakże znaczące, słowa, dał im wyraźnie do zrozumienia, że sama gra w koszykówkę nie wystarczy, aby wyrwać się z beznadziejnego getta przestępczości, biedy, narkotyków, porachunków gangów, rozpraw sądowych, bójek z policją i odsadywania kar więzienia. Jego nadrzędnym celem było skłonienie swoich niepokornych uczniów do głębszej i szerszej refleksji nad własnym życiem oraz pokazanie im wartości, jakie niesie za sobą edukacja. Ale jak się szybko okazało, taka postawa i zachowanie trenera Cartera napotkały na bardzo silny opór ze strony dyrekcji szkoły, mediów, rodziców i także samych uczniów. Dla samego Cartera był to jasny komunikat, że nikt w jego otoczeniu szkolnym i społecznym nie wierzy w powodzenie jego metod wychowawczych. Dlatego zdecydował się stanąć sam przeciwko wszystkim i w ten sposób wypowiedział wojnę całemu systemowi chorej edukacji: „Ja widzę system, który jest tak zrobiony, abyście zawiedli, który z góry skazuje was na porażkę i nie pozwala wam wygrać w życiu. Ja zrobię

wszystko, abyście mieli szansę na lepsze życie”. W ten sposób Carter pokazuje, że jest jedynym człowiekiem, któremu naprawdę zależy na tym, jak potoczą się dalsze losy życiowe młodych uczniów i sportowców.

Podczas kolejnej trudnej rozmowy z podopiecznymi wprost i zdecydowanie stawia im kluczowe pytanie: „Czy chcecie zmienić swoje życie?”. Jak się okazało, tylko on zdobył się na odwagę stawiania tego typu pytań. Tylko on, w prostych słowach, mówił im wielokrotnie o swojej strategii działania: „Młody sportowiec jest przede wszystkim uczniem. Jeśli dotrzymacie warunków kontraktu, to staniecie się prawdziwymi zwycięzcami”. Trener Carter niemalże przy każdej okazji pokazywał swoim podopiecznym, że wierzy w to, iż stać ich na coś lepszego w życiu i że prawdziwa zmiana jest możliwa. Dzięki takiej postawie budował i wzmacniał zaufanie oraz więź w relacji ze swoimi uczniami i konsekwentnie kontynuował swoje metody wychowawcze. Wierzył, że jego uczniowie są w stanie skończyć szkołę, dostać się na studia, założyć własne rodziny i ułożyć sobie życie.

Bohater na ścieżce wojownika

Misja trenera Cartera toczyła się w tak trudnej atmosferze i napotykała na tak wiele różnych przeszkód, że nikt nie wierzył w jej powodzenie. Problemy i konflikty narastały z dnia na dzień i sprawiały, że atmosfera emocjonalna w szkole stawała się coraz trudniejsza do wytrzymania. Codzienne problemy szkolne uczniów (m.in. słabe wyniki w nauce, wysoka absencja podczas zajęć, notoryczne łamanie regulaminu szkolnego, przemoc szkolna), poczucie bezsensowności pracy wśród większości nauczycieli, bezsilność dyrekcji szkoły i rodziców wobec beznadziejnej codziennej egzystencji – nie były w stanie powstrzymać trenera Cartera w realizacji wyznaczonego celu. Chcąc osiągnąć ten niełatwy cel, Carter podejmuje swoje najważniejsze życiowe wyzwanie: **chce wygrać walkę z systemem edukacyjnym i spowodować w nim radykalne zmiany**. Wiedział, że aby to się mogło udać, konieczna będzie także zmiana podejścia i mentalności dyrekcji szkoły, nauczycieli, rodziców i wreszcie samych uczniów. Miał także świadomość tego, że jako wojownik i lider, tej jakże trudnej misji, sam musi się nieustannie zmieniać i być autentyczny w swoich zachowaniach, bo tylko wtedy stanie się wiarygodny dla całego otoczenia szkolnego i społecznego.

Wygranie tak trudnej i pełnej przeszkód walki może udać się tylko osobom, które nie boją się wyzwań i mają naturę prawdziwego wojownika. W związku z tym można sformułować tezę, że jedną z kluczowych przyczyn zwycięstwa i finalnego sukcesu trenera Cartera było to, że realizując swoją misję, utożsamiał się w pełni z rolą **archetypowego wojownika**. W bogatej literaturze mitologicznej, antropologicznej i psychologicznej możemy znaleźć wiele ciekawych opisów i analiz archetypowej roli wojownika. Joseph Campbell, opisując postawę i działania bohatera odważnie kroczącego ścieżką wojownika, stwierdza, że

[...] bohater nie jest szermierzem tego, co się stało, lecz tego, co się staje; bohater wyłania się z niebytu i dopiero zdobywa rozgłos, natomiast jego wróg jest już od dawna znany, potężny i mocno osadzony na tronie władcy; jest on wrogiem, potworem, tyranem, ponieważ wykorzystuje dla swych własnych korzyści potęgę i autorytet swej pozycji. Jest on tyranem nie dlatego, że utrzymuje przeszłość, lecz dlatego, że ją utrzymuje. Tyran jest dumny i w tym się kryje załóżek jego upadku. Jest zaś dumny, ponieważ uważa, że jego siła jest jego własną siłą, co sprawia, że stawia się on w roli błazna mylącego cień rzeczy z samą rzeczą (Campbell, 1997, s. 246).

Dla wojownika – trenera Cartera – analogią mitycznego tyrana jest sam system edukacji, który jest niewydolnym i chorym reliktem przeszłości i zastanej terażniejszości. Postanawia więc z nim walczyć, aby go zmienić i w efekcie spowodować, by stał się bardziej ludzki, przyjazny i użyteczny dla rozwoju osobowościowego i edukacyjnego uczniów. Prawdziwy wojownik jest więc bohaterem, który podejmuje wyzwanie i walczy o lepszy świat:

Wędrowiec dostrzega smoka i ucieka. Wojownik zostaje i walczy. To właśnie archetyp Wojownika stanowi w naszej kulturze definicję bohaterstwa. Archetyp ten uczy nas ubiegania się o naszą siłę i zaznaczania naszej tożsamości w świecie. Może być to siła fizyczna, psychologiczna, intelektualna i duchowa. Na poziomie fizycznym archetyp Wojownika broni naszego prawa do życia. W świadomości Wojownika zawiera się chęć i umiejętność walki we własnej obronie. Na poziomie psychologicznym wiąże się z wytyczaniem zdrowych granic, abyśmy mogli wiedzieć, gdzie kończy się nasz obszar i zaczyna terytorium innych ludzi, oraz potrafili wyróżnić siebie spośród innych ludzi (Pearson, 1995, s. 136–137).

W procesie własnego rozwoju i doskonalenia wojownik ma przekroczyć wzorzec „zabić smoka” i być ponad nim:

Wojownik rozwija się od schematu bohater/nikczemnik/ofiara do modelu bohater/bohater/bohater, zarówno gdy jest mężczyzną, jak i kobietą. Wojownicy akceptują swoją zdolność rozumienia z całego serca, nawet w realistycznym świecie. Gdy ktoś inny proponuje przeciwstawną do głoszonej przez nich prawdę, może być witany nie jako wróg, ale potencjalny przyjaciel. Zadaniem bohatera jest więc budowanie porozumienia, a nie zabijanie lub nawracanie (Pearson, 1995, s. 159–160).

Carl Gustaw Jung zwracał uwagę na bardzo istotny dla naszych rozważań aspekt, że archetypy są powszechnie występującymi w historii i wielu kulturach wzorcami, które przejawiają się w działaniach ludzi. W *Słowniku analizy Jungowskiej* badacze myśli i dzieł Junga tak oto definiują pojęcie, istotę i rolę archetypu:

Archetyp to wrodzona część Psyche, strukturyzująca wzorce psychologicznego zachowania powiązane z instynktem; to hipotetyczna całość niemożliwa do przedstawienia w swej istocie, a oczywista tylko poprzez swoje przejawianie się. W swojej teorii archetypów Jung mówi o obrazach pierwotnych, które rozpoznawał zarówno w nieświadomym życiu swoich pacjentów, jak i u siebie w trakcie psychoanalizy. Obrazy te były podobne do motywów powtarzających się wszędzie na świecie i przez całą historię, a cechuje je numinalność, nieświadomość i autonomia. Jung sądził, że takie obrazy tworzy nieświadomość zbiorowa. [...] Archetypy dają się rozpoznać w zewnętrznych działaniach, szczególnie zaś w tych zachowaniach, które skupiają się wokół podstawowych i uniwersalnych

doświadczeń życiowych, takich jak narodziny, małżeństwo, macierzyństwo, śmierć i rozstanie. [...] Wzorce archetypowe „czekają” na możliwość zrealizowania się w osobowości; są zdolne do różnorodności, lecz są zależne od indywidualnej ekspresji oraz posługują się fascynacją, którą dodatkowo wzmocniają tradycyjne i kulturowe oczekiwania. Niosą więc potężny, potencjalnie wszechmocny ładunek energii, której trudno się przeciwstawić. [...] Zachowania archetypowe są najlepiej widoczne w momentach kryzysu, gdy ego jest najbardziej bezbronne i podatne na zranienie. [...] Archetypy nie mogą być ani w pełni i do końca zintegrowane, ani istnieć na zewnątrz w jakimś ludzkim kształcie. [...] Mity są opowieściami o zetknięciu się z archetypami (Samuels, Shorter, Plaut, 1994, s. 41–43 i s. 115).

W kulturze amerykańskiej, a w szczególności w USA, które są ojczyzną Kena Cartera i jego uczniów, istnieje bogata i silna tradycja odwoływania się do archetypowych wzorców wojownika i bohatera, opisanych w mitach, legendach i baśniach. Jednym z najbardziej spektakularnych jej przykładów jest saga filmowa *Gwiezdne wojny*, w której reżyser George Lucas, zainspirowany książkami Josepha Campbella (*Potęga mitu*, *Bohater o tysiącu twarzy*, *Maski Boga*), umieścił w scenariuszu wiele znanych tematów i wątków mitologicznych. Opisuąc wyuczyny i niebezpieczne przygody Luke’a Skywalkera, „George Lucas tchnął zupełnie nowego i potężnego ducha w klasyczną opowieść o bohaterze” (Campbell, 1994, s. 9). Trener Carter i jego podopieczni żyją i działają w świecie nasyconym wielkimi mitami i archetypowymi wzorcami. Ich wspólna szkolna „przygoda” to nic innego, jak wielka **Wyprawa Bohatera**, tak wnikliwie i pięknie opisana przez wybitnego mitografa, antropologa, religioznawcę i myśliciela, Josepha Campbella w jego znakomitym dziele pt. *Bohater o tysiącu twarzy* (1997).

W dramatycznym momencie największego kryzysu, gdy Carter twardo postanawia zawiesić treningi i mecze koszykówki, bo część uczniów nie dotrzymała warunków kontraktu (średnia ocen była poniżej zapisanego i ustalonego minimum), szkolna Rada Pedagogiczna postanawia wbrew Carterowi przerwać „lockout”. Ale Carter mimo tej chwilowej porażki nie poddaje się i jako wojownik staje do dalszej walki z systemowym „tyranem”, wygłaszając wobec dyrektorki szkoły takie oto słowa:

Cała moja dotychczasowa praca została zniweczona przez Radę Pedagogiczną. Jej przekaz jest jasny: wygrywanie meczów jest ważniejsze od ukończenia szkoły. Nie mogę popierać takiego stanowiska. Nie zmienię mojego postanowienia: uczniowie nie będą trenować i rozgrywać meczów, dopóki cała drużyna nie osiągnie średniej ocen zapisanej w kontrakcie.

Te mocne i stanowcze słowa Cartera spowodowały nasilenie się konfliktu i jeszcze bardziej wzmocniły eskalację różnych emocji. Dyrektorka szkoły jako pierwsza zaatakowała Cartera, a potem próbowała wzbudzić w nim poczucie winy: „Zabraniając uczniom treningów i meczów, zabrał im Pan coś najlepszego, gdzie odnoszą sukcesy!”. Jeden z rodziców zaczął krzyczeć na Cartera, rzucając na niego takie oto oskarżenie: „Koszykówka to ostatnia rzecz, jaka im została”. Emocje udzielały się także i dziennikarzom relacjonującym na żywo kryzys

w Richmond High School: „Trener Carter oddał mecz walkowerem! Napięcie rośnie, a mieszkańcy Richmond zaczęli się buntować!”. Ale trener Carter wobec tych emocjonalnych reakcji pozostawał nieugięty, bo wiedział, że jego moralnym obowiązkiem jest mocne stanięcie po stronie uczniów, na losie których bardzo mu zależy. Jego wspianiałą i godną naśladowania postawę dobrze i trafnie opisują jakże znamienne słowa, często cytowane przez coacha i eksperta od przywództwa Johna C. Maxwella: „They don’t care how much you know, until they know how much you care” – „Nie obchodzi ich, jak dużo wiesz, dopóki nie dowiedzą się, jak bardzo ci na nich zależy” (Maxwell, 2012, s. 38).

Jedną z najbardziej charakterystycznych cech archetypowego wojownika jest **odwaga** nieustannego **stawania po stronie ludzi słabszych**, którzy nie są w stanie sami się obronić, bo nie posiadają odpowiedniej siły i pozycji społecznej. Bohater utożsamiający się w pełni z rolą wojownika ciągle poszukuje czegoś, czego w jego świecie brakuje. Podczas wyprawy mierzy się z różnymi przeszkodami i trudnościami, walczy z wrogami, oczyszcza pole bitwy i dzięki tym czynom rozpoznaje swoją własną moc, aby w efekcie użyć jej dla kogoś lub czegoś innego niż jego własne Ja. Jak zauważa Campbell

sednem problemu jest zatrata samego siebie, oddanie siebie samego jakiemuś wyższemu celowi [...]. Przestając myśleć przede wszystkim o samym sobie i o własnym przetrwaniu, dokonujesz rzeczywiście heroicznej przemiany świadomości (Campbell, 1994, s. 199).

W postawie i zachowaniach trenera Cartera widać wyraźnie silną tendencję (potwierdzoną w czynach) do odważnego stawania po stronie uczniów-zawodników. Dzięki temu widzą oni, jak bardzo mu na nich zależy i dlatego właśnie obdarzają go coraz większym zaufaniem. W przełomowym i trudnym momencie szkolnego kryzysu, gdy Rada Pedagogiczna przerywa „lockout” i w ten sposób próbuje podważyć zaufanie wobec Cartera, uczniowie stają jednak po stronie swojego trenera. Postanawiają nadrobić zaległości w nauce, wzajemnie się mobilizują i wspierają. Gdy ich wyniki w nauce znacznie się poprawiły, Carter docenił ich wysiłek, wypowiadając takie oto słowa: „Staraliście się. Osiągnęliśmy nasz cel. Wracamy do gry!”. Przełom ten wyraźnie spowodował, że atmosfera w drużynie znacznie się poprawiła, zawodnicy szybko wznowili intensywne treningi, powróciła wiara w kolejne zwycięstwa i w ten sposób kryzys został przezwyciężony.

Kolejną ważną cechą wojownika jest nieustające dbanie o swój wewnętrzny rozwój. Rozpoznając i testując swoją własną moc, ma on sam poddać się duchowej próbie, a nie tylko prowadzić i sprawdzać swojego ucznia:

Trening mocy jest testem nie tylko dla ucznia, ale także dla nauczyciela. Wrażliwy nauczyciel rozumie, że ma się rozwijać i wzrastać razem ze swoim uczniem. Przeznaczenie łączy i wiąże ich po to, aby razem dokonywali transformacji rozumianej jako uzdrawiający proces, który zachodzi w relacji nauczyciel – praktykant, nawet jeśli nauczyciel nie jest jeszcze dostatecznie przygotowany (Mindell, 1993, s. 76).

Obserwując wnikliwie zachowania i działania trenera Cartera, możemy zauważyć, że w nim samym także dokonuje się **wewnętrzna przemiana**. Realizując

misję i towarzysząc swoim uczniom w ich trudnej drodze życiowej, rozwija się i zmienia razem z nimi i także dzięki nim. Przeprowadzając ich przez najbardziej trudne doświadczenia i pomagając im pokonywać największe przeszkody, sam staje się coraz bardziej wrażliwy, empatyczny i otwarty wobec uczniów. Gdy trzeba, pokazuje im swoje prawdziwe i czasem skrajne emocje (m.in. złość, wściekłość, smutek, rozgoryczenie), gdy ponoszą porażkę w kluczowym meczu i są załamani, mimo tego potrafi docenić ich walkę, wysiłek i zaangażowanie:

Niestety, bez happy endu. Trudno. Grałście po mistrzowsku i nie poddaliście się. A mistrzowie zawsze chodzą z podniesioną głową. Osiągnęliście bardzo dużo. Nieważne, co napiszą gazety. Osiągnęliście coś, czego niektórzy szukają całe życie. Wewnętrzne zwycięstwo. Jestem z was dumny. Kiedy przyjmowałem tę pracę, miałem plan, ale wyszło zupełnie inaczej. Miałem trenować zawodników, zamiast tego staliście się uczniami. Miałem uczyć chłopców, a staliście się mężczyznami. Dziękuję wam za to.

Te słowa trenera Cartera miały – jak się potem okazało – nie tylko motywującą moc, ale zawierały w sobie znacznie ważniejszy przekaz: gra w koszykówkę, rywalizacja sportowa, dążenie do zwycięstwa, są tylko środkami do jakiegoś wyższego i bardziej wartościowego celu, jakim jest nieustanny rozwój i zmiana samego siebie. Uczniowie usłyszeli więc od swojego trenera i wychowawcy najważniejsze życiowe przesłanie: **„Nietrudno jest pokonać kogoś, sztuką jest zwyciężyć z samym sobą”**. Słowa te są w filozofii i sztuce aikido podstawową zasadą życia i działania wojownika, którą mistrz Thich Nhat Hanh formułuje następująco: „Prawdziwe zwycięstwo jest zwycięstwem nad samym sobą” (Hanh, 2007, s. 12). I to właśnie przesłanie było sednem misji trenera Cartera. Przypominał je i powtarzał jak mantrę w rozmowach ze swoimi podopiecznymi: **„Panowie, kto zwycięży tu w środku, zwycięży również w życiu”**. W ten sposób Carter mobilizował każdego ucznia do pokonywania wewnętrznych progów i przeszkód bardziej niż do rywalizacji z innymi.

Inną, bardzo użyteczną cechą wojownika jest to, że dysponując wysoko rozwiniętą „drugą uwagą” (*second attention*), jest w stanie zauważać to, czego inni w danym momencie nie widzą. Dzięki tej umiejętności może on szybko i skutecznie reagować na pojawiające się zagrożenie: „Wojownik potrafi wprost i doświadczalnie łączyć się z pojawiającymi się konfliktami i zdarzeniami oraz reagować na nie” (Mindell, 1993, s. 77). Oznacza to, że jest w stanie w pełni utożsamić się ze swoją wewnętrzną duchową mocą, aby w odpowiednim momencie reagować i ostrzegać przed niebezpieczeństwem i jego konsekwencjami. Tę cechę wojownika posiada także trener Carter i używa jej wtedy, kiedy jest to najbardziej potrzebne. Podczas trudnego i dramatycznego spotkania z Radą Pedagogiczną, w bardzo stanowczym i jakże emocjonalnym przemówieniu, ostrzega nauczycieli i rodziców przed bardzo groźnymi konsekwencjami przerwania „lockout”:

Proszę pomyśleć, jak to odbiorą chłopcy. Będą myśleć jak zawodowi sportowcy, że są ponad prawem. Próbuje nauczyć ich dyscypliny, która pomoże im w dalszym życiu. Jeśli teraz nie potrafią dotrzymać prostych warunków umowy, to w przyszłości na pewno będą

łamać prawo. Grałem tu 30 lat temu, byłem w podobnej sytuacji. Moi koledzy skończyli w więzieniu. Niektórzy już nie żyją. Podjąłem się tego, bo chciałem zmienić ich los. I tylko tak potrafię to zrobić.

Słowa te są wyrazem prawdziwej troski trenera o losy swoich podopiecznych i świadczą o tym, że stoi on wyraźnie po ich stronie.

Samotność wojownika

Wspominałem już wcześniej, że trener Carter, podejmując wyzwanie, stanął sam do walki przeciwko całemu systemowi edukacji, którego ofiarami stali się jego podopieczni. Uczynił to dlatego, gdyż nikogo poza nim nie interesował los młodych uczniów-zawodników i nikomu nie zależało na zmianie tego systemu. Wiedział też, że nikt nie wierzy w powodzenie jego metod wychowawczych. Pozostał więc sam na placu boju, a wokół siebie miał wielu wrogów. Patrząc z czysto ludzkiego punktu widzenia, taka sytuacja była dla niego bardzo trudna do wytrzymania, gdyż musiał mierzyć się nie tylko z poczuciem bolesnej i doskwierającej samotności, ale także dźwigać brzemień wielkiej odpowiedzialności za podjętą misję. Ale dla prawdziwego wojownika samotność nie jest zbyt poważnym problemem:

[...] wojownik wie, co to samotność, ponieważ zdaje sobie sprawę, że walczy w pojedynkę, że każdy sam jest odpowiedzialny za swoje życie. Ale samotność wojownika różni się od doświadczenia osamotnienia, jakie jest udziałem przeciętnego człowieka. Nie jest bolesna i niczego się nie domaga. [...] wojownik uosabia tę szczególną równowagę, która godzi pozornie krańcowe sprzeczności: jest istotą samotną, która nie odczuwa samotności. Zanurzony w tej sprzeczności, zdaje sobie sprawę, że osamotnienie to nic więcej, jak ludzki wymysł (Sanchez, 1997, s. 256–257).

W historii trenera Cartera możemy odnaleźć wiele momentów przeżywania przez niego wewnętrznej samotności. Jednym z nich (pokazanych w filmie) jest chwila samotnej medytacji w hali sportowej, gdy siedzi na piłce i rozmyśla nad tym, jaki kolejny krok w swojej misji ma wykonać. Wokół panuje zmrok i cisza. Nie ma nikogo. Jest tylko on sam z własnymi myślami i uczuciami. Samotność jest więc nieodłącznym i ważnym elementem życia wewnętrznego Kena Cartera. Jednym z jej najpiękniejszych przejawów jest jego silne wzruszenie w reakcji na te oto mądre słowa, wypowiedziane do niego przez jednego z uczniów:

Nie ma w sobie nic światłego, wspaniałomyślnego postawa pomniejszania siebie, po to tylko, aby inni nie czuli się zagrożeni w twojej obecności. Urodziliśmy się po to, by przejawiać chwałę Boga, który jest w nas. Jest ona we wszystkich! Kiedy pozwolimy własnemu światłu zabłysnąć, mimowolnie pozwalamy innym ludziom na zrobienie tego samego. Kiedy uwalniamy się od swojego strachu, nasza obecność automatycznie wyzwala innych!

Słyszając te słowa, wypowiedziane w najtrudniejszym momencie jego misji, czyli po przerwaniu „lockoutu” przez szkolną Radę Pedagogiczną, Carter – choć

nadal wewnętrznie samotny – czuje wsparcie ze strony swojego ucznia i dzięki temu nie jest osamotniony w swojej walce. Był to przełomowy moment w jego misji, bo wtedy cała drużyna, wbrew decyzji Rady Pedagogicznej, stanęła po stronie swojego trenera. W ten sposób jego samotna misja i walka zostały docenione i nagrodzone przez uczniów. W pracy nauczyciela, wychowawcy i trenera taka właśnie postawa podopiecznych jest jednym z ważniejszych i najpiękniejszych momentów, które nadają głębszy sens ich działaniom edukacyjnym i wychowawczym.

Droga i zasady wojownika

Realizując drogę wojownika, jak można zauważyć, coach Ken Carter realizował swoją strategię wojownika w oparciu o kilka zasad znanych w tradycji szamańskiej. Są wśród nich: Kontrola – potrzebna do odpowiedniego nastawienia ducha; Dyscyplina – pomagająca zbierać informacje, kiedy spadają na ciebie razy; Wytrwałość – pozwalająca czekać cierpliwie, ze spokojem i pogodą ducha; Czas – odpowiednia pora na wprowadzenie w czyn wszystkiego, co zrodziła kontrola, dyscyplina i wytrwałość; Wola – jedyny czynnik należący do sfery nieznanego; Mały Tyran – wewnętrzny „oprawca”, który nieznośnie uprzykrza życie, wojownicy posługują się nim do zwalczania poczucia własnej ważności i nauki doskonałości (Sanchez, 1997, s. 121). Dzięki tym właśnie zasadom Carter nie tylko rozwijał i doskonalił swoją wojowniczą osobowość, ale także stawał się dla swoich podopiecznych wzorcem do naśladowania.

Jak zauważa antropolog Angeles Arrien (1995), w wielu różnych archaicznych kulturach i społecznościach szamańskich archetypowe wzorce wojownika/lidera rozwijają się według czterostopniowej drogi, złożonej z następujących podstawowych zasad: 1. Ujawnij się (bądź obecny). 2. Zwracaj uwagę (na to, co ma serce i rozum). 3. Mów prawdę (bez obwiniania i osądzania). 4. Bądź otwarty na rezultat (a nie – przywiązany do niego). Oznacza to, że

Zadaniem wojownika jest ujawnić się, stać się widzialnym i swoim przykładem wzmacniać i inspirować innych ludzi. Te cztery zasady służą za przewodnik na drodze integralnego, wartościowego życia w wielu kulturach pierwotnych. Prawdziwy wojownik/lider uważany jest za kogoś, kto wie, jak okazać szacunek, kto ustanawia granice i w czynach równy jest swemu słowu (Arrien, 1995, s. 137).

Wszystkie te cztery zasady możemy odnaleźć w zachowaniach i działaniach trenera Cartera: bez żadnych oporów ujawnił swoją wojowniczą naturę i stał się w pełni obecny i autentyczny, w swoich działaniach odwoływał się zarówno do serca (uczucia, emocje), jak i do rozumu (potrafił rzeczowo i racjonalnie uzasadnić swoje decyzje), klarownie i jednoznacznie komunikował to, co widział i czuł, bez obwiniania i osądzania kogokolwiek (nigdy nikogo nie oskarżał, ale jedynie wskazywał, jak można zmienić system niewydolnej edukacji), był zawsze

otwarty na rezultaty swoich działań, ale nie uzależniał się od nich (były one zawsze środkami do wyższych i ważniejszych celów).

Kolejna kluczowa i ważna zasada wojownika to jego wewnętrzna zgoda i gotowość do podejmowania wyzwań, których dostarcza mu życie. Jak mówi Don Juan, indiański nauczyciel Carlosa Castanedy i jego przewodnik duchowy z plemienia Yaqui –

Wojownik nie może narzekać ani czegokolwiek żałować. Jego życie jest niekończącym się wyzwaniem, jest niemożliwością, by wyzwania były dobre lub złe. Wyzwania są po prostu wyzwaniami. Podstawowa różnica między zwykłym człowiekiem a wojownikiem jest taka, że wojownik traktuje wszystko jak wyzwanie, podczas gdy zwykły człowiek bierze wszystko jako błogosławieństwo lub przekleństwo. [...] Wojownik, jak i każdy człowiek, nie może pragnąć być gdzieś indziej; wojownik dlatego, że żyje wyzwaniami, a zwykły człowiek, ponieważ nie wie, gdzie spotka go śmierć (Castaneda, 1996, s. 124–126).

W postawie trenera Cartera możemy zauważyć gotowość do podejmowania wyzwań, która dzięki jego wojowniczej naturze szybko zamienia się w czyn. Wojownik (ang. *the Warrior*) w odróżnieniu od myśliwego (ang. *the Hunter*) reaguje i działa natychmiast. Myśliwy natomiast jedynie obserwuje i tropi różne sygnały zagrożenia i stara się unicestwić („upolować”) namierzony cel. Jego działanie odbywa się w świecie „uzgodnionej rzeczywistości” (ang. *consensus reality*), a wojownik dzięki swojej wewnętrznej mocy wchodzi wprost i doświadczalnie w świat „nieznanej rzeczywistości” (ang. *unknown reality or dreaming reality*): „Podczas, gdy myśliwy opisuje rzeczywistość, wojownik w nią nurkuje” (Mindell, 1993, s. 79). Podejmowanie wyzwań i ciągłe życie nimi nadaje wojownikowi i jego misji głębszy sens, a droga, którą kroczy, staje się drogą do celu będącego sednem jego wizji.

Gotowość do poświęcenia samego siebie

Wojownik podążający swoją drogą konfrontuje się z różnymi przeszkodami i progami po to, aby rozpoznać i zdobyć wewnętrzną moc. Robi to, aby użyć tej mocy do jakiegoś wyższego i wartościowego celu. Aby osiągnąć wyznaczony cel, potrzebuje używać różnych rodzajów mocy. W społecznościach szamańskich – jak twierdzi Angeles Arrien – istnieje silne przekonanie, że prawdziwy wojownik powinien posiadać trzy rodzaje mocy: Moc Obecności, Moc Przekazu i Moc Jednoznacznej Opinii. Posiadając Moc Obecności wojownik staje się osobowością charyzmatyczną, dzięki Mocy Przekazu potrafi efektywnie komunikować się z otoczeniem, a używając w działaniu Mocy Jednoznacznej Opinii wojownik demonstruje wolę zajmowania klarownego stanowiska i dzięki temu inni wiedzą, po której jest stronie, a po której nie, i co sobą reprezentuje (Arrien, 1995, s. 136).

We współczesnym świecie możemy znaleźć wiele przykładów osób posiadających te wszystkie trzy moce, osób, które zdobyły bezpośredni dostęp do mi-

tycznego archetypu Drogi Bohatera, Wojownika i Przywódcy. Są wśród nich m.in. Matka Teresa z Kalkuty, Mahatma Gandhi i Martin Luter King. Każde z nich – jak zauważa Arrien – „zawsze oddane było mocom obecności, przekazu i jednoznacznej opinii, sprawom mającym dla nich największe znaczenie” (Arrien, 1995, s. 136–137). Te heroiczne postacie to często bohaterowie, którzy zdecydowali się poświęcić siebie i swoje życie za innych: „Bohater to człowiek, który dał swoje życie za coś większego od siebie” (Campbell, 1994, s. 199). Wyruszając na wyprawę –

Bohater może uratować ofiarę, pokonując prześladowcę. Może przy tym zostać wywyższony lub zginąć: heroizm zakłada ryzyko śmierci. [...] podczas gdy bohater poświęca samego siebie, prześladowca poświęca innego. Prawdziwy bohater zawsze ma w sobie element bezinteresownej i dobrowolnej ofiary, w przypadku prześladowcy ofiara jest na zewnątrz. [...] Bohater nie żębrze o wdzięczność ani nie próbuje nikogo przekupić. Ofiarowuje coś na mocy swej decyzji i z miejsca siły, a nie słabości (Szymkiewicz, 2006, s. 137–138).

Na gruncie polskim mamy wiele wspaniałych przykładów osób, spełniających powyższe kryteria bycia heroicznym bohaterem i wojownikiem, który posiada wewnętrzną duchową moc i gotowość do poświęcenia swojego życia za innych. Należą do nich, m.in., pedagog i lekarz Janusz Korczak, ojciec Maksymilian Kolbe i Apolonia Machczyńska (Sprawiedliwa wśród Narodów Świata). Profesor Kazimierz Dąbrowski, twórca Teorii Dezintegracji Pozytywnej, który dogłębnie opisał i zanalizował fenomen heroicznej osobowości, tak oto charakteryzuje postawę naszych wielkich bohaterów:

[...] działanie doktora Korczaka, który razem ze swoimi dziećmi i uczniami poszedł na śmierć do komory gazowej, albo ojciec Kolbe, który w obozie śmierci Auschwitz uratował życie więźniowi i ocalił go dla jego własnej rodziny, można opisać w kategoriach wybuchu empatii i całkowitego poświęcenia siebie dla innych. Wiedza płynąca z ich własnego cierpienia, z głębokiego doświadczenia depresji i także pokonania jej, jest zasadą, która łączy w sobie głębokie uczucie i zrozumienie dla innych ludzi, współczucie i utożsamienie się z nimi (Dąbrowski, 1972, s. 200).

Znana pisarka Hanna Krall (1998) opisała natomiast postać i heroiczną postawę Apolonii Machczyńskiej, która w 1942 roku w Kocku ukrywała przed Niemcami 25 Żydów. Apolonia, choć była wtedy w zaawansowanej ciąży, miała męża – ukrywającego się partyzanta, roczną córkę i dwóch synów, mimo tego podjęła wielkie ryzyko i w swoim spichlerzu na skraju miasta ukrywała grupę Żydów. Ale ktoś wydał kryjówkę. Podczas przesłuchania oficer niemiecki dał ojcu Apolonii wybór: jeśli się przyzna, że to on ukrywał Żydów, córka będzie żyła. Ale ojciec, niestety, milczał i nie przyznał się. Niemcy zamordowali i Żydów, i Apolonię razem z nimi. Tę, jakże heroiczną, pełną determinacji i poświęcenia, postawę Apolonii oddają dobrze jej odważne słowa wypowiedziane podczas przesłuchania:

Oficer spytał ojca: Kto ukrywał Żydów? Pola odpowiedziała za ojca: Ja. Tylko ja ukrywałam, ojciec nie wiedział o niczym... Wprowadzono piastunkę. Oficer spytał: Kto ukry-

wał Żydów? Pola powiedziała: Ja. Tylko ja ukrywałam. Wprowadzono Wojtka, starszego, siedmioletniego syna Poli. Kto ukrywał? Pola powiedziała: Ja... (Krall, 1998, s. 116–117).

Te niezwykle odważne i prawdziwe słowa Apolonii są wyrazem posiadania przez nią Mocy Jednoznacznej Opinii. Słyszając je, nie mamy żadnych wątpliwości, po której stronie Pola się opowiada: wiedząc, że zginie, bo została zdradzona niestety także przez swojego ojca, wybiera prawdę i w ten sposób daje wyraz heroicznego i całkowitego poświęcenia swojego życia dla innych.

Reżyser Krzysztof Warlikowski, w głośnym spektaklu teatralnym (*A Pollonia* (2009, Nowy Teatr), przeprowadził analogię między opowieścią o Apolonii Machczyńskiej a tragediami Ajschylosa i Eurypidesa o kobietach, które złożyły swoje życie w ofierze. W tragedii Eurypidesa *Alcestis*, Bóg daje Admetowi szansę na nowe życie, o ile znajdzie na swoje miejsce kogoś, kto za niego umrze. Jego żona Alcestis godzi się iść za niego do Hadesu. W tragedii Ajschylosa *Ifigenia* mamy pokazaną sytuację, gdy ojciec Agamemnon składa w ofierze swoją córkę podczas wojny. W obliczu tych tragicznych sytuacji reżyser stawia widzom kluczowe pytania: „**Co to znaczy, że jeden człowiek przyjmuje ofiarę drugiego człowieka? Jak można z tym żyć?**” (Warlikowski, 2009). Spektakl (*A Pollonia*) burzy nasze niezłomne przekonania na temat ofiarowania i stawia kolejne pytania: „Czy te strzeliste akty nie powinny budzić wątpliwości? Co, jeśli jedno ofiarowanie pociąga za sobą inne ofiary? Czy ten pochód w ogóle można zatrzymać?” (Warlikowski, 2009). Na tego typu pytania nie ma chyba prostych i łatwych odpowiedzi. Podobnie jak nie ma prostych odpowiedzi na pytanie: „**Czy warto umierać za ojczyznę?**”, które było tematem „debaty oksfordzkiej” zorganizowanej przez profesora Zbigniewa Pełczyńskiego na Zamku Królewskim w Warszawie w 2014 roku. Odpowiedź Profesora brzmiała:

Niewarto umierać za ojczyznę, lepiej żyć i pracować dla niej. Ale oczywiście, z drugiej strony, przychodzą momenty krytyczne, i to jest racja tej drugiej strony. Ale myślę, że walczyć za ojczyznę i poświęcać się dla niej to znaczy mieć jakąś wizję lepszego, szlachetniejszego, swobodniejszego, sprawiedliwszego społeczeństwa, narodu, który chce wygrać. A jeżeli sytuacja zmusza nas do tego, abyśmy walczyli i ryzykowali własne życie w jakiejś formie demonstracji, to oczywiście powinniśmy to robić (Pełczyński, 2014).

A zatem możemy jedynie zapytać samych siebie: Jak byśmy postąpili w takich krańcowo trudnych sytuacjach? Czy mielibyśmy odwagę, aby poświęcić siebie i swoje życie dla innych?

Trener Carter nie musiał, na szczęście, składać w ofierze swojego życia. Nie było takiej potrzeby i nie to było jego celem. I choć w jego postawie mamy obecną gotowość do poświęcenia samego siebie dla sprawy, o którą walczy, to nie musiał on jednak stawać przed tragicznym wyborem: aby zwyciężyć, muszę poświęcić swoje lub czyjeś życie. W jego postawie i drodze wojownika jest ciągle obecna fundamentalna i chyba najważniejsza zasada: **stawać zawsze odważnie po stronie tych, którzy są słabsi i nie są w stanie sami obronić się przed zagrożeniem**. Jego poświęcenie, niezłomność i determinacja są całkowicie podpo-

rządkowane jednemu celowi: zmienić niewydolny system edukacji tak, aby już więcej nie skazywał uczniów na porażkę:

Widzę system, który jest tak zrobiony, abyście zawiedli. Tylko 50% uczniów Richmond kończy szkołę. A z tych, którzy skończą szkołę, 60% idzie na studia. To znaczy, że jak idę korytarzem i zaglądam do jakiejś klasy, możliwe, że tylko jedna osoba z tej klasy pójdzie na studia.

I wtedy jeden z uczniów zapytał: „Trenerze Carter, jak nie pójdę na studia, to co do cholery będę robił?”. Odpowiedź Cartera była szybka, konkretna i jednoznaczna, i z pewnością zachęcała uczniów do refleksji:

To jest bardzo dobre pytanie. Odpowiedź dla afroamerykańskich młodych mężczyzn brzmi: przypuszczalnie pójście do więzienia. W tym regionie 33% czarnoskórych mężczyzn w wieku od 18 do 24 lat łąduje w więzieniu. Proszę spojrzeć na kolegę z lewej. A teraz na kolegę z prawej. Jeden z was z pewnością wyląduje w więzieniu. Prawdopodobieństwo pójścia do więzienia w Richmond jest o 80% wyższe niż pójście na studia. To są prawdziwe liczby. Chciałbym, abyście poszli do domu i przemyśleli swoje życie. I życie swoich rodziców. A potem zadajcie sobie pytanie: czy chcę mieć lepsze życie? Jeśli odpowiedź brzmi „tak”, to jutro się tu spotykamy. I obiecuję wam, że zrobię wszystko, co leży w mojej mocy, abyście poszli na studia. I żebyście mieli lepsze życie.

Możemy, oczywiście czysto teoretycznie, wyobrazić sobie, co mogłoby się wydarzyć, gdyby trener Carter był na tyle nierozważny i impulsywny, że wdałby się w walki ulicznych gangów w Richmond, aby w ten sposób „chronić” swoich podopiecznych. Istnieje bardzo duże prawdopodobieństwo, że mógłby wtedy zginąć w ulicznej strzelaninie. Pójście tą drogą mogłoby zostać zinterpretowane przez opinię publiczną, z jednej strony, jako akt odwagi i oddania życia za swoich uczniów, a z drugiej – jako akt tchórzostwa, naiwności, braku rozwagi i sprzeniewierzenia się ideałom swojej szlachetnej misji wychowawczej. Ale Carter, jako prawdziwy wojownik i odpowiedzialny wychowawca i nauczyciel, nie mógł stanąć po stronie przemocy, bo jedną z jego kluczowych zasad pracy z młodzieżą była walka bez przemocy.

Coach Carter jako autorytet i zwycięzca

Ważnym kluczem do zrozumienia historii dokonań i sukcesów trenera Cartera jest, moim zdaniem, bardzo interesująca wypowiedź wybitnego znawcy analizy transakcyjnej, pedagoga i psychoterapeuty Jarosława Jagiela. Podczas dyskusji przeprowadzonej w ramach warsztatu „Czy komunikacja musi być trudna?” wypowiedział on bardzo znamienne słowa:

Moim zdaniem, coach Carter wygrał, bo był prawdziwym **Zwycięzcą**. Poza tym, swoją postawą i zachowaniem uwiarygodnił w oczach podopiecznych swój autorytet, dzięki czemu zdobył ich pełne zaufanie. Jego autorytet jest tutaj kluczem do zrozumienia [...] finalnego sukcesu (Jagiela, 2015).

W analizie transakcyjnej Zwycięzca, nazywany także Wygrywającym (ang. *The Winner*), to „osoba posiadająca konstruktywny skrypt, a dzięki temu poczucie realizacji swoich celów i subiektywną satysfakcję z własnego życia oraz z relacji z innymi ludźmi” (Jagiela, 2012, s. 254). W opozycji do tej skryptowej roli Przegrywający (ang. *The Loser*) to „osoba, która nie realizuje założonych przez siebie celów w wyniku destrukcyjnego skryptu” (Jagiela, 2012, s. 160).

W definicji Zwycięzcy mamy położony wyraźny akcent na poczucie realizacji celów i satysfakcję z własnego życia oraz z relacji z innymi ludźmi. Jarosław Jagiela powiedział też, że „Zwycięzcy nie należy utożsamiać wprost z sukcesem społecznym (pozycja, pieniądze, itd.). Jest to raczej kwestia przeżywania życia w sposób autentyczny” (Jagiela, 2015). W kontekście tych słów postać coacha Cartera jawi nam się jako ktoś, kto idąc konsekwentnie swoją drogą, realizuje wyznaczone cele („Ja zrobię wszystko, abyście mieli szansę na lepsze życie”), które służą realizacji dobra wspólnego („Chcę zmienić system, który jest tak urządzony, że z góry skazuje was na porażkę”). Jak więc widać, Cartera nie interesuje odniesienie jakiegos spektakularnego sukcesu i zdobycie rozgłosu, ale realizacja dobra wspólnego, jakim jest zmiana jakościowa systemu edukacji. Jak już wspominałem wcześniej, Carter jest w tej walce z systemem osamotniony i ma wielu wrogów. I choć nie ma żadnej pewności, że wygra, to nie poddaje się i postanawia walczyć do końca.

Konstruktywny **skrypt Zwycięzcy**, który cechuje trenera Cartera, jest z punktu widzenia analizy transakcyjnej przejawem realizacji zarówno skryptu indywidualnego, jak i skryptu kulturowego. Skrypt indywidualny (ang. *life-script*) to „specyficzny, nieświadomy plan życiowy, przypominający scenariusz np. filmu lub sztuki teatralnej, wyznaczający danej osobie oraz innym osobom charakterystyczne role do odegrania” (Jagiela, 2012, s.192). Natomiast skrypt kulturowy (ang. *cultural script*) to

skrypt charakterystyczny dla przekonań, wzorców zachowań i wartości uznawanych przez daną społeczność. Stanowi ramy, w jakich rozgrywają się skrypty indywidualne czy rodzinne, które stwarzają tym większe możliwości wyboru zachowań, im bardziej otwarta i heterogeniczna jest społeczność. W pewnym sensie znaczeniowo najbliższy potocznemu rozumieniu charakteru narodowego (Jagiela, 2012, s. 196).

W społeczeństwie i kulturze amerykańskiej, w której rozgrywała się prawdziwa historia wojownika i bohatera Kena Cartera, skrypt Zwycięzcy jest bez wątpienia jednym z najbardziej rozpowszechnionych i popularnych wzorców archetypowych. W związku z tym w społeczności miasta Richmond i szkoły Richmond High School mogło istnieć oczekiwanie (początkowo raczej nieświadomione), że mimo trudności i dramatyzmu całej sytuacji trener Carter finalnie stanie się zwycięzcą. Jarosław Jagiela słusznie zwrócił nam uwagę na to, że istnieje wyraźna różnica pomiędzy odniesieniem przez kogoś spektakularnego sukcesu (np. zdobycie wysokiej pozycji społecznej, materialnej) a stanieniem się prawdziwym zwycięzcą, który ma poczucie realizacji swoich celów i przeżywa swoje

życie w sposób autentyczny. Myślę, że życie i dokonania trenera Cartera wyraźnie wskazują na fakt, że możemy go uznać za tego zwycięzcę, który spełnia wszystkie kryteria definicji zwycięzcy opisane w *Słowniku analizy transakcyjnej* (Jagiela, 2012). Gdyby tak nie było, to – moim zdaniem – Carter nie byłby dla uczniów i zawodników godnym do naśladowania wzorcem wychowawcy, trenera i nauczyciela. Gdyby nie był autentyczny i spójny w swoich działaniach, gdyby nie posiadał własnego systemu pozytywnych wartości, to jego podopieczni nie chcieli by mu zaufać i pójść za nim. Gdyby nie udowodnił im, że naprawdę mu na nich zależy, nie byłby w stanie w ogóle zrealizować swojej wizji i misji.

Ważną cechą archetypowego zwycięzcy (będącego często liderem) jest jego wizja, która sprawia, że inni ludzie chcą za nim podążać (Campbell, 1994, 1997; Blanchard, 2007). Trener Carter nie tylko miał swoją klarowną wizję („Chcę stworzyć system, który pozwoli wam wygrać w życiu”), ale także prowokował i inspirował swoich zawodników do tego, aby sami stworzyli wizję własnego rozwoju i życia: „Jak widzicie swoją przyszłość?”, „Aby naprawdę zwyciężyć w życiu, musicie mieć wizję!”. Rola i znaczenie posiadanej wizji ma więc tutaj kluczowe znaczenie: „Liderzy muszą mieć sprecyzowaną wizję, ponieważ przywództwo to droga do celu. Jeśli lider i jego ludzie nie wiedzą, dokąd podążają, rodzaj przywództwa nie ma najmniejszego znaczenia” (Blanchard, 2007, s. 19). Wyniki badań pokazują, że jedną z podstawowych cech najlepszych liderów jest umiejętność mobilizowania ludzi wokół wspólnej wizji (Bennis, Nanus, 1985; Kouzes, Posner, 2002). Dobrze i klarownie sformułowana wizja ma dostarczać liderowi i jego ludziom wskazówek niezbędnych w codziennym podejmowaniu decyzji tak, aby ludzie tworzący zespół dążyli w tym samym kierunku i nie przeszkadzali sobie nawzajem.

Skrypt tworzenia osobowości i autorytetu lidera – zwycięzcy, jakim był Ken Carter, polegał między innymi na tym, że oprócz jasno sformułowanej wizji miał on także opracowany konkretny plan jej realizacji. Ważnymi elementami skutecznej realizacji tego planu były zapisane w kontrakcie wymagania dotyczące osiągnięć w nauce, przestrzeganie określonych zasad zachowania (m.in. zaprzestanie przemocy) oraz wartości będące fundamentem wspólnej pracy nad doskonaleniem samego siebie. Jakże zatem wartości posiadał i przekazywał swoim uczniom trener Carter? Myślę, że możemy wymienić wśród nich kilka najważniejszych: po pierwsze – odpowiedzialność („Dorastanie polega na podejmowaniu decyzji i braniu za nie odpowiedzialności”), po drugie – samodyscyplina („Jeżeli będziecie ciężko pracować i dotrzymacie warunków kontraktu, to zwyciężycie nie tylko na parkiecie, ale także w życiu”), po trzecie – szacunek („Apeluję do was o szacunek wobec siebie i wobec innych” – chodzi o akceptację i niepomniejszanie samego siebie oraz zaprzestanie przemocy wobec innych), po czwarte – współpraca („Musicie dać z siebie wszystko, walczyć i wspierać się”), po piąte – konsekwencja w działaniu („Staraliście się i osiągnęliście nasz cel. Wyniki w nauce się poprawiły. Wracamy do gry!”).

Ma więc całkowitą rację Jarosław Jagieła, gdy mówi, że „Coach Carter swoją postawą i zachowaniem, uwiarygodnił w oczach podopiecznych swój autorytet, dzięki czemu zdobył ich pełne zaufanie. Jego autorytet jest tutaj kluczem do zrozumienia jego finalnego sukcesu” (Jagieła, 2015). Trener Carter doskonale wiedział, że aby zyskać pełne zaufanie swoich podopiecznych, musi być wobec nich szczery i prawdomówny, autentyczny i spójny w swoich słowach i działaniach, a przede wszystkim ma im nieustająco pokazywać, że naprawdę mu na nich zależy. Tylko w ten sposób mógł stać się w ich oczach kimś, kto jest wiarygodnym autorytetem, któremu można zaufać. Przebicie się przez silną barierę nieufności, która przecież w początkowym etapie pracy z zawodnikami istniała i dawała o sobie znać, było dla Cartera prawdziwym wyzwaniem. Wiedział bowiem, że zmieniając samego siebie i będąc w tym autentyczny, może spowodować, że jego niepokorni uczniowie mu zaufają i w efekcie sami zaczną się zmieniać. Jak powiedział Mahatma Gandhi: „Sami musimy stać się tą zmianą, którą pragniemy ujrzeć w świecie”. Taka postawa buduje i wzmacnia wzajemne zaufanie, które w relacji Cartera z jego zawodnikami było kluczem do ich wspólnego sukcesu.

Na istotną rolę autorytetu lidera zwraca uwagę wielu autorów, a wśród nich Steven R. Covey: „Prawdziwym przywódcą może być jedynie ktoś, kto jest autorytetem, kto jest spójny i ma silny charakter” (Covey, 2003). Z kolei M. Karwat (1998) twierdzi, że w procesie budowania i utrwalania autorytetu kluczową rolę odgrywa zdobycie kredytu zaufania swoich odbiorców. Psycholog społeczny Robert B. Cialdini mówi, że czasem uleganie wpływowi autorytetów daje człowiekowi wiele praktycznych pożytków:

W początkach życia autorytety (rodzice, nauczyciele) wiedzą znacznie więcej niż my sami. Stosowanie się do ich życzeń jest więc dobroczynne – częściowo dlatego, że są mądrzejsi, częściowo dlatego, że pod ich kontrolą pozostają nagrody i kary. W dorosłym życiu obowiązują te same reguły, choć już kto inny staje na pozycji autorytetu (Cialdini, 2001, s. 192).

Natomiast Myles Downey (2009) wyróżnia autorytet całej organizacji (jest nią także szkoła) i autorytet poszczególnych ludzi w niej pracujących (nauczycieli, wychowawców, trenerów, tutorów). W związku z tym lider (może to być dyrektor szkoły lub nieformalny lider, jakim był coach Carter) powinien dbać o to, aby w swoich działaniach przywódczych wzmacniać zarówno autorytet jednostek, jak i całej organizacji. W przypadku lidera Kena Cartera mamy do czynienia z taką właśnie sytuacją: prowadząc i wspierając swoich podopiecznych, stara się wzmacniać ich poczucie własnej wartości („Musicie uwierzyć, że jeśli zwyciężycie tu w środku, to zwyciężycie również w życiu”), a realizując konsekwentnie swoją misję, doprowadza do radykalnej zmiany systemu edukacji w Richmond High School. Dzięki temu zarówno poszczególni uczniowie, jak i cała szkoła zdobywają znaczący autorytet w lokalnej społeczności miasta Richmond.

Podsumowując wątek trenera Cartera jako zwycięzcy, chcę podkreślić, że istotą jego zwycięstwa nie było to, że on sam zwyciężył w tej wieloletniej i trud-

nej bitwie i coś na tym zyskał, ale przede wszystkim to, że **wygrali jego podopieczni**. Krytykowane niemalże przez wszystkich metody i decyzje Cartera przyniosły jednak dobre efekty. Przerwany przez Radę Pedagogiczną lockout (stosunkiem głosów 4:2) nie spowodował zmiany decyzji Cartera o zawieszeniu treningów i meczów, a uczniowie-zawodnicy stanęli wyraźnie i mocno po stronie swojego trenera. Gdy Carter przychodzi pod drzwi szkolnej sali sportowej i widzi, że łańcuch i kłódka są zerwane, nie spodziewa tego, co za chwilę zobaczy w środku. Wchodząc do wnętrza sali, widzi całą swoją drużynę, która pod opieką trójki nauczycieli pilnie nadrabia zaległości w nauce. A jeden z uczniów wita trenera Cartera takimi oto słowami: „Mogą sobie otwierać salę, ale nie zmuszą nas do gry. Dokończymy to, co razem kiedyś rozpoczęliśmy. Potrzebujemy czasu, mamy sporo do nadrobienia”. W reakcji na te słowa Carter uśmiecha się do uczniów i widać, że ma poczucie satysfakcji z ich wspólnego zwycięstwa. Po chwili jeden z najbardziej niepokornych i agresywnych uczniów Timo Cruise (kiedyś, po ogłoszeniu lockoutu, zaatakował fizycznie Cartera i użył wobec niego przemocy) wstaje i recytuje fragment wiersza Marianne Williamson:

Naszą najgłębszą obawą nie jest to, że jesteśmy zbyt słabi, ale to, że jesteśmy zbyt potężni. To nasz blask nas przeraża, nie ciemność. Umniejszanie swego znaczenia nie służy światu. Nie pomniejszaj się tylko po to, aby inni czuli się przy tobie niepewnie. Przyszliśmy na świat, by świecić. A światło jest w każdym z nas. Kiedy nasze światło świeci, nieświadomie pozwalamy innym czynić to samo. Uwalniając się od własnych obaw, wyzwalamy innych. Dziękuję panu, ocalił mi pan życie.

W odpowiedzi na te słowa, Carter mówi: „Dziękuję. Dziękuję Wam wszystkim”. Te piękne słowa ucznia Cruise’a są bez wątpienia wyrazem jego wewnętrznej przemiany i potwierdzają to, co kiedyś po przegranym meczu powiedział do zawodników trener Carter: „Osiągnęliście to, czego inni szukają przez całe życie. Wewnętrzne zwycięstwo. Jestem z was dumny”.

Coach Carter jako wszechstronny lider

Analizując postawę, zachowania i działania trenera Cartera, chciałbym też zwrócić uwagę na to, jakim był liderem, gdy realizował swoją misję. Obserwując pobieżnie jego niektóre akty przywódcze i zachowania, można odnieść wrażenie, że był nadmiernie surowym, zbyt wymagającym i autokratycznym liderem. Ale przeprowadzona przeze mnie bardziej wnikliwa analiza jego zachowań pokazuje, że taki obraz lidera Cartera byłby nieprawdziwy i niesprawiedliwy. Wynik tej analizy, opartej na modelu Wszechstronnego Przywództwa, pokazuje, że Carter był liderem, który w swoich działaniach używał wszystkich, opisanych przez Roberta Kaisera i Boba Kaplana, stylów przywódczych: forsującego i angażującego oraz strategicznego i operacyjnego (Kaiser, Kaplan, 2010, 2013). I dlatego możemy go określić mianem Lidera Wszechstronnego. Twórcy koncepcji Wszech-

stronnego Przywództwa (*Versatile Leadership*) i narzędzia LVI (*Leadership Versatile Index*) wykazali w swoich badaniach, że **im bardziej wszechstronny jest lider, tym wyższa jego efektywność** (Kaiser, Kaplan, 2010, s. 93–100). Wszechstronność jest tutaj rozumiana jako kluczowa umiejętność świadomego i elastycznego posługiwania się przez lidera wszystkimi czterema stylami/wymiarami przywódczymi: strategiczny–operacyjny (Co robi lider?), forsujący–angażujący (Jak działa lider?). Świadomość odnosi się w tym przypadku do tego, aby lider nie nadużywał żadnego z tych stylów (tzw. przeginanie) i wiedział także, kiedy danego stylu używa w niewielkim stopniu (tzw. niedobór). Elastyczność natomiast oznacza, że lider, używając wszystkich czterech stylów w zależności od sytuacji i potrzeb, jest w stanie skutecznie komunikować się z członkami swojego zespołu i realizować wyznaczone cele.

Zobaczymy zatem, jak przejawiały się wszystkie cztery style przywódcze w zachowaniach lidera Cartera. Podczas rozmowy z synem Damianem (ucznem prestiżowej i najlepszej w regionie szkoły Saint Francis High School), gdy ten kładzie mu na stole podanie i prosi o podpis, aby wypisać się z najlepszej szkoły i zamienić ją na jedną z najgorszych w rankingu (Richmond High School), trener Carter doznaje lekkiego „szoku”, choć nie traci kontroli nad swoimi emocjami. Początkowo słucha wypowiedzi swojego syna, a potem zadaje mu serię pytań: „Naprawdę chcesz się wypisać z Saint Francis? Chcesz się przenieść do Richmond High School? Powinieneś mi o tym powiedzieć! Ile czasu mam na odpowiedź? Chodzisz do dobrej szkoły, nie musisz jej zmieniać”. Słuchanie i zadawanie pytań to przejaw użycia przez Cartera **stylu angażującego** (ang. *enabling leadership*). Podczas przełomowego spotkania z Radą Pedagogiczną używa natomiast stylu forsującego, gdy mówi:

Proszę pomyśleć, co pomyślą chłopcy? Będą myśleć podobnie jak zawodowi sportowcy, że są ponad prawem. Próbuję nauczyć ich dyscypliny, która pomoże im w dalszym życiu. Jeśli teraz nie potrafią dotrzymać prostych warunków umowy, to w przyszłości na pewno będą łamać prawo.

Przejawami **stylu forsującego** (ang. *forceful leadership*) są tutaj: zdecydowanie, posiadanie jasnego stanowiska, pewność siebie i apelowanie o odpowiedzialność. Gdy podczas treningu rozmawia z zawodnikami i omawia plan działań, taktykę i rozdziela zadania, wówczas używa **stylu operacyjnego** (ang. *operational leadership*), a gdy mówi o celu działań i pokazuje kierunek, w którym będą zmierzać, to używa **stylu strategicznego** (ang. *strategic leadership*). A gdy po przegranym meczu rozmawia z zawodnikami w szatni i mówi do nich:

Graliście po mistrzowsku i nie poddaście się, a mistrzowie zawsze chodzą z podniesioną głową. Osiągnęliście bardzo dużo, nieważne, co napiszą gazety. Osiągnęliście coś, czego niektórzy szukają całe życie. Wewnętrzne zwycięstwo. Jestem z was dumny!

– wtedy znowu wraca do stylu angażującego i dzięki temu dodaje im siły i wspiera ich.

Coach Carter niesie olimpijski ogień

Podsumowując bohaterską wyprawę trenera Cartera i jego podopiecznych, należy podkreślić, że osiągnięcie wyznaczonych celów było ich wspólnym sukcesem. Zasługą trenera było niewątpliwie to, że przez ponad pięć lat był niezwykle konsekwentny w swoich działaniach. Zasługą uczniów i zawodników było natomiast to, że mimo licznych zagrożeń, konfliktów i kryzysów, nie poddali się i walczyli do końca. Archetyp wojownika i zwycięzcy przejawiał się w ich działaniach z całą mocą i wydał dobre owoce. Kilku podopiecznych trenera Cartera, po zakończeniu z sukcesem nauki w Richmond High School, zdobyło czteroletnie stypendia w prestiżowych uniwersytetach, wielu dostało się na studia na wymarzonych kierunkach. Jego syn Damian Carter pobił rekord ojca w liczbie zwycięskich meczów, został uznany za najlepszego zawodnika kluczowego turnieju i po ukończeniu szkoły dostał możliwość studiowania w Akademii Wojskowej West Point. Kilku innych uczniów porzuciło całkowicie drogę przestępczego życia na marginesie społecznym. Większość z nich założyła rodziny i ułożyła sobie życie. I to są właśnie widoczne dowody ich największego sukcesu. Cytowane wcześniej słowa trenera Cartera „**Zrobię wszystko, abyście mieli lepsze życie**” spełniły się całkowicie w rzeczywistości. Czy można sobie wyobrazić lepszy finał tej wspaniałej wyprawy edukacyjnej i wychowawczej?

W odpowiedzi na wniosek tysięcy uczniów, studentów, sportowców, trenerów, nauczycieli, wychowawców i rodziców, wsparty apelem największych mediów, Międzynarodowy Komitet Olimpijski docenił wkład trenera Kena Cartera w edukację i wychowanie młodzieży i wybrał go jednogłośnie do niesienia ognia olimpijskiego podczas Zimowych Igrzysk Olimpijskich w Salt Lake City w 2002 roku. W historii ceremonii nowożytnych igrzysk olimpijskich był to wyjątkowy i znamieny moment, bo cały świat dowiedział się wówczas, że święty ogień olimpijski niesiony jest przez człowieka, który nigdy nie był mistrzem olimpijskim, ale odniósł niebywały sukces na polu wychowania i edukacji młodzieży. Miejmy nadzieję, że ten ogień nadal metaforycznie płonie i jeszcze wielokrotnie będzie symbolem prawdziwego sukcesu, o którym bez wątplenia marzy wielu uczniów, nauczycieli, wychowawców i trenerów na całym świecie.

Bibliografia

- Arrien, A. (1993). *The Four-Fold Way: Walking the Paths of Warrior, Teacher, Healer, and Visionary*. San Francisco, CA: Harper & Brothers.
- Arrien, A. (1995). Zdobywanie mocy. W: R. Fields (red.), *Przebudzenie wojownika* (s. 135–139). Bydgoszcz: Dom Wydawniczy LIMBUS.
- Bennis, W., Nanus, B. (1985). *Leaders: The Strategies for Taking Charge*. New York: Harper & Brothers.

- Blanchard, K. (2007). *Przywództwo wyższego stopnia*. Warszawa: PWN.
- Campbell, J. (1997). *Bohater o tysiącu twarzy*. Poznań: Zysk i Spółka.
- Campbell, J. (1994). *Potęga mitu*. Kraków: Signum, SIW Znak.
- Carter, T. (2005). *Coach Carter*. Film według scenariusza Marka Shwahna i Johna Gatinsa, produkcja: Paramount Pictures.
- Castaneda, C. (1996). *Opowieści o mocy*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Castaneda, C. (1991). *Nauki Don Juana*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Cialdini, R.B. (2001). *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*. Gdańsk: GWP.
- Dąbrowski, K. (1972). *Psychoneurosis is not an illness. Neuroses and Psycho-neuroses from the perspective of Positive Desintegration*. London: Gryf Publications Ltd.
- Downey, M. (2003). *Effective Coaching: Lessons from the Coach's Coach*. London: Cengage Learning Inc.
- Fields, R. (1995). *Przebudzenie wojownika*. Bydgoszcz: Dom Wydawniczy LIM-BUS.
- Hay, J. (2010). *Analiza transakcyjna dla trenerów*. Kraków: Grupa Doradczo-Szkoleniowa TRANSMISJA.
- Jagiela, J. (2012). *Słownik analizy transakcyjnej*. Częstochowa: Wydawnictwo AJD.
- Jagiela, J., Sarnat-Ciastko, A. (2015). *Dlaczego analiza transakcyjna? Rozmowy o zastosowaniu analizy transakcyjnej w pracy nauczyciela i wychowawcy*. Częstochowa: Wydawnictwo AJD.
- Jagiela, J. (2015). *Dlaczego coach Carter wygrał?* (wypowiedź niepublikowana, podczas warsztatu W. Świątka „Czy komunikacja musi być trudna?” w AJD 7.12.2015).
- Jung, C.G. (1976). *Archetypy i symbole*. Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik.
- Jung, C.G. (1989). *Rebis czyli kamień filozofów*. Warszawa: PWN.
- Kaplan, B., Kaiser, R. (2010). *Wszechstronny lider*. Warszawa: Wolters Kluwer Business.
- Kaplan, B., Kaiser, R. (2013). *Uważaj na swoją siłę*. Warszawa: JS & Co. DW.
- Karwat, M. (1998). *Sztuka manipulacji politycznej*. Toruń: UMK.
- Kouzes, J.M., Posner, B.Z. (2002). *The Leadership Challenge*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Krall, H. (1998). *Tam nie ma już żadnej rzeki*. Kraków: Wydawnictwo 5a.
- Mindell, A. (1993). *The Shaman's Body. A New Shamanism for Transforming Health, Relationships, and Community*. San Francisco: Harper & Brothers.
- Nhat Hanh, T. (2007). *Cud uważności. Prosty poradnik medytacji*. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Pawłowski, R. (2009). Krall i Warlikowski o (A)Polonii, *Gazeta Wyborcza*, 16.05.2009.

- Pearson, C.S. (1995). *Nasz wewnętrzny bohater. Czyli sześć archetypów, według których żyjemy*. Poznań: DW Rebis.
- Pełczyński, Z. (2014). *Czy warto umierać za ojczyznę?*. Debata Oxfordzka 14.06.2014, Warszawa, Szkoła Liderów, British Alumni Society, Ośrodek Analiz Politycznych UW.
- Samuels, A., Shorter, B., Plaut, F. (1994). *Krytyczny słownik analizy Jungowskiej*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza UNUS.
- Sanchez, V. (1997). *Nauki Don Carlosa. Przewodnik po świecie Carlosa Castanedo*. Bydgoszcz: Dom Wydawniczy LIMBUS.
- Santorski, J. (2014). Jak samuraj. W: Santorski J. (red.), *Meta Skrypt Lidera* (s. 52–53). Warszawa: JS & Co. Dom Wydawniczy.
- Szymkiewicz, B. (2006). *Zranione stany świadomości*. Warszawa: Eneteia.
- Warlikowski, K. (2009). *(A)Pollonia*. Spektakl teatralny Nowego Teatru, Warszawa.

The Warrior and the Winner archetypes in educational activity

Summary

In the present article, the author attempts to describe the role of the Warrior and the Winner as archetype models within the context of educational activity. He carries out an in-depth analysis of Ken Carter's (a teacher and trainer) behaviours, emotions and actions, which accompanied him during many years of work with high school students of Richmond High School in California. This example is the most important part of the analysis as it illustrates the process of identifying with the archetypal roles of the Warrior and the Winner and demonstrates their practical applications in real-life situations. Moreover, the author attempts to show these archetypal models in a broader cultural, social and educational context, referring to rich literature of the subject in the field of cultural anthropology, psychology and pedagogy, as well as to the transactional analysis concept.

Keywords: Warrior, Winner, archetypes, transactional analysis, education.

**ANALIZA TRANSAKCYJNA
NA INNYCH POLACH**

TRANSACTIONAL ANALYSIS
IN OTHER FIELDS

Katarzyna KLIMKOWSKA

<https://orcid.org/0000-0001-6388-274X>

e-mail: katarzyna.klimkowska@poczta.umcs.lublin.pl

Afiliacja: Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Zastosowanie podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniach we wzmacnianiu stanu Ja-Dorosłego

Jak cytować [how to cite]: Klimkowska, K. (2018). Zastosowanie podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniach we wzmacnianiu stanu Ja-Dorosłego. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 7, 85–98.

Streszczenie

Z perspektywy analizy transakcyjnej człowiek, aby móc funkcjonować i rozwijać się optymalnie, powinien dysponować właściwie ukształtowanymi, pozostającymi w równowadze trzema stanami osobowości – wewnętrznym Rodzicem, Dorosłym i Dzieckiem. Przy czym o równowadze tej w przeważającej mierze decyduje wewnętrzny Dorosły.

Celem artykułu jest ukazanie punktów wspólnych analizy transakcyjnej i podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniach jako orientacji pracy pomocowej i edukacyjnej z osobą dorosłą oraz możliwości włączania zasobów obu podejść w pracy nad osiągnięciem przez klientów celów życiowych poprzez wzmacnianie stanu Ja-Dorosły.

Wykorzystywanie w pracy z klientem technik AT i PSR sprzyja wzmacnianiu i aktualizowaniu potencjału i sprawczości osoby, co przekłada się na poczucie satysfakcji, zadowolenia i szczęścia. Przedstawione w niniejszym opracowaniu propozycje wykorzystywania AT i PSR we wzmacnianiu stanu Ja-Dorosłego odzwierciedlają doświadczenia pomocowe autorki w tym zakresie.

Słowa kluczowe: analiza transakcyjna, podejście skoncentrowane na rozwiązaniach, Ja-Dorosły, pozycja życiowa, skrypt.

Wprowadzenie

Analiza transakcyjna jest teorią i metodą o szerokim spektrum zastosowania. Może stanowić zarówno złożone narzędzie do wyjaśniania zachowań jednostek oraz relacji międzyludzkich, jak również orientację profilującą praktykę rozwojową i pomocową (w tym terapeutyczną). Może także być z powodzeniem wyko-

rzystywana w integratywnych nurtach wspierania rozwoju. Celem niniejszego artykułu jest ukazanie możliwości łączenia w pracy doradczej elementów analizy transakcyjnej (AT) oraz podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniach (PSR).

Oba podejścia – AT i PSR koncentrują się na pozytywnych aspektach funkcjonowania człowieka i relacji międzyludzkich, poszukując sposobów wzmacniania i aktualizowania potencjału i sprawczości osoby, co przekłada się na poczucie satysfakcji, zadowolenia i szczęścia. Oba podejścia, w przeciwieństwie do tradycyjnych nurtów psychoterapeutycznych, nie koncentrują się na diagnozowaniu patologii czy dysfunkcji oraz ich etiologii. Oferują sposób myślenia, odczuwania i działania (Schmid, 1994, s. 33), który pozwala w specyficzny sposób kreować swoje role społeczne – wychowawcy, pomagacza, doradcy, mentora, nauczyciela, coacha, który w interakcjach Dorosły–Dorosły towarzyszy w rozwoju drugiej osobie. Z kolei wykorzystywanie przez pomagacza w pracy z klientem filozofii i narzędzi pochodzących z obu podejść może być pomocne dla klienta w integrowaniu stanów osobowości skutkującym poszerzeniem pola interakcji ze stanu Ja-Dorosłego, który twórczo wykorzystuje własne zasoby i potencjał płynące z wewnętrznego Rodzica i Dziecka.

Wykorzystywanie AT i PSR do wzmacniania Ja-Dorosłego wydaje się mieć najszersze zastosowanie w poradnictwie, gdzie relacja doradca–klient jest relacją osób dorosłych, a praca nad zmianą odbywa się w procesie interakcji Ja-Dorosłego pomagacza i Ja-Dorosłego klienta. Jednak podejście AT–PSR może być z powodzeniem wykorzystywane również w relacjach, których formalne ramy niejako z założenia zakładają lub skłaniają do komplementarnych interakcji Ja-Rodzic (nauczyciel, wychowawca, rodzic) – Ja-Dziecko (uczeń, pacjent, klient, rodzic ucznia itp.). Może stanowić również podstawę kształtowania relacji nauczycieli akademickich ze studentami, opartych na przewadze komplementarnych transakcji Dorosły–Dorosły.

Wzmacniania stanu Ja-Dorosłego nie należy stawiać w kontraście do jednego z głównych postulatów AT o współwystępowaniu i równowadze stanów Ja (Rogoll, 1995, s. 22). Dla optymalnego funkcjonowania osoby konieczne jest twórcze wykorzystywanie zasobów pochodzących ze wszystkich trzech stanów Ja – Rodzica, Dorosłego i Dziecka. Jednak u podłoża sposobów przeżywania i radzenia sobie z trudnościami życiowymi leży sprawność Ja-Dorosłego w zarządzaniu procesami myślenia, przeżywania i działania.

Przedstawione w niniejszym opracowaniu propozycje wykorzystywania w pracy doradczej – pomocowej i/lub rozwojowej z dorosłymi – obu podejść i metod AT i PSR są jedynie odzwierciedleniem doświadczeń autorki w tym zakresie. W pracy z osobami dorosłymi one się sprawdzają i, mówiąc językiem PSR, po prostu działają, czyli są pomocne klientom w przekształcaniu ich życia zgodnie z preferowaną przyszłością.

Człowiek z perspektywy analizy transakcyjnej i podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniach

Zważywszy na to, że P.T. Czytelnicy „Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej” w przeważającej mierze są specjalistami z zakresu analizy transakcyjnej, w niniejszym tekście założenia AT zostaną przedstawione szczątkowo. Ze względu na cel niniejszego opracowania, w tym miejscu syntetycznie ukazany zostanie sposób rozumienia człowieka z perspektywy obu podejść. Optyka klienta, jego wartości, świata, możliwości i pozycji względem pomagacza – wyznaczają ramy i kształt relacji pomocowej/rozwojowej oraz decydują o stosowanych strategiach i metodach pracy. Analiza rozumienia osoby w świetle AT i PSR ujawnia wiele pól wspólnych. Oba podejścia, wywodzące się z pozytywnych nurtów rozumienia człowieka i pracy terapeutycznej z klientem, ukazują osobę korzystającą z profesjonalnych form wsparcia rozwoju (psychoterapii, doradztwa, edukacji) jako jednostkę samoświadomą, niezależną, pełną zasobów do konstruktywnego tworzenia swojego życia oraz wartościową, niezależnie od sytuacji, która skłoniła ją do poszukiwania wsparcia, bądź od problemów, które w jej przekonaniu, zmusiły ją do tego.

Syntetycznie ukazaną istotę analizy odnaleźć można w opracowaniu J. Jagieła, który wskazał cztery podstawowe założenia filozoficzne AT. Są to:

- ludzie są OK.;
- każdy człowiek w zależności od swoich możliwości ma zdolność do myślenia;
- ludzie sami decydują o swoim przeznaczeniu i decyzje te mogą się zmieniać.

Synonimem zdrowia psychicznego jest w AT osoba autonomiczna, realizująca założone przez siebie cele, podejmująca odpowiedzialne decyzje w swoim życiu, spontaniczna, świadoma i zdolna do nawiązywania bliskich relacji z innymi ludźmi (Jagiela, 2012, s. 24).

Podobnie w podejściu skoncentrowanym na rozwiązaniach, pod pojęciem człowieka – klienta, pacjenta, odbiorcy oddziaływań pomocowych, rozumie się osobę, która:

- jest ekspertem od swojego życia – sama wie, co jest dla niej ważne, co jest najważniejsze, w jakim kierunku ma zmierzać jej życie, do czego dąży, co chce osiągnąć i jaką drogą do tego dojść;
- sama decyduje o sobie, swoich celach, działaniach;
- jest pełna zasobów; posiada w sobie narzędzia do zmiany swojej sytuacji i osiągnięcia swoich celów (De Jong, Berg, 2007, Świtek, 2014a, 2014b, Kosman, 2013, Krasiejko, 2009).

Specyfika stanu Ja-Dorośli

Aby móc możliwie pełnie ukazać możliwości wykorzystywania PSR do wspierania Ja-Dorośli, warto dokonać skrótowej charakterystyki tego stanu Ja.

Jak zaznaczono na początku niniejszego artykułu, dla sprawnego funkcjonowania i rozwoju ważne jest, aby wszystkie trzy stany osobowości pozostawały w równowadze. Jednak za równowagę tę odpowiada „jakość działania” stanu Ja-Dorosły. Specyfika wszystkich stanów osobowości – Rodzica, Dorosłego i Dziecka – została rozlegle opisana w literaturze. Poniższa syntetycznie przedstawiona istota Ja-Dorosłego koncentruje się na głównych charakterystykach, z czym się wiąże konieczne skróty i uproszczenia.

Ja-Dorosły kształtuje się w konsekwencji świadomych i niezależnych decyzji podmiotu (Jagięła, 2012), od wczesnego dzieciństwa (Harris, 2017, s. 54–64). E. Berne zdefiniował Dorosłego jako „autonomiczny zespół uczuć, postaw i wzorców zachowania, które są dostosowane do bieżącej rzeczywistości” (Berne, 1961, s. 76, za: Pankowska, 2010, s. 32). Osoby dorosłe, posiadające rozwiniętą strukturę wewnętrznego Dorosłego, w twórczy i efektywny sposób konstruują swoje życie, mają świadomość własnych przeżyć, wartości i dążeń. Potrafią adekwatnie do sytuacji i celu wykorzystywać swoje zasoby ulokowane w wewnętrznym Dziecku i wewnętrznym Rodzicu. Relacje z innymi ludźmi również kształtują, dążąc do interakcji Dorosły–Dorosły, bądź do innych interakcji komplementarnych, adekwatnych do sytuacji i pożądaných z perspektywy rozwojowej.

W literaturze omawiany stan porównywany jest do komputera ze względu na funkcję przetwarzania danych i formułowania wniosków:

Ja-Dorosły to trzeźwa część naszej osobowości, która za pomocą zmysłów zbiera informacje i fakty dotyczące naszego otoczenia i nas samych, opracowuje je według praw logiki i wreszcie wysnuwa odpowiednie wnioski. Dzięki Ja-Dorosły działamy niezależnie od naszych uczuć i nastrojów, co jest ważnym warunkiem obiektywnego poznawania rzeczywistości (Rogoll, 1995, s. 14).

Ta charakterystyka jest szczególnie istotna z perspektywy osiągania celów, zwłaszcza gdy są one długoterminowe, a ich realizacja wiąże się z modyfikowaniem swojego myślenia, zachowania, a co za tym idzie – z doświadczanym okresowym spadkiem motywacji, frustracją, zniechęceniem.

Ponadto E. Berne podkreśla:

każdy [...] jest zdolny do przetwarzania obiektywnych danych, jeżeli pobudzony zostanie odpowiedni stan ego [...]. Mówiąc potocznie, „Każdy ma Dorosłego” (1994, s. 17).

A to ma szczególne znaczenie w sytuacji pracy z osobami posiadającymi/przejawiającymi deficyty, zaburzenia, nieprzystosowanie itd. Przeważnie ocenia się takie osoby jako mające ograniczone w różnym stopniu możliwości dokonywania zobiektywizowanego osądu własnej sytuacji i podejmowania konstruktywnych działań ukierunkowanych na jej zmianę. Szczególnie w odniesieniu do klientów/odbiorców oddziaływań psychoterapeutycznych, socjoterapeutycznych, czy w obszarze pracy socjalnej, jednej z przyczyn problemów życiowych tych osób upatruje się w ich niedojrzałości. Berne wyjaśnia, że z perspektywy analizy transakcyjnej kategoria „osoby niedojrzałe” nie istnieje. Mówi on:

są tylko ludzie, u których Dziecko dominuje w niewłaściwy i nieproduktywny sposób, ale wszyscy oni mają kompletnego, dobrze ustrukturalizowanego Dorosłego; trzeba go jedynie odkryć czy pobudzić (Berne, 1994, s. 18).

Kolejną sprawnością płynącą z Dorosłego, której posiadanie i wykorzystywanie znacząco oddziałuje na osiągnięcia życiowe i radzenie sobie z trudnościami, jest zdolność do określania prawdopodobieństwa (Harris, 2017, s. 59). Dzięki tej zdolności Dorosły analizuje sytuację, poszukuje dróg rozwiązań, przewiduje kierunki rozwoju sytuacji i następstwa decyzji, ocenia szanse powodzenia danego przedsięwzięcia. Zdolność do określania prawdopodobieństwa ma znaczenie nie tylko w poszukiwaniu rozwiązania problemu czy trudności, ale także w budowaniu rozwiązań odnoszących się do przyszłości, czyli do preferowanej przyszłości lub preferowanej sytuacji osoby.

D. Pankowska, omawiając Ja-Dorosłego, podkreśla, że

jest to jedyny stan, w którym jednostka może działać autonomicznie, a więc wyzwalając się z wpływów przeszłości – wewnętrznych (jak stan Dziecka) czy zewnętrznych (jak stan Rodzica) (2010, s. 32).

Zdolność ta jest kluczowa we wprowadzaniu nowych strategii myślenia, przeżywania i zachowania, które prowadzą do uwolnienia się od skryptów, do porzucania i odmawiania gier, do kreowania swojego życia bardziej szczęśliwego i satysfakcjonującego.

Podejście skoncentrowane na rozwiązaniach jako praktyka pomagania

Podejście skoncentrowane na rozwiązaniach, częściej znane pod skrótem TSR (Terapia Skoncentrowana na Rozwiązaniach, SF[B]T *Solution Focused [Brief] Therapy*), jest filozofią i metodyką pracy pomocowej i rozwojowej z drugą osobą. PSR wyrosło w latach 70. XX w. na gruncie praktyki pomocowej i terapeutycznej, jako propozycja alternatywna wobec klasycznych nurtów psychoterapeutycznych. Twórcy PSR – Steve de Shazer i Insoo Kim Berg – zauważyli, że dla powodzenia oddziaływań terapeutycznych bardziej skuteczne jest koncentrowanie się na celach klienta i jego dążeniach, a nie na problemie i jego rozwiązaniu. Rozróżnienie to bardzo obrazowo i precyzyjnie przedstawił T. Świtek, opisując sposób podejścia terapeuty TSR wobec klienta stosującego przemoc:

Przy tak wyznaczonym kierunku przydatna jest umiejętność postrzegania zachowań przemocowych jako środka do osiągnięcia celu, który najczęściej jest „dobry”, czy też zgodny z normami społecznymi. Przemoc przecież nie jest celem sama w sobie, ludzie stosujący przemoc chcą w ten sposób coś osiągnąć, i to coś jest bardzo często platformą, na której zaczyna się budować obszar współpracy z klientem (Świtek, 2014a, s. 13).

Angielska nazwa nurtu Solution Focused [Brief] Therapy w bezpośrednim tłumaczeniu brzmi jako [Krótkoterminowa] Terapia Skoncentrowana na Rozwiązaniu. Jednak redaktorzy polskiego wydania książki P. De Jonga i I. K. Berga *Rozmowy o rozwiązaniach* podkreślają, że to dosłowne tłumaczenie może skutkować rozumieniem nadrzędnego celu podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniach jako rozwiązania problemu – podczas gdy celem jest budowanie rozwiązań, które znajdują się w przyszłości, czego efektem (niemal ubocznym) jest rozwiązanie bieżącego problemu (De Jong, Berg, 2007, s. 9). Stąd w języku polskim istotę TSR trafniej oddaje tłumaczenie: terapia/podejście skoncentrowane na rozwiązaniach.

Szczegółowe opisy i analizy założeń podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniach odnaleźć można w licznych publikacjach (De Jong, Berg, 2007, Dolan, www.solutionfocused.net, Kienhuis, Świtek (red.) 2007, Franklin, Biever i in. 2001, Sharry, Madden i in. 2007, Thomas, 2016, De Shazer, Dolan i in., 2007, Szczepkowski, 2007, Świtek, 2009) oraz na portalach organizacji zajmujących się profesjonalną praktyką PSR/TSR, SFBT/SFT. Na gruncie polskim do najbardziej znanych ośrodków TSR/PSR należą m.in. Centrum Terapii Skoncentrowanej na Rozwiązaniach (<http://ctr.pl/>), Centrum Podejścia Skoncentrowanego na Rozwiązaniach (<http://centrumpsr.eu>), LETSR – Laboratorium Edukacji i Terapii Skoncentrowanej na Rozwiązaniach (<http://letsr.pl>), Polskie Stowarzyszenie Terapeutów Terapii Skoncentrowanej na Rozwiązaniach (<http://pstsr.pl>), Centrum Rozwiązań Terapia Skoncentrowana na Rozwiązaniach (<http://centrumrozwiazan.pl>).

W niniejszym tekście, dla zobrazowania istoty podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniach, która zawiera się w samej nazwie omawianego nurtu pomagania, pomocna będzie synteza podstawowych założeń PSR/TSR opracowana przez T. Świtka. Autor ten specyfikę PSR ujął w następujących punktach:

- Skoncentrowanie się na pozytywach, rozwiązaniach, teraźniejszości i przyszłości wzmacnia zmianę w porządnym kierunku;
- wyjątki od problemu sugerują stosowne rozwiązania;
- nic nie jest zawsze takie samo, wszystko się zmienia;
- małe zmiany wywołują duże zmiany;
- klienci zawsze współpracują. Jeśli poznamy sposób myślenia klienta i będziemy na to uważni, współpraca jest nieunikniona;
- ludzie są pełni zasobów potrzebnych do znalezienia rozwiązania;
- klient jest ekspertem od swojego życia. Jak każdy potrzebuje czasami wsparcia (Świtek, 2014a, s. 16).

Wspólnym mianownikiem oddziaływań pomocowych i rozwojowych prowadzonych w podejściu skoncentrowanym na rozwiązaniach jest rozmowa właśnie o rozwiązaniach i preferowanej przyszłości, a nie o problemie, który stał się przyczyną zwrócenia się po pomoc. Dla klientów jest to często jedno z głównych „zaskoczeń”, gdyż zwracając się po profesjonalną pomoc/wsparcie/doradztwo lub mając doświadczenie korzystania pomocy psychoterapeutycznej realizowanej w klasycznych nurtach, spodziewają się oni lub niejednokrotnie oczekują, że roz-

mowa będzie dotyczyć głównie ich problemów i trudności, a oni sami będą zachęceni do szczegółowego opowiadania o tym. Jak wyjaśniają specjaliści TSR z Centrum Terapii Skoncentrowanej na Rozwiązaniach,

perspektywa pracy terapeutycznej jest ciągle nakierowana na terażniejszość i przyszłość. Jeśli eksploruje się doświadczenia z przeszłości, zawsze robione jest to we wspomnianej wyżej perspektywie. Pracuje się nad użytecznością przeszłego doświadczenia dla tego, co jest i co będzie” (<http://www.ctsr.pl/podstawowe-zalozenia-tsr>).

Doświadczenia własne autorki niniejszego opracowania obfitują w sytuacje „zapowietrzania się” klienta na pytania, co dobrego się dzieje/zdarzyło w jego życiu, jak chciałby, żeby jego życie/sytuacja wyglądały.

W pracy edukacyjnej i pomocowej, realizowanej w PSR, stosuje się liczne techniki/narzędzia rozmowy z klientem. Nadrzędną funkcją wszystkich narzędzi TSR/PSR jest wzmacnianie klienta w budowaniu rozwiązań, co sprowadza się do realizacji naczelnej filozofii TSR zawierającej się w trzech punktach:

- 1) Jeśli coś działa, rób tego więcej.
- 2) Jeśli coś nie działa, rób coś innego.
- 3) Jeśli coś się nie zepsuło, nie naprawiaj.

Specjaliści TSR z Centrum Terapii Skoncentrowanej na Rozwiązaniach dodają jeszcze jeden:

- 4) Nie komplikuj. Życie jest naprawdę proste” (<http://www.ctsr.pl/podstawowe-zalozenia-tsr>).

Techniki PSR pozwalają wprowadzać i utrzymywać klienta po „jasnej stronie życia” – po stronie jego pozytywnych dążeń i celów, zasobów, osiągnięć, sukcesów. Wielu klientów czasem po raz pierwszy słyszy, że są wartościowi, że mają zasoby, że w czymś są dobrzy, że z wieloma trudnościami i problemami poradzili sobie i nadal sobie radzą, że są OK. Do głównych technik/narzędzi stosowanych w PSR/TSR należą: *komplementowanie* (ang. *complimenting*), *pytania dotyczące celu* (ang. *goal setting questions*), *pytania o oczekiwania* (ang. *looking for exceptions; exception questions*), *poszukiwanie preferowanej przyszłości* (ang. *looking for previous solutions*), *pytanie o cud* (ang. *miracle questions*), *skalowanie* (ang. *scaling questions*), *pytania o radzenie sobie* (ang. *coping questions*) oraz *Co jeszcze?...* (ang. *What else?...*) (Dolan, What is ..., www.solutionfocused.net). Ze względu na sygnałny profil niniejszego opracowania nie zostaną one tu szerzej opisane. Szczegółowe charakterystyki poszczególnych narzędzi odnaleźć można we wskazanej wyżej literaturze oraz na portalach organizacji promujących podejście skoncentrowane na rozwiązaniach.

Możliwości łączenia analizy transakcyjnej i podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniach w pracy pomocowej, rozwojowej i edukacyjnej

W tej części artykułu przedstawione zostaną przykładowe propozycje wykorzystywania zasobów AT i PSR w pracy pomocowej, rozwojowej i edukacyjnej z klientami. Łączenie podejść AT i PSR w praktyce może wyrażać się najczęściej w stosowaniu jednego z wymienionych nurtów jako wiodącego. Tak jest w przypadku autorki niniejszego opracowania, która pracuje głównie w podejściu skoncentrowanym na rozwiązaniach, ale w wielu sytuacjach wykorzystuje dorobek analizy transakcyjnej, szczególnie strukturalną analizę osobowości, pozycje życiowe oraz teorię skryptów. Z jej doświadczenia wynika, że dla wielu klientów, szczególnie grupowych, kategorie opisu funkcjonowania człowieka oraz interakcji (transakcji) międzyludzkich, proponowane przez AT, są bardzo obrazowe, porządkujące i przydatne. Zdobytą wiedzę z obszaru AT klienci przekształcają w narzędzia służące samokontroli i „utrzymywaniu obranego kursu” na budowanie rozwiązań.

Pomaganie osadzone w nurcie skoncentrowanym na rozwiązaniach sprzyja wzmacnianiu pozycji życiowej Ja jestem OK – Ty jesteś OK oraz samoświadomości zarówno pomagacza (terapeuty, doradcy, konsultanta, wychowawcy, pracownika socjalnego itd.), jak i klienta, jak również przełamaniu negatywnych skryptów życiowych.

Wzmacnianie pozycji życiowej Ja jestem OK – Ty jesteś OK i samoświadomości

Jednym ze sposobów opisu „pozycji startowych” w budowaniu relacji interpersonalnych są opracowane na gruncie AT pozycje/postawy życiowe: Ja jestem OK – Ty jesteś OK; Ja jestem OK – Ty nie jesteś OK; Ja nie jestem OK – Ty jesteś OK; Ja nie jestem OK – Ty nie jesteś OK. Pożądaną i rozwojową pozycją życiową jest pierwsza z wymienionych – Ja jestem OK – Ty jesteś OK. Ta postawa opiera się na myśleniu, wierze i działaniu oraz na pytaniu *dla czego nie*, podczas gdy kolejne opierają się na emocjach oraz na pytaniu *dla czego* (Harris, 2017, s. 85). Tu szczególnie ważne z perspektywy osiągania własnych celów i zmieniania własnego życia jest to, że „nasze rozumienie poczucia OK nie zależy od naszych osobistych doświadczeń, ponieważ możemy je przekroczyć [...]” (Harris, 2017, s. 85).

Pozycję Ja jestem OK – Ty jesteś OK charakteryzuje

akceptacja siebie, wysoka samoocena, wiara we własne możliwości, jak i szacunek, sympatia i zaufanie do drugiego człowieka. [...] Pozwala ona konstruktywnie i asertywnie rozwiązywać problemy oraz budować satysfakcjonujące bliskie relacje z ludźmi (intymność) (Pankowska, 2010, s. 65).

Oczywiste jest, że omawiana pozycja powinna charakteryzować każdego pomagacza i stanowić punkt wyjścia do kształtowania relacji pomocowych/rozwojowych. Stosowanie PSR w pracy z klientami wzmacnia postawę Ja OK – Ty OK, zarówno samego pomagacza, jak i klienta.

Rozdzielenie zakresów odpowiedzialności w relacji pomocowej tworzonej w oparciu o PSR, jasno definiujące pola działania dwojga ekspertów – pomagacza, który jest

„ekspertem” od sposobu prowadzenia spotkania tak, aby współtworzyć z klientem precyzyjną wizję celu i najbardziej optymalną drogę do jego osiągnięcia, oraz szukania sposobów na jej przebycie” oraz klienta, który staje się „ekspertem” od własnego życia i korzystania z terapii (Świtek, 2014a, s. 14),

– w pełni wpisuje się we wzmacnianie pozycji Ja jestem OK – Ty jesteś OK obu podmiotów.

Założenie PSR konstytuujące klienta jako eksperta od swojego życia, posiadającego pozytywne, konstruktywne dążenia oraz mającego zasoby do budowania rozwiązań służących osiągnięciu celów, mówi o tym, że klient jest OK niezależnie od sytuacji życiowej, doświadczanych trudności i problemów. Przy czym często sami klienci posiadają pozycję życiową Ja jestem nie OK, a fakt potrzeby (własna decyzja) lub konieczności (nakaz, np. sądowy) korzystania z profesjonalnej pomocy rozwojowej pozycję tę utrwala.

Pomagacz prezentujący pozycję, że klient jest OK, odbiera go jako osobę wartościową i godną szacunku. Nastawia się na poszukiwanie i zauważanie wszelkich zasobów klienta, których – być może – sam klient nie zauważa, a które mogą być wykorzystane jako narzędzia do budowania rozwiązań. I tym samym wspiera klienta w rozwijaniu samoświadomości i kształtowaniu postawy Ja jestem OK – Ty jesteś OK.

Ponadto pomagacz prezentujący postawę Ja Ok – Ty Ok jest świadomy siebie, pozostaje w kontakcie ze swoimi myślami, uczuciami i zachowaniami, przez co może swobodnie i z otwartością podążać za klientem, asertywnie towarzysząc mu w rozwoju. Wzmacnianiu pozycji życiowej pomagacza Ja jestem OK – Ty jesteś OK w szczególności sprzyja jedna z kluczowych zasad pracy opartej na PSR, *postawa niewiedzy*. Wynika ona wprost z założenia, że klient jest „ekspertem” od własnego życia i to on posiada wiedzę o sobie. Pomagacz poznaje, odkrywa klienta i jego zasoby.

Budowanie rozwiązań jako sposób na radzenie sobie z negatywnymi skryptami życiowymi

Według AT, wyborami człowieka, tym, co skłania go do nadawania takiego, a nie innego kształtu swojemu życiu, są w przeważającej mierze skrypty życiowe. Jak wyjaśnia D. Pankowska,

skrypt/scenariusz/zapis jest ogólnym planem życia, który zostaje w najważniejszych zakresach ukształtowany w pierwszych latach życia i jest urzeczywistniany w dalszym jego

biegu, wpływając na wybory życiowe człowieka i sposób jego funkcjonowania w relacjach społecznych (2010, s. 72).

Skrypty powstają w oparciu o przekaz (werbalny i pozawerbalny) rodziców wobec dziecka, który przyjmuje postać ograniczających możliwości rozwojowe nakazów bądź zakazów dotyczących wszystkich kluczowych obszarów funkcjonowania człowieka: istnienia, bycia sobą, bycia w swoim wieku, bliskości z innymi, odczuwania, myślenia, aktywności i sukcesu, zdrowia (Pankowska, 2010, s. 73). Dziecko z racji specyfiki okresu rozwojowego, jeśli dysponuje spójnymi danymi jednorodnego przekazu ze strony osób znaczących, nie ma narzędzi do „obronienia się” przed tym przekazem (nakazem/zakazem). Prowadzi to do podjęcia przez dziecko decyzji (będącej kluczowym elementem skryptu), jakie ma być jego życie i przeznaczenie (Pankowska, 2010, s. 75).

Podjęcie przez dziecko decyzji o realizacji skryptu negatywnego (przegrywanego) skutkuje w dorosłości licznymi trudnościami w satysfakcjonującym kształtowaniu swojego życia. Przy czym, co kluczowe, decyzja o realizacji skryptu życiowego nie jest ostateczna. Oba omawiane w niniejszym artykule podejścia – AT i PSR – są zgodne co do tego, że zmiana jest możliwa. W każdym momencie życia osoba może podjąć decyzję, że chce żyć inaczej, i może zacząć to realizować. R. Rogoll formułuje to wprost, zwracając się do każdego realizującego skrypt przegrywanego lub przeciętnego:

Możesz zmienić swój zapis – jeśli tego chcesz. Możesz nauczyć się sam decydować o swoim życiu. Decyzja zależy tylko od ciebie. Ty jako osoba posiadająca możliwości korzystania z funkcji stanów Ja możesz korzystać z nich wszystkich i nie musisz tkwić tylko w jednym (Rogoll, 1995, s. 95–96).

Praca nad skryptami wiąże się ze świadomym uruchamianiem stanu Dorosłego w sytuacjach, gdy do głosu dochodzą reakcje skryptowe pochodzące z wewnętrznego Dziecka. Co szczególnie ważne, skrypt nie wypełnia całego życia człowieka. Mówiąc językiem PSR-u, w życiu każdego człowieka są wyjątki od myśli i zachowań skryptowych. Jak wyjaśnia D. Pankowska,

...zwykle w wielu codziennych zachowaniach jednostka może pozostawać poza skryptem, podejmując decyzje mniejszej wagi czy zachowując się w miarę autonomicznie, gdy kontrolę sprawuje stan Dorosłego. W zachowania i uczucia skryptowe (rakiety) wchodzi zazwyczaj w sytuacjach stresujących, trudnych, wymagających podjęcia ważnych decyzji (2010, s. 89).

I tu rysuje się rozległa przestrzeń do wykorzystywania technik PSR. *Poszukiwanie wyjątków, komplementowanie* mające na celu wzmocnienie w kliencie poczucia sprawstwa, kontroli i decyzyjności, oraz pozostałe narzędzia PSR, jak m. in. *skalowanie*, pomagają klientowi poszerzać jego pole funkcjonowania z obszaru Ja-Dorosłego. Odnosząc to do teorii miniskryptu Kahlera, dokonuje się to m.in. poprzez uruchamianie pozytywnego oddziaływania stanu Rodzica na stan Dziecka Przystosowanego, co wyraża się w postaci tzw. pozwalaczy (ang. *allowers*), będących przeciwieństwem poganiaczy (ang. *drivers*) (Kahler, Capers,

1974, s. 26–42; Pankowska, 2010, s. 92; Jagieła, 2012, s. 148; Rogoll, 1995, s. 102–103). Praktyka pomagania obfituje w relacje klientów odnośnie do „poganiaczy”, z którymi zmagają się na co dzień, a które w początkowych fazach pracy nad sformułowaniem celu przez klienta wyrażane są w postaci tego, czego klient już nie chce w swoim życiu – „nie chcę już być na każde ich zawołanie (rodziny – przyp. autorki), bo o mnie nikt nie pomyśli”, „mam dość ciągłego tańczenia, żeby ze mną został”, „nie jestem trybem w zegarku, mam chyba prawo do odpoczynku”, „czy ja zawsze muszę się uśmiechać i wszystko ogarniać? Oni mogą się rozpadać, ale ja nie mogę, bo przecież ktoś musi być silny. A ja już nie mam siły. Nie chcę, żeby tak wyglądała reszta mojego życia”. Tu, stosując się do filozofii centralnej TSR, „jeśli coś nie działa, rób coś innego”, praca nad wzmacnianiem Ja-Dorosłego może przybierać formę uruchamiania poprzez decyzję Dorosłego „pozwalaczy” płynących z pozytywnego Rodzica, stanowiących przeciwwagę dla „poganiaczy”:

- Zamiast „Bądź doskonały” – „Możesz być samym sobą”; „Jesteś dobry, właśnie taki, jaki jesteś”, „Jesteś wystarczająco dobry, taki, jaki jesteś”; „Masz prawo do błędu”; „Dobrze jest być sobą”.
- Zamiast „Spiesz się” – „Możesz dać sobie trochę czasu”; „Możesz zwolnić”; „Dobrze jest się nie spieszyć”; „Działaj we własnym tempie”.
- Zamiast „Wysil się”, „Próbuj usilnie” – „Możesz to robić spokojniej i doprowadzić do końca”; „Nie zawsze sam wysiłek przynosi sukces”; „Po prostu zrób to”.
- Zamiast „Dogódź mi”, „Zadowolaj innych” – „Możesz zaakceptować samego siebie”; „Masz prawo myśleć też o sobie”; „Masz prawo dbać o siebie”, „Dbaj o swoje potrzeby”.
- Zamiast „Bądź silny” – „Możesz być otwarty”; „Możesz być słaby”; „Bądź otwarty i wyrażaj swoje potrzeby” (Jagieła, 2012, s. 151. Pankowska, 2010, s. 92–93, Pierzchała, 2017, s. 108, Rogoll, 1995, s. 111).

Praca nad uruchamianiem „pozwalacza” w momencie wychwycenia działania „poganiacza” prowadzi do uwolnienia się osoby od przymusu podporządkowania się nakazom, co w efekcie wzmacnia wewnętrznego Dorosłego. Ja-Dorosły coraz częściej ujawnia się w autonomicznych decyzjach i zachowaniach człowieka, które pozwalają mu osiągać osobiste cele i kształtować swoje życie zgodnie z własną wolą.

Podsumowanie

Dokonywanie zmian w życiu jest złożonym procesem. W zależności od indywidualnych preferencji klienta, poszczególne nurty oddziaływań edukacyjnych i pomocowych okazują się w różnym stopniu przydatne i wspierające zmianę. Walory stosowania AT i PSR są bardzo liczne – pomagacze (osoby pro-

fesjonalnie zajmujące się pomocą psychologiczną) i edukatorzy stosujący je stwarzają klientom warunki do podejmowania własnych decyzji co do swojego życia i osiągnięcia swoich celów w swoim własnym tempie i własnymi unikatowymi sposobami.

Stwarzanie odbiorcom oddziaływań pomocowych i edukacyjnych możliwości do poznawania natury człowieka i specyfiki jego funkcjonowania z perspektywy analizy transakcyjnej zdecydowanie poszerza ich perspektywę rozumienia siebie, swoich działań i relacji interpersonalnych. Znajomość struktury osobowości, wiedza na temat roli i znaczenia poszczególnych stanów oraz ich funkcjonalnych reprezentacji przyczynia się do poprawy codziennego funkcjonowania i radzenia sobie z wymogami życia oraz rozwoju. Rozpoznawanie swoich schematów interakcji – tendencji do komunikowania się z poziomem Rodzica lub Dziecka – oraz związanych z tym konsekwencji w tworzeniu preferowanej rzeczywistości (przyszłości) i osiągnięciu celów poszerza pole samoświadomości człowieka i tym samym otwiera drogę do samorozwoju.

Stosowanie technik PSR sprzyja coraz częstszej analizie własnej sytuacji, decyzji i działań z poziomu Dorosłego, co ujawnia się w „dokonywaniu autonomicznej i obiektywnej oceny sytuacji i wyrażaniu tych procesów myślowych albo problemów, które [osoba spostrzega], czy też wniosków, do których doszła w sposób bezstronny” (Berne, 1994, s. 17). Człowiek staje się coraz bardziej twórczo niezależny od dotychczasowych schematów i skryptów.

Przedstawione w niniejszym opracowaniu możliwości łączenia podejść AT i PSR w pracy pomocowej i edukacyjnej w celu wzmocnienia stanu Ja-Dorosły stanowią jedynie propozycję opartą na praktyce pomagania autorki. Z jej perspektywy wykorzystywanie zasobów AT i PSR wspiera procesy rozumienia siebie i konstruktywnego działania, co przyczynia się do podejmowania przez osoby dorosłe wyzwania „bycia szczęśliwym, spełnionym”.

Na zakończenie warto jeszcze raz podkreślić, że analiza transakcyjna, jak i podejście skoncentrowane na rozwiązaniach, zarówno stosowane odrębnie, jak i łącznie, posiadają szerokie spektrum zastosowania, znacząco wykraczające poza obszar psychoterapii. Z powodzeniem uzupełniają warsztat profesjonalnych kompetencji nauczycieli, pracowników socjalnych i innych specjalistów – pomocaczy, wspierając ich tak w pracy zawodowej, jak i w indywidualnej pracy na własnym rozwoju.

Bibliografia

Berne, E. (1961). *Transactional Analysis in Psychotherapy. A Systematic Individual and Social Psychiatry*. New York: Grove Press. <http://dx.doi.org/10.1037/11495-000>.

- Berne, E. (1994). *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: PWN.
- CTSR, Podstawowe założenia TSR, <http://www.ctsr.pl/podstawowe-zalozenia-tsr>. Pobrane 1 października 2018.
- De Jong, P., Berg, I.K. (2007). *Rozmowy o rozwiązaniach. Ćwiczenia dla studentów*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- De Jong, P., Berg, I.K. (2007). *Rozmowy o rozwiązaniach. Podręcznik + DVD*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- De Jong, P., Berg, I.K. (2007). *Rozmowy o rozwiązaniach. Podręcznik dla trenerów*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- De Shazer, S., Dolan, Y., Korman, H., Trepper, T.S., McCollom, E., Berg, I.K. (2007). *More Than Miracles: The State of the Art of Solution-Focused Brief Therapy*. Binghamton, N.Y: Haworth Press. <http://dx.doi.org/10.4324/9780203836484>.
- Dolan, Y. What is Solution-Focused Therapy? <https://solutionfocused.net/what-is-solution-focused-therapy>. Pobrane 1 października 2018.
- Franklin C., Biever J., Moore K., Clemons D., Scamardo M. (2001). The Effectiveness of Solution-Focused Therapy With Children in a School Setting, *Research on Social Work Practice*, 11, 4, 411–434. <https://doi.org/10.1177/104973150101100401>.
- Harris, Th. A. (2017). *Ja jestem OK – ty jesteś OK*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Jagiela, J. (2012). *Słownik analizy transakcyjnej*. Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Kahler, T., Capers, H. (1974). The miniscript. *Transactional Analysis Journal*, 4 (1), 26–42. <https://doi.org/10.1177/036215377400400110>.
- Kienhuis, J., Świtek, T. (red.) (2007). *Klient ekspertem. Podejście Skoncentrowane na Rozwiązaniach i jego zastosowanie w Polsce*, Kraków: Instytut Socjologii UJ, Fontys University.
- Kosman, T. (2013). Założenia Terapii Skoncentrowanej Na Rozwiązaniach (TSR). *Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy, Nauki Społeczne*, 1 (5), 9–26.
- Krasiejko, I. (2009). Podejście Skoncentrowane na Rozwiązaniach w edukacji. *Podstawy Edukacji*, 2, 267–288.
- Pankowska, D. (2010). *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Pierzchała, A. (2017). Transakcyjne zakazy i nakazy skryptowe w ukrytym programie szkoły. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 6, 107–117.
- Rogoll, R. (1995). *Aby być sobą. Wprowadzenie do Analizy Transakcyjnej*. Warszawa: PWN.
- Schmid, B. (1994). Transactional analysis and social roles. W: G. Mohr & T. Steinert (red.), *Growth and change for organizations: Transactional*

- analysis new developments 1995–2006* (s. 32–61). Pleasanton, CA: International Transactional Analysis Association.
- Sharry J., Madden B., Darmody, M. (2007), *W poszukiwaniu rozwiązania. Przewodnik po terapii krótkoterminowej*. Łódź: Galaktyka.
- Świtek, T. (2009). *Ścieżki rozwiązań*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Świtek, T. (2014a). *Jak pracować z osobami stosującymi przemoc, Centrum Podejścia Skoncentrowanego na Rozwiązaniach*: http://centrumpswrd.nazwa.pl/instalator/wordpress/wp-content/uploads/2014/07/poradnik_praca_z_osp.pdf. Pobrane 1 października 2018.
- Świtek, T. (2014b). *Solution Focused Brief Therapy – na przekór przyzwyczajeniom i schematom. Spotkanie z Insoo Kim Berg z BFTC w Milwaukee, Centrum Podejścia Skoncentrowanego na Rozwiązaniach*: <http://centrumpswrd.nazwa.pl/instalator/wordpress/wp-content/uploads/2014/07/sfbtartykul.pdf>. Pobrane 1 października 2018.
- Szczepkowski J. (2007). *Terapia młodzieży z problemem narkotykowym. Podejście Skoncentrowane na Rozwiązaniach*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Thomas, F. (2016). Complimenting in Solution-Focused Brief Therapy. *Journal of Solution-Focused Brief Therapy*, 2, 1, 1–22.

Using Solution-Focused Approach in strengthening the Adult ego-state

Summary

In Transactional Analysis, optimal human functioning and development are ensured when the equilibrium of three properly developed ego-states, the Parent, the Adult and the Child, is maintained. The equilibrium relies predominantly on the functioning of the Adult.

The aim of this article is to explore potential points of convergence between Transactional Analysis (TA) and Solution-Focused Approach (SFA). Both approaches focus on help and educational work with adults. Thus, a question arises if the resources available in both approaches can be jointly used when working with clients on their life objectives through strengthening their Adult ego-state.

Mixed application of AT and SFA fosters the increase and development of the potential and agency, which leads to a sense of satisfaction, well-being and happiness. The proposal to use TA and SFA together in order to strengthen the Adult ego-state of the client is drawn from the author's own experience as helper.

Keywords: Transactional Analysis, Solution-Focused Approach, Adult ego-state, life position, script.

Dorota PANKOWSKA

<https://orcid.org/0000-0003-4175-2340>

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

Afiliacja: Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

Transakcyjne aspekty wulgaryzacji języka

Jak cytować [how to cite]: Pankowska, D. (2018). Transakcyjne aspekty wulgaryzacji języka. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 7, 99–118.

Streszczenie

Artykuł poświęcony jest problemowi wulgaryzacji języka, który znacznie się nasilił w ostatnich kilkudziesięciu latach. Celem autorki było przyjrzenie się przekazom językowym zawierającym wulgaryzmy z perspektywy wybranych koncepcji analizy transakcyjnej. Zgromadziła materiał badawczy w postaci opisów 200 codziennych sytuacji, w których zostały użyte słowa i zwroty wulgarne. Dokonała analizy treści tych wypowiedzi (jakościowej z wykorzystaniem wskaźników ilościowych), starając się określić przede wszystkim aktywność stanów Ja nadawców w odniesieniu do funkcji stosowanych wulgaryzmów oraz ich pozycje życiowe w ujawnionych sytuacjach. Ponadto przyjrzała się wulgaryzom jako nośnikom znaków rozpoznania i umniejszeń. Interpretacje wyników badań wskazują z jednej strony na zróżnicowany charakter wypowiedzi wulgarnych, z drugiej – na ich znaczenie dla relacji interpersonalnych i dla samego nadawcy wypowiedzi. Wnioski z przeprowadzonych analiz skłaniają do dalszych eksploracji tego pola badawczego w perspektywie analizy transakcyjnej.

Słowa kluczowe: wulgaryzacja języka, funkcje wulgaryzmów, analiza transakcyjna, analiza przekazów językowych.

Wprowadzenie

W ostatnich dziesięcioleciach, wraz z przemianami społecznymi i technologicznymi, następują wyraźne zmiany zarówno w komunikacji interpersonalnej, jak i w obrębie samego języka. Do najważniejszych zjawisk można zaliczyć – stanowiącą przedmiot niniejszego tekstu – wulgaryzację prywatnego i publicznego języka codziennego (zob. np. Ożóg, 2001, s. 40–42). Na podstawie badań

językoznawczych i socjologicznych można stwierdzić, że nasilenie tego zjawiska przejawia się między innymi w:

- powszechności używania wulgaryzmów (np. Maćkowiak, 2009, s. 9–10; Maruszak, 2012, s. 62–75; Felisiak, 2013, s. 1–8; Hądzlik-Dudka, 2014, s. 152–154),
- większej frekwencji wulgaryzmów najbardziej ordynarnych w porównaniu z wyrażeniami mniej wulgarnymi czy eufemizmami (np. Czarnecka, 1999, s. 158–181),
- procesie dewulgaryzacji wulgaryzmów, czyli traktowania słów i wyrażeń wulgarnych jako zwykłych, neutralnych środków stylistycznych (np. Zarzeczny, Mazurek, 2009, s. 179–180; Hądzlik-Dudka, 2014, s. 155–156),
- „infekowaniu” języka środowisk wcześniej mniej wulgarnych, np. kobiet, ludzi wykształconych, inteligentów, artystów, dziennikarzy, polityków, mediów (np. Grybosiova, 1998, s. 362–363, 367; Maćkowiak, 2009, s. 11–13, 15–20; Taras, 2017, s. 307–319),
- obniżaniu się wieku osób używających wulgaryzmów (np. Bińczycka, 2000, s. 69–76; Maruszak, 2012, s. 58–59).

Choć zjawisko wulgaryzacji języka narasta od wielu lat, interesują się nim niemal wyłącznie językoznawcy – rzadko jest ono przedmiotem badań i refleksji w naukach pedagogicznych i psychologicznych. W niniejszym artykule chcę zwrócić uwagę na problem, odwołując się do perspektywy analizy transakcyjnej. Zastanawiam się nad związkiem używania wulgaryzmów z aktywnością stanów Ja, pozycjami życiowymi oraz z aspektami transakcyjnymi takiej formy komunikacji (transakcje, znaki rozpoznania i umniejszenia).

Swoje rozważania odnoszę do materiału empirycznego zebranego podczas badań realizowanych wspólnie z dr Anną Bieganowską-Skórą, przy współudziale studentek i studentów pedagogiki UMCS. Studenci, w ramach przedmiotu „kultura języka”, mieli za zadanie dokładnie opisać po trzy sytuacje, w których spotkali się z użyciem wulgaryzmów przez inne osoby (w naturalnych sytuacjach – na ulicy, uczelni, w domu/akademiku, itp.). Uzyskane opisy posłużyły nam do analiz pod różnym kątem¹, a ja – dodatkowo – postanowiłam przyjrzeć się tym sytuacjom w perspektywie analizy transakcyjnej.

Dla wyjaśnienia stosowanych pojęć językoznawczych podaję kilka podstawowych definicji:

- Pojęcie wulgaryzmu:

„Jednostka leksykalna, za pomocą której mówiący ujawnia swoje emocje względem czegoś lub kogoś, łamiąc przy tym tabu językowe” (Grochowski, 1995, za: Hądzlik-Dudka, 2014, s. 158), przy czym – choć jest ono kulturowo uwarunkowane, a więc zmienne – dotyczy przede wszystkim sfery seksualnej

¹ Wspomniana analiza ukazała się w publikacji: Pankowska, D., Bieganowska-Skóra, A. (2018). Wulgaryzacja języka jako kontekst socjalizacji dzieci i młodzieży. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 27 (2/2018), s. 183–201.

i czynności wydalniczych. Wulgaryzmy stanowią najniższą odmianę języka potocznego – jako wyrazy i wyrażenia ordynarne i nieakceptowane przez ogół użytkowników języka (Biernacka-Ligięza, 1999, s. 166–167, s. 110–113), jednak przemiany współczesnej polszczyzny sprawiły, że w coraz mniejszym stopniu wiąże się je z brakiem wykształcenia, kultury osobistej i kompetencji językowych czy z niskim statusem społecznym lub patologią (zob. np. Kowalikowa 1994, s. 110–113).

— Rodzaje wulgaryzmów:

- **systemowe** – „jednostki leksykalne objęte tabu wyłącznie ze względu na swoje cechy wyrażeniowe (formalne)” – bez względu na kontekst ich użycia; zwykle wiążą się jednocześnie z przekraczaniem tabu seksualnego (np. k...a, ch..., p...a, p...ć, j...ć) (Grochowski, 1995, za: Biernacka-Ligięza, 1999, s. 167);
- **referencyjno-obyczajowe** – przekraczające normy kulturowe, „dobrego smaku”, czasem słowa neutralne użyte w funkcji przekleństw (np. cholera, d...a, g...o, pieprzyć, kurde) (Biernacka-Ligięza, 1999, s. 167),
- **eufemizmy** – słowa zastępujące wulgaryzmy systemowe, „złagodzone” – wkurzyć, kurczę, kuźwa, spadać, chrzanić itp. (Kowalikowa, 1994, s. 109).

— Funkcje wulgaryzmów:

- **ekspresywna** – wyrażanie emocji, swojego stosunku do rzeczywistości, werbalny sposób rozładowania napięcia psychicznego,
- **impresywna** – wzmocnienie wpływu na czyjeś zachowanie, siły poleceń, także świadomy zamiar obrażenia lub zdenerwowania kogoś,
- **fatyczna** – stosowanie wulgaryzmów jako przerywników, wyrażen używanych dla podtrzymania rozmowy (często traktowanie tych środków językowych przez użytkowników jako neutralnych z uwagi na nieświadomość ich niestosowności),
- **ludyczna** – używanie wulgaryzmów „dla zabawy”, wzmocnienia więzi grupowej,
- **perswazyjna** – stosowanie potocznych czy wulgaryzmów jako sposób nawiązania kontaktu z odbiorcami, „utożsamienia się” z nimi (Biernacka-Ligięza, 1999, s. 169–172).

1. Problematyka i metoda badań; charakterystyka materiału badawczego

Cel badań można określić jako eksploracyjny, ponieważ obejmuje spojrzenie na wulgarny język przez pryzmat koncepcji i założeń analizy transakcyjnej²,

² Wyjaśnienia dotyczące pojęć i koncepcji z zakresu analizy transakcyjnej, do których odnoszę się w badaniach (stany Ja, transakcje, znaki rozpoznania, umniejszenia, pozycje życiowe),

zwłaszcza w aspekcie relacyjnym. Ich dalszym efektem może być (do)określenie problemów do przyszłych badań umożliwiających zrozumienie fenomenu nasilającej się wulgaryzacji języka i jej skutków w aspekcie psychologiczno-pedagogicznym.

Analizę ukierunkowały następujące problemy badawcze:

- 1) Jakie stany Ja są aktywne podczas sytuacji komunikacyjnych z użyciem wulgaryzmów?
- 2) Jakie funkcje pełnią wulgaryzmy pochodzące z różnych stanów Ja?
- 3) W jakiego rodzaju transakcjach wysyłane są bodźce o charakterze wulgarnym?
- 4) Jakie znaki rozpoznania przekazywane są poprzez wulgaryzmy kierowane do innych osób?
- 5) Jakie behawioralne pozycje życiowe ujawniają rozmówcy podczas komunikowania się z użyciem wulgaryzmów?

Zastosowałam metodę analizy treści. Badania miały charakter jakościowy z wykorzystaniem wskaźników ilościowych (ograniczonych do zebranego materiału – bez możliwości uogólnień). Pierwsza część rozważań poświęcona jest związkom używanych wulgaryzmów ze stanami Ja i obejmuje całość zebranego materiału badawczego – wykorzystuję w niej pewne wskaźniki ilościowe. Druga część analizy koncentruje się na aspektach transakcyjnych (transakcje, znaki rozpoznania, pozycje życiowe), dlatego uwzględniłam tylko te sytuacje, w których osoby używające wulgaryzmów wchodziły w relacje interpersonalne – ma ona charakter przede wszystkim jakościowy.

Przedmiotem analizy są wypowiedzi bohaterów sytuacji zawierające słowa i zwroty wulgarne, a jednostką analizy jest pojedynczy opis sytuacji codziennej, zawierającej komunikaty o wulgarnym charakterze (200 sytuacji). Każda sytuacja zawierała dane: kto mówi, do kogo, co (jakich wulgaryzmów używa, cytaty wypowiedzi), gdzie, w jakich okolicznościach, jakiego rodzaju emocje ujawnia, Dobór próbek miał charakter celowo-losowy.

W badaniach wyodrębniono następujące kategorie analityczne:

- rodzaje wulgaryzmów (systemowe, referencyjno-obyczajowe, eufemizmy),
- funkcje wulgaryzmów (ekspresywna, impresywna, fatyczna),
- stany Ja nadawców aktywne w analizowanych sytuacjach komunikacyjnych,
- transakcje (ich rodzaje),
- znaki rozpoznania udzielane odbiorcom wypowiedzi wulgarnych,
- behawioralne pozycje życiowe ujawniane przez nadawców wypowiedzi.

Sytuacje zostały zarejestrowane w różnych miejscach (ulice, przystanki, środki komunikacji miejskiej i międzymiastowej, uczelnia, szkoły, inne miejsca publiczne oraz mieszkania/akademiki), a ich bohaterami były osoby w różnym

wieku (z przewagą osób młodych), obu płci, o różnym poziomie wykształcenia (z przewagą studentów/studentek) i statusie zawodowo-społecznym. Spośród występujących wulgaryzmów zdecydowanie dominowały systemowe (95% wypowiedzi), przy czym najbardziej popularne to: *k...a* oraz różne formy pochodzące od czasowników *j...ać*, *p...ić*; tylko w 10 wypowiedziach obecne były wyłącznie wulgaryzmy mniej ordynarne i eufemizmy, jak: *cholera*, *s/wy/pieprzaj*, *kurde*, *szlag*. Wyniki tego podsumowania potwierdzają konstatacje o powszechności używania wulgaryzmów oraz o nasileniu obecności słów najbardziej ordynarnych (wulgaryzmów systemowych).

2. Wulgarny język w perspektywie AT – analiza wyników badań

2.1. Stany Ja a funkcje wulgaryzmów

Kwalifikowanie danej wypowiedzi do określonego stanu Ja należy traktować z dużą ostrożnością, ponieważ:

- sytuacja komunikacyjna i jej kontekst były opisywane przez osoby trzecie,
- dostępna była jedynie diagnoza behawioralna – wyróżnione stany Ja trzeba więc ujmować w kategoriach funkcjonalnych, a nie strukturalnych,
- procedura kwalifikacji zachowań do stanów Ja (podobnie jak do innych kategorii – pozycji życiowych, znaków rozpoznania) może być obciążona błędem subiektywizmu i często rodziła różne wątpliwości; np. klientka w sklepie, narzekając na drożyznę, użyła słowa *k...a*³: czy był to jedynie wyraz zdenerwowania (DzN), czy jednak krytyka polityki cenowej (RK)? Zważywszy na kontekst, uznałam, że jednak wskazuje on bardziej na oburzenie, więc sytuację zakwalifikowałam do stanu Rodzica.

Niżej podaję kilka przykładów wypowiedzi charakterystycznych dla poszczególnych stanów Ja:

RODZIC KRYTYCZNY:

Do tego stanu Ja były klasyfikowane wypowiedzi wyrażające złość/gniew na kogoś, oburzenie, wyraźną krytykę, np.:

- mężczyzna zwrócił uwagę nieuważnej pieszej, która go potrąciła: *K...a, jak chodzisz?*
- kibic oglądający mecz zareagował na nieudane zagranie piłkarzy: *Ale zje...li akcję!*
- chłopak opowiadający koledze o nauczycielce, która postawiła mu jedynekę: *Ja p...lę, co za szmata;*
- kolega do kolegi na przystanku MPK: *Zje...ało cię? Chcesz wp...l poj...ńcu?!*

³ Wszystkie cytaty pochodzą z materiału badawczego i są zaznaczone kursywą.

RODZIC OPIEKUŃCZY:

Jedyna sytuacja, gdy młody człowiek, ustępując miejsca starszej pani, powiedział z sympatią: *babcia se p...lnie*.

DOROSŁY:

Do stanu Dorosłego kwalifikowano zazwyczaj takie opisy sytuacji, w których osoby używające wulgaryzmów nie okazywały w wyraźny sposób emocji i można było przypuszczać, że ordynarne słowa traktują jako neutralne, codzienne, charakterystyczne dla własnego języka (idiolektu) lub normalnej komunikacji w grupie (socjolektu), np.:

- mężczyzna, rozmawiając przez telefon na przystanku (najprawdopodobniej z kolegą), używał wielu wulgaryzmów oraz od czasu do czasu spluwał na chodnik;
- kobieta, podczas spokojnej rozmowy z koleżanką przez telefon, często potwarzała słowo *k...a* jako „przecinek”.

DZIECKO NATURALNE:

Do tego stanu Ja kwalifikowałam wypowiedzi, które były reakcją na nieprzyjemną sytuację, zazwyczaj nagłą, jak potknięcie się, upuszczenie telefonu, zajęcie drogi przez innego kierowcę, niezdążenie na autobus bądź wyrażenie zachwytu, np.:

- kierowca krzyknął *cholera jasna* w sytuacji, gdy inny kierujący wymusił pierwszeństwo (w analogicznych z opisywanych sytuacji pojawiały się bardziej ordynarne słowa);
- zdenerwowany i przestraszony rowerzysta, którego zaatakował pies, wrzasnął do niego: *sp...laj*;
- niedoszli pasażerowie, którym uciekł autobus, reagowali zwykle: *Ja j...bię*; *Kurde*; *K...a*;
- studentka, która przejrzała notatki koleżanki i zorientowała się, jak obszerny materiał będzie obowiązywał na zaliczenie, jęknęła: *ja p...lę*;
- chłopak, opowiadając koledze o grze komputerowej, z zachwytem powiedział: *zaj...sta!*

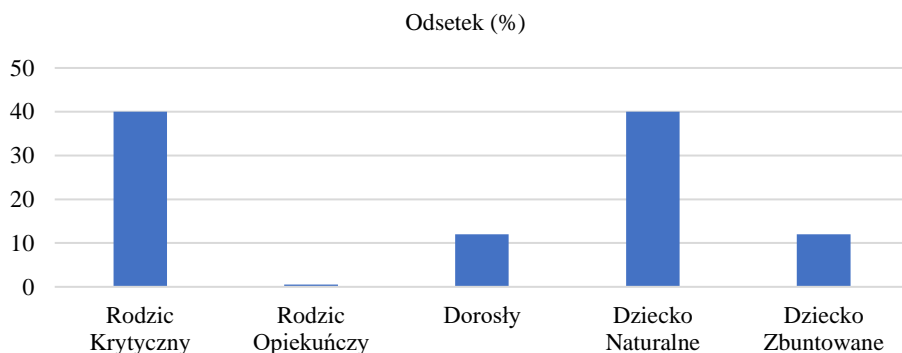
DZIECKO ZBUNTOWANE:

Ten stan Ja identyfikowałam na podstawie komunikatów, które wyrażały negatywizm i jednocześnie często nie były adekwatne do sytuacji, łamiąc normy „dobrego wychowania”, np.:

- chłopak w autobusie słuchał głośno muzyki – gdy starszy pan poprosił, aby ściszył lub założył słuchawki, odpowiedział: *weź sp...aj*;
- nastolatka na prośbę starszego mężczyzny o ustąpienie mu miejsca w autobusie odburknęła: *sp...aj pan*;

— chłopak, któremu kierowca busa odmówił wejścia, tłumacząc się brakiem miejsc, krzyknął ze złością, trzaskając drzwiami: *ch... ci w d...ę*.

Na wykresie 1 zaznaczono rozkład procentowy aktywności stanów Ja nadawców komunikatów (osób używających wulgaryzmów), przy czym łączna liczba przekracza 200 sytuacji (100%), ponieważ w niektórych z nich osoby wypowiadały się z więcej niż jednego stanu Ja (np. studentka na pytanie koleżanki, jak poszedł jej test, odpowiedziała: *Ch...owo* (DzN). *Ta Olka to jest poj...na* (RK), *nie chciała mi podać odpowiedzi i nie wiedziałam, co napisać*).



Wykres 1

Rozkład procentowy aktywności stanów Ja nadawców wulgarnych komunikatów

Źródło: badania własne.

Jak można się było spodziewać, najczęściej wulgaryzmy wiążą się z aktywnością stanu Dziecka Naturalnego i Rodzica Krytycznego. Nie występowały jako ekspresja Dziecka Przystosowanego (Podporządkowanego), a tylko jeden przypadek został zakwalifikowany jako stan Rodzica Opiekuńczego. Stosunkowo niewielki udział stanu Dziecka Zbuntowanego (12%) wynika prawdopodobnie z charakteru opisywanych sytuacji, w których osoby używające wulgaryzmów były przede wszystkim inicjatorami komunikacji – w niewielu przypadkach reagowały na bodźce transakcyjne innych.

Przeanalizowałam wypowiedzi łączone z poszczególnymi stanami Ja z funkcjami, jakie pełniły wulgaryzmy w badanych komunikatach. Należy zaznaczyć, że funkcje pojedynczej wulgarniej wypowiedzi mogą się przenikać i nakładać (np. obrażając kogoś, czyli realizując funkcję impresywną, jednocześnie można wyrażać swoje emocje, realizując funkcję ekspresywną), dlatego określając funkcję wulgaryzmów w analizowanym komunikacie, uwzględniałam tę, która była dominująca. Oto przykłady wypowiedzi kwalifikowanych do poszczególnych funkcji:

— **Funkcja ekspresywna:**

- reakcja na nieprzyjemną, często zaskakującą sytuację – np. upadku, spotkania się, niebezpieczeństwa w ruchu drogowym, dowiedzenia się

o negatywnej ocenie z egzaminu (najczęściej użycie słowa *k...a* lub zwrotu *ja p...lę*);

- określenie swojego stanu emocjonalnego (np. *cholernie się boję; zaraz mnie k...wica weźmie*).

— **Funkcja impresyjna:**

- zwiększenie nacisku na odbiorcę w celu skłonienia go do określonego zachowania (np. *sp...laj; odczep się, k...a; jak jej nie zostawisz [...], to za chwilę ci wp...lę*),
- podkreślenie negatywnego stosunku do danej sytuacji/osoby (np. komentarz przechodnia: *k...a, patrz jak chodzisz! czy rozmowa studenta z kolegą na temat kłopotów z komputerem: ja p...lę, k...a, ten j...ny, sp...ony ch... mi się k...a zj...ał do ch...*),
- intencja obrażenia kogoś (np. *ty ch...* – do kierowcy; *p...o* – do ekspedientki; *poj...ny/a* – o innych osobach).

— **Funkcja fatyczna** (tu uwzględniona została również ludyczna i perswazyjna – nielicznie reprezentowane), np.:

- stosowanie słów wulgarnych jako neutralnych („przecinki”) bądź jako składnik socjolektu lub idiolektu (bez emocjonalnych konotacji tych wyrażen, w „normalnej” rozmowie dwóch lub więcej rozumiejących się osób),
- używanie wulgaryzmów w funkcji ludycznej (dla zabawy, specjalnego łamania tabu poprawności językowej – np. w grupowych rozmowach młodzieży szkolnej),
- nieliczne wypadki stosowania wyrażen wulgarnych w funkcji perswazyjnej jako próba dostosowania się do odbiorcy (np. nauczycielka mówiąca do uczniów o bohaterze literackim *zaje...sty* lub lekarz tłumaczący pacjentce, że *w tarczycy są takie p...lniki*).

Zestawienia tabelaryczne (tabele 1 i 2) ukazują związek funkcji wulgaryzmów z aktywnością stanów Ja.

Tabela 1

Udział procentowy komunikatów wypowiedzianych z poszczególnych stanów Ja w realizacji określonych funkcji wulgaryzmów

Funkcje wulgaryzmów / Aktywne stany Ja	Funkcja ekspresyjna (N = 78) %	Funkcja impresyjna (N = 108) %	Funkcja fatyczna (+ ludyczna, perswazyjna) (N = 28) %
Rodzic Krytyczny	3,8	72,2	0,0
Rodzic Opiekun	0,0	0,9	0,0
Dorosły	1,3	0,0	82,2
Dziecko Naturalne	92,3	9,3	7,1
Dziecko Zbuntowane	2,6	17,6	10,7
Razem	100,0	100,0	100,0

Źródło: badania własne.

Tabela 2

Udział procentowy poszczególnych funkcji wulgaryzmów w komunikatach wypowiedzianych z różnych stanów Ja

Funkcje wulgaryzmów	Funkcja ekspresywna %	Funkcja impresywna %	Funkcja fatyczna (+ ludyczna, perswazyjna) %	Razem
Aktywne stany Ja				
Rodzic Krytyczny (N = 81)	3,7	96,3	0,0	100,0
Rodzic Opiekunczy (N = 1)	0,0	100,0	0,0	100,0
Dorosły (N = 24)	4,2	0,0	95,8	100,0
Dziecko Naturalne (N = 84)	85,7	11,9	2,4	100,0
Dziecko Zbuntowane (N = 24)	8,3	79,2	12,5	100,0

Źródło: badania własne.

Zestawienie ilościowe w tabeli 1 nie zaskakuje: dominujący udział w realizacji funkcji impresywnej ma stan Rodzica Krytycznego, funkcji ekspresywnej – stan Dziecka Naturalnego, a fatycznej – Dorosłego. Zachowanie charakterystyczne dla stanu Rodzica Krytycznego (zwłaszcza jego negatywnej realizacji) to wywieranie wpływu, zyskiwanie przewagi, krytykowanie, a także deprecjonowanie innych. Z kolei funkcją stanu Dziecka Naturalnego jest wyrażanie emocji w sposób spontaniczny i nieliczący się z normami otoczenia (zob. np. Pankowska, 2010, s.41–46). W sposób dość oczywisty funkcje impresywna i ekspresywna wiążą się odpowiednio z zachowaniami typowymi dla tych stanów Ja. Z kolei przewaga stanu Dorosłego w realizacji funkcji fatycznej, jak również 12-procentowy, więc relatywnie duży odsetek komunikatów wulgarnych przyporządkowanych do – uważanego za nieemocjonalny – stanu Dorosłego (wykres 1), potwierdzają rosnące zjawisko dewulgaryzacji wulgaryzmów, które w idiolektach (a więc i w świadomości) wielu osób zyskują status neutralności językowej. Zjawiska te jeszcze silniej uwidoczniają się w danych zamieszczonych w tabeli 2. Zestawienie funkcji wulgaryzmów w aktywności poszczególnych stanów Ja pozwala też dokładniej przyjrzeć się roli stanu Dziecka Zbuntowanego. Wulgaryzmy wypowiedziane z tego stanu pełniły w zdecydowanej większości funkcję impresywną (jako reakcja na zachowanie partnera interakcji), ale również w części ($\frac{1}{8}$) – funkcję fatyczną. Włączenie wulgaryzmów do swojego idiolektu jako codziennego, nieemocjonalnego języka może wiązać się z ogólnym negatywnym nastawieniem do norm społecznych – w tym wypadku norm grzeczności językowej. Potwierdza to analiza jakościowa, z której wynika, że właściwie wszystkie takie sytuacje dotyczyły młodzieży i wiązały się z aktywnością grupową, co wskazuje na potrzebę umacniania swojej tożsamości w opozycji do norm „świata dorosłych”.

2.2. Wulgaryzmy w transakcjach

W zebranych materiale badawczym nie było zbyt wielu wyraźnych, pełnych transakcji (bodziec + reakcja), choć ponad $\frac{2}{3}$ aktów komunikacji z użyciem wulgaryzmów odbywało się podczas rozmów (pozostałe to ekspresja emocji bez wyraźnego adresata). Mimo iż ponad $\frac{1}{4}$ wulgaryzmów kierowana była do partnera interakcji jako wypowiedź bezpośrednia, tylko w nielicznych przypadkach opisy sytuacji zawierały również reakcje odbiorców takich komunikatów. Część wulgarnych słów padało w rozmowie z kimś, wyrażając stosunek do sytuacji bądź będąc immanentnym elementem narracji, część – ok. $\frac{1}{5}$ wszystkich sytuacji – odnosiła się do osób trzecich (dokładne dane zawarte zostały w tabeli 3, zamieszczonej i omawianej w kolejnym punkcie).

Zgodnie z funkcjami wulgaryzmów – najwięcej wypowiedzi ze stanu Dziecka Naturalnego (71%) wyrażało emocje bez wyraźnego adresata, ze stanu Rodzica Krytycznego – ponad 90% było kierowanych do kogoś lub dotyczyło osób nieobecnych, a ze stanu Dorosłego – wulgarne słowa pojawiały się w rozmowie z innymi osobami, ale nie miały określonego adresata.

Śród możliwych do analizowania transakcji (bodziec transakcyjny i reakcja na bodziec) występowały następujące:

— Transakcje równoległe:

- Dorosły – Dorosły – koncentrujące się głównie na rozmowie o bieżących wydarzeniach lub przeszłości (wulgaryzmy występowały tu najczęściej w funkcji fatycznej), np. jak w opisie następującej sytuacji: „Pracownicy warsztatu samochodowego wyszli przed budynek na papierosa. Jeden z nich opowiadał innym o usterce w samochodzie, który właśnie naprawiał. Wulgaryzmy padały w każdym zdaniu, nawet po kilka razy, bez wyraźnego powodu, np. zdenerwowania”. Transakcja tego typu była widoczna również w innej sytuacji, ukazując kontrolę Dorosłego nad emocjami Dziecka (dziewczyna, opowiadając chłopakowi przez telefon o przeciążaniu egzaminami, powiedziała na początku *Sorry, ale naprawdę jestem wk...wiona*, aby nie odnosił jej stanu emocjonalnego do siebie).
- Rodzic Krytyczny – Rodzic Krytyczny – polegające zwykle na uzgadnianiu stanowisk, wspieraniu partnera w negatywnym stosunku do osób lub sytuacji, np. w rozmowie dwóch ok. 18-letnich dziewczyn:
 - *Zgadnij, kogo wczoraj widziałam? [...] Twojego poj...nego brata.*
 - *Przepraszam, mam dwóch braci poj...bów.*
- Dziecko Naturalne – Dziecko Naturalne, przede wszystkim w rozmowach o emocjonalnym charakterze w grupie osób (np. chłopcy siedzący na placu zabaw i wspominający różne śmieszne historie z przeszłości czy członkowie rodziny wspólnie oglądający i komentujący transmisję meczu piłkarskiego); w tego typu transakcjach zwykle nasilenie wulgarnych słów było znaczne.

— **Transakcje komplementarne:**

- Dziecko Podporządkowane – Rodzic Krytyczny, np.: na przystanku kobieta przeproszała za coś mężczyznę i próbowała go uspokoić, na co usłyszała: *Zamknij się, bo cię j...nę, suko.*

— **Transakcje skrzyżowane**, które bez względu na początkowe źródło bodźca (np. stan Dorosłego czy Dziecka Naturalnego) zwykle spotykały się z wulgarną reakcją ze stanu Rodzica Krytycznego lub Dziecka Zbuntowanego, np.:

Sytuacja 1: Starszy pan zwrócił grzecznie uwagę rowerzyście, który nieprawidłowo przejeżdżał po przejściu (tę wypowiedź można interpretować jako kierowaną do Dorosłego ze stanu Dorosłego bądź Rodzica Krytycznego do Dziecka Podporządkowanego), na co otrzymał odpowiedź: *Sp...j* (ze stanu Dziecka Zbuntowanego).

Sytuacja 2: Chłopak zalił się partnerce na ból głowy (komunikat ze stanu Dziecka Naturalnego kierowany do stanu Rodzica Opiekuńczego), na co dziewczyna zareagowała: *No weź nie p...l* (Rodzic Krytyczny).

Warto się zastanowić, w jaki sposób wulgaryzmy oddziałują na transakcje. Na podstawie zebranego materiału badawczego można dojść do następujących wniosków:

- Jeśli wulgaryzmy występują w funkcji fatycznej, mogą umacniać więzi między osobami – tak jak to się działo w niektórych opisywanych sytuacjach, gdy rozmówcy posługiwali się tym samym, ordynarnym socjolektem.
- Jeśli wulgaryzmy występują w funkcji ekspresywnej – jako reakcja na nieprzyjemne i zaskakujące zdarzenie bądź przeszkodę w realizacji potrzeby – mogą uwalniać od napięcia (a tym samym rozładowywać emocje Dziecka Naturalnego, a w konsekwencji – umożliwiać potem aktywizację stanu Dorosłego); inną kwestią jest wpływ obcowania z takim językiem osób, które go słyszą, nawet nie będąc adresatem wypowiedzi – jednak ten problem nie był przedmiotem niniejszych badań.
- Stosowanie wulgaryzmów często zastępuje bardziej precyzyjne określenie własnych odczuć oraz ogranicza wgląd w sytuację, co może utrudniać osobie – zwłaszcza w sytuacji trudnej lub nieprzyjemnej – aktywizowanie stanu Dorosłego, utrzymując aktywność stanu Dziecka (np. gdy studentka jadąca autobusem rozmawiała z kimś przez telefon „Niepochlebnie wyrażała się o jednym ze swoich wykładowców, który nie chciał zaliczyć jej ćwiczeń. Studentka mówiła o nim *poj...b* i że go *zwyczajnie pop...liło*, bo ten *dupেক* powinien przepisać jej ocenę, a robi problemy”).
- Słowa wulgarne występujące w funkcji impresywnej (bądź w połączeniu z ekspresywną) – jak wynikało z analizowanych sytuacji – zwiększały poziom agresji tak w subiektywnym nastawieniu danej osoby do innych lub do sytuacji, jak również negatywnie wpływały na transakcje interpersonalne. Oto dwa przykłady:

Sytuacja 1: Klient w długiej kolejce do kasy w hipermarkecie najpierw wulgarnie komentował tę sytuację, potem inwektywy kierował w stronę personelu, a następnie innych klientów. Sytuacja 2: Zdarzyła się kolizja. Winny stłuczki zaczął ze skrucą przeproszać drugiego kierowcę (Dziecko Przystosowane), który zareagował stekiem wulgaryzmów skierowanych wobec sprawcy (Rodzic Krytyczny), co skłoniło pierwszego kierowcę do odpowiedzi równie wulgarniej i agresywnej (Dziecko Zbuntowane). Prawdopodobnie niewulgarnie wyrażenie niezadowolenia przez ofiarę kolizji utrzymałoby tę transakcję jako komplemენტarną Dziecko Przystosowane – Rodzic Krytyczny, ale wyciszenie emocji wynikające z zachowania odpowiedniego poziomu kultury mogłoby sprzyjać zaktywizowaniu przez partnerów interakcji stanu Dorosłego i skupienie się na rozwiązywaniu problemu.

— Wulgaryzmy są źródłem umniejszeń, które nie mogą nie mieć wpływu na relacje interpersonalne oraz pozycję życiową osoby, której dotyczą. Ze względu na charakter zebranego materiału empirycznego, trudno odnieść to twierdzenie do konkretnych sytuacji, ponieważ opisy nie zawierały reakcji osoby, do której skierowany był wulgaryzm, nie została również przeprowadzona rozmowa z daną osobą o jej odczuciach. Niemniej zarówno ogólna wiedza psychologiczna, jak i z zakresu analizy transakcyjnej wyraźnie wskazuje na związek umniejszeń ze stanem emocjonalnym czy poczuciem własnej wartości osoby poniżanej (zob. np. Pankowska, 2010, s. 180–182).

2.3. Wulgaryzmy a znaki rozpoznania i umniejszenia

Wśród analizowanych wypowiedzi, w których nadawcy kierowali do innych znaki rozpoznania (lub mówili o osobach trzecich), zdecydowana większość miała charakter negatywny (jedynie dwa – przynajmniej w intencjach nadawców – wartościowały inne osoby pozytywnie: *Ale odj...na laska, Patrz, jaka zaj...ista d...a*).

Zastosowanie wulgaryzmu zmieniało charakter potencjalnego negatywnego warunkowego znaku rozpoznania na umniejszenie poprzez agresywny ładunek emocjonalny, np.:

- zamiast uwag typu „jak idziesz/jedziesz?!” kierowanych do nieuważnych użytkowników dróg – występowały z wulgarnym dodatkiem *k...a, jak idziesz/chodzisz/jedziesz?!*, zmieniając ich charakter;
- podobnie w przypadku wyrażenia *Co ty p...lisz / p...lisz? / nie p...l*, podczas gdy zwrot „Co ty mówisz? /coś ty? /nie wierzę”, oddający tę samą treść, nie zawiera umniejszającego ładunku emocjonalnego;
- tak też się działo w przypadku potencjalnych negatywnych bezwarunkowych znaków rozpoznania, np. wyrażenia typu „odejdz / nie chcę cię widzieć / odczep się” zmieniają się w umniejszenia, gdy przybierają wulgarną formę, np. *sp...j / j...aj się / odczep się, k...a*.

W analizowanym materiale charakterystyczne było, że w komunikatach kierowanych bezpośrednio do rozmówcy, pełniących funkcję impresywną:

- część z nich wykorzystywała niespersonalizowany wulgaryzm jako zwiększenie nacisku, np. *k...a, nie rozumiesz?*; *ile można na ciebie, k...a, czekać?*; *ja p...łę, jak ty chodzisz?!* (być może w takich przypadkach można dyskutować, czy są to już umniejszenia, czy jeszcze negatywne warunkowe znaki rozpoznania),
- inne miały charakter pytań, łagodząc w pewien sposób umniejszający wydźwięk wypowiedzi, np. *poj...ało cię?*; *poj...any jesteś?*; *zj...ało cię?*
- aż do „klasycznych” słów obelżywych, będących ewidentnymi umniejszeniami, np.: *ty ch...;* *pop...lony k...s;* *ty skur...lu j...ny;* *p...o.*

Natomiast wobec osób trzecich, o których uczestnicy sytuacji rozmawiali, zdecydowanie dominowały jednoznacznie umniejszające wypowiedzi. Szczególnie popularne było określenie „poj...ny/a” w odniesieniu do nauczycieli i wykładowców obu płci, przełożonych, kierowców, przechodniów, koleżanek i kolegów, członków rodziny i nieznanomych.

Nie bez znaczenia jest źródło umniejszeń wykorzystujących wulgaryzmy. Tabela 3 zestawia dane dotyczące układów transakcyjnych, w jakich pojawiały się wulgaryzmy w zależności od aktywności stanu Ja nadawcy.

Tabela 3

*Kierunki transakcji w zależności od aktywności stanów Ja**

Stan Ja nadawcy	Kierunek transakcji (adresat wulgarnych wypowiedzi)									
	Adresat nieokreślony („w przestrzeń”)		W rozmowie z kimś (bez określonego adresata)		W rozmowie do kogoś/siebie (wypowiedź bezpośrednia)		W rozmowie o kimś (wypowiedź o osobie trzeciej)		Razem	
	L	%	L	%	L	%	L	%	L	%
Rodzic Krytyczny	3	3,7	3	3,7	35	43,2	40	49,4	81	100,0
Rodzic Opiekuńczy	0	0,0	0	0,0	1	100,0	0	0,0	1	100,0
Dorosły	0	0,0	23	95,8	0	0,0	1	4,2	24	100,0
Dziecko Naturalne	58	71,6	17	21,0	4	4,9	2	2,5	81	100,0
Dziecko Zbuntowane	1	4,2	4	16,6	16	66,7	3	12,5	24	100,0
Ogółem	62	29,4	47	22,3	56	26,5	46	21,8	211	100,0

* Suma wypowiedzi przekracza 200 z uwagi na zaangażowanie więcej niż jednego stanu Ja w niektórych sytuacjach.

Źródło: badania własne.

Jak widać z zestawienia w tabeli 3, choć ogólny odsetek komunikatów zawierających wulgaryzmy kierowanych do różnych adresatów bądź niespersonalizowanych był w miarę równoważny (od 21,8% do 29,4%), to niejednakowy w przypadku poszczególnych stanów Ja. Słowa i zwroty wulgarne kierowane

bezpośrednio do innych osób lub opisujących osoby trzecie, a więc o najbardziej umniejszającym potencjale, miały swoje źródło przede wszystkim w stanie Rodzica Krytycznego (łącznie ok. 93% wulgaryzmów kwalifikowanych do tego stanu Ja) i w stanie Dziecka Zbuntowanego (ok. 80%). Warto podkreślić, że tylko dwie spośród analizowanych sytuacji, w których wulgarne wypowiedzi dotyczyły osób, zawierały pozytywne oceny (*odj...na laska, zaj...ista d...a*) oraz że wulgaryzmy pochodzące zarówno ze stanu Rodzica Krytycznego, jak i Dziecka Zbuntowanego miały zazwyczaj bardziej ordynarny charakter niż te pochodzące z innych stanów Ja. I one też w opisywanych sytuacjach zawierały największy ładunek agresji i wrogości, powodując raczej eskalację napięcia w odczuciach samych nadawców komunikatów, jak i w relacjach – w odróżnieniu od większości wulgaryzmów wypowiedzianych ze stanu Dziecka Naturalnego, które to napięcie rozładowywały.

Stosowane w wypowiedziach wulgaryzmy o umniejszającym charakterze mogą wpływać na pozycje życiowe, czyli stosunek do siebie, innych ludzi i otaczającej rzeczywistości. W analizowanych sytuacjach komunikacyjnych ujawniały się takie postawy.

2.4. Wulgaryzmy a pozycje życiowe

W analizie transakcyjnej wyróżnia się 4 podstawowe pozycje życiowe w relacjach dwustronnych (Ja jestem OK – Ty jesteś OK, Ja jestem OK – Ty nie jesteś OK, Ja nie jestem OK – Ty jesteś OK, Ja nie jestem OK – Ty nie jesteś OK), które mogą być uzupełnione o wyrażenie stosunku do osób trzecich (On/a jest/nie jest OK) i dotyczyć nie tylko pojedynczych osób, ale również grup czy kategorii społecznych. Z uwagi na specyfikę prowadzonych badań nie można było określić pozycji egzystencjalnych, w miarę stałych i kształtowanych na wczesnych etapach rozwoju, jedynie pozycje behawioralne, a więc wyrażające nastawienie do siebie i innych w sytuacji „tu i teraz”.

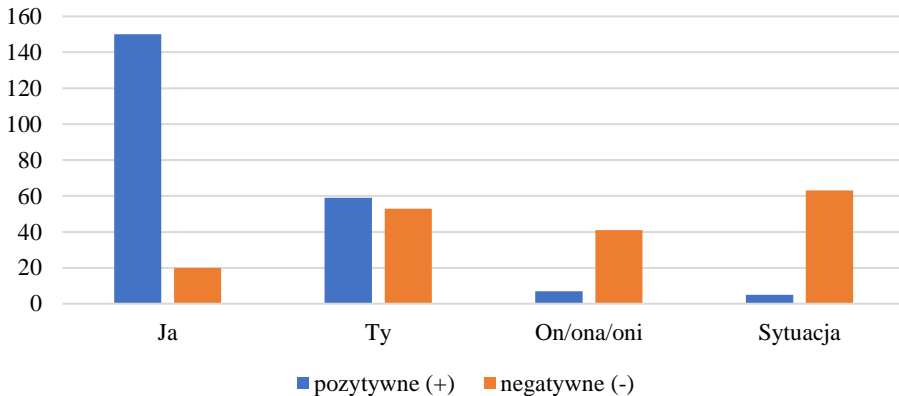
Nie we wszystkich analizowanych opisach ujawniały się wyraźne i/lub pełne pozycje życiowe osób używających wulgaryzmów – czasem było to jedynie odniesienia do zdarzenia/sytuacji, a czasem do kategorii „On/ona/oni”. Dominująca tendencja (w całokształcie wypowiedzi) to pozytywne postrzeganie siebie i negatywne innych (Ty–, Oni–) lub sytuacji (rzeczywistości). Najczęściej ujawniane behawioralne pozycje życiowe w analizowanych sytuacjach to:

- Ja+ Ty– (24,5%): pozycja ta ujawniała się głównie w wypowiedziach ze stanu Rodzica Krytycznego bądź Dziecka Zbuntowanego, gdy wulgaryzmy pełniły funkcje impresywną, np. mężczyzna do ludzi przepychających się w autobusie MPK: *K...a mać, co za bydło*; klientka do ekspedientki, która przeważała wędlinę: *Ja p...o chciałam 15 deko, a nie 18*; brat do brata, który go niechcący potrącił: *Poj...ało cię?*;
- Ja+ Ty+ (14,5%): ta pozycja wiązała się głównie z fatyczną funkcją wulgaryzmów i najczęściej z aktywnością stanu Dorosłego, np. używanie słów *k...a*

- lub innych wulgaryzmów jako neutralnych „wypełniaczy” komunikacji w przyjacielskiej pogawędce ze znajomymi lub jako ułatwienie nawiązania kontaktu (np. mężczyzna, który podszedł do kilku osób stojących przed klubem i zapytał: *Hej, k...a, macie pożyczyć zapalniczkę?*);
- Ja? (nieokreślone) Sytuacja– (13,5%): pozycja wyrażająca negatywną ocenę sytuacji odnosiła się przede wszystkim do wulgaryzmów używanych w funkcji ekspresywnej jako reakcja Dziecka Naturalnego na niekorzystne zdarzenie, przy czym z opisu sytuacji nie wynikało, jaki nadawca ma stosunek do siebie (krytyczny, obwiniający się czy też neutralny lub pozytywny) – np. *k...a* jako reakcja przechodnia na potknięcie się na chodniku czy *cholera, ja p...łę, no k...a mać* – słowa studentki, gdy zawiesił się jej komputer;
 - Ja+ Ty+ On/ona/oni– (12%): to bardziej rozbudowana pozycja, która zwykle ujawniała się w rozmowie dwóch osób mających do siebie pozytywny stosunek, w której przynajmniej jedna z nich wyrażała się negatywnie o kimś nieobecnym (zazwyczaj komunikat pochodził ze stanu Rodzica Krytycznego, a wulgaryzm pełnił funkcję impresywną lub ekspresywną) – np. w sytuacjach: kobieta kierująca autem do pasażerki pod adresem innych kierowców: *k...a, jedź, patrz, jaki ch...;* mężczyźni krytykujący swojego szefa, m.in. poprzez wypowiedź: *K...a, ten zj...b znowu nam nie wypłacił ostatniej wypłaty;* student po egzaminie do kolegów/koleżanek przed uczelnią: *Ten profesor jest poj...ny, znowu dał inne pytania;*
 - Ja+ Sytuacja– (9,5%): w komunikacie wyrażającym tę pozycję charakterystyczna była jednoznacznie negatywna ocena sytuacji przy jednoczesnym pozytywnym stosunku do siebie; najczęściej ujawniała się w wulgarnej wypowiedzi będącej ekspresją emocji Dziecka Naturalnego, np. dziewczyna, kiedy została ochlapana przez samochód: *Ja p...łę, dzisiaj czyste spodnie założyłam;* uczeń gimnazjum na szkolnym korytarzu, gdy poczuł nieprzyjemny zapach: *Ale p...dzi!;*
 - Ja– sytuacja– (8,5%): również ta pozycja była zazwyczaj związana z aktywnością stanu Dziecka Naturalnego, tyle że poza negatywnym stosunkiem do sytuacji ujawniała również pewien rodzaj samokrytyki, np. młoda kobieta, która na ulicy upuściła telefon, podnosząc go, powiedziała: *O k...a! Nowy telefon, a bym go rozj...ła;* student, który dowiedział się, że jako jedyny nie zdał egzaminu: *Ja p...łę, znowu poprawka;*
 - Ja+ Ona/ona/oni– (8,5%): w sytuacjach komunikacyjnych tego typu nadawca, utrzymując dobre mniemanie o sobie, nie ujawniał swojego stosunku do rozmówcy bądź komentarz dotyczący osoby trzeciej nie był skierowany bezpośrednio do interlokutora – niemniej wulgaryzm dotyczący nieobecnej/nieobecnego zazwyczaj miał charakter umniejszający, np. kobiety w stronę kierowcy autobusu, który zamknął drzwi, zanim zdążyła wsiąść: *pop...ny kierowca;* studentki, która przyszła do biura ośrodka nauki jazdy ze skargą na molestowanie przez instruktora: *K...a, zbok i poj...b!;* pacjenta cze-

kającego przed gabinetem lekarza o innym mężczyźnie, który wszedł bez kolejki: *K...a, p...ny!*.

Oczywiście ten swoisty ranking częstości występowania w komunikatach poszczególnych pozycji życiowych jest uwarunkowany jedynie dostępnym materiałem badawczym i trudno uogólniać te tendencje. Można jednak na podstawie bardziej wnikliwej analizy dojść do pewnych wniosków, gdy zestawia się razem wszystkie cząstkowe pozycje Ja+/-, Ty+/-, On/a+/- . Wykres 2 obrazuje proporcje między poszczególnymi pozytywnymi i negatywnymi pozycjami cząstkowymi.



Wykres 2

Porównanie liczby pozytywnych i negatywnych pozycji życiowych ujawnionych w analizowanych sytuacjach

Źródło: badania własne.

Po pierwsze, ujawniła się bardzo silna przewaga pozycji Ja+ w porównaniu z Ja-, bo aż 7,5 do 1. Może to oznaczać z jednej strony, że używane wulgaryzmy wzmacniają negatywne postawy wobec innych (pełne wyższości, a nawet pogardy), z drugiej – nieracjonalną tendencję do obrony ego w sytuacjach niepowodzenia (np. dziewczyna, która się pośliznęła, zareagowała: *K...a, czemu nikt nie odśnieża chodników?!*, lub cytowany wcześniej student, który użył wiele wulgaryzmów wobec komputera). Po drugie, gdy weźmie się pod uwagę proporcje wszystkich postaw Ty+ w stosunku do Ty-, widać lekką przewagę tej pierwszej: 1,1 do 1. Warto zauważyć, że pozycja T+ była obserwowana przede wszystkim w sytuacji rozmowy dwóch znajomych, czasem zaprzyjaźnionych osób, które bądź po prostu rozmawiały, używając wulgaryzmów w funkcji fatycznej, bądź wyrażały negatywny stosunek do osób trzecich (Ja+ T+ On/a-). W tym ostatnim przypadku budowanie poczucia wspólnoty między sobą jednocześnie wzmacniało negatywne ustosunkowanie do innych ludzi (jak w sytuacji koleżanek rozmawiających o chłopaku jednej z nich, który ją zdradził: *Ale ch... z niego! – No, straszny, perfidny ch...*). Po trzecie, porównując stosunek do otaczającej rzeczy-

wistości i zdarzeń, proporcja odniesień negatywnych do pozytywnych wynosi ponad 12 do 1, co może utwierdzać osoby – poprzez wulgaryzmy nadające silny ładunek emocjonalny tym sytuacjom – w negatywnym postrzeganiu zewnętrznego świata (zwłaszcza w zderzeniu z postawą Ja+).

Zakończenie

Do najważniejszych funkcji języka należą:

- funkcja komunikacyjna, dla której istotne są wzorce komunikacji w relacjach i postawy wobec innych,
- funkcja ekspresyjna, związana ze sposobami wyrażania siebie, radzenia sobie z emocjami,
- funkcja ideacyjna, w której traktuje się język jako reprezentację świata, bo dzięki niemu człowiek tworzy wiedzę o rzeczywistości (Kurcz, 1987, s. 19–22).

Wulgaryzacja języka ma znaczenie dla realizacji każdej z tych funkcji, ponieważ:

- tworzy wzorce komunikacyjne, które wpływają na stosunek do innych ludzi (przede wszystkim negatywny i umniejszający),
- w ekspresji Ja wzmacnia negatywne emocje oraz tendencje agresywne,
- przyczynia się do konstruowania obrazu świata jako wrogiego i nieprzyjemnego.

Te wnioski potwierdza przyjrzenie się wulgaryzmom stosowanym w codziennych sytuacjach w perspektywie analizy transakcyjnej. Nawet tak pobieżna analiza wycinkowego materiału empirycznego ukazuje, że wulgarny język – zwłaszcza stosowany w transakcjach – ma wpływ na relacje interpersonalne, będąc źródłem umniejszeń i negatywnych pozycji życiowych wobec innych osób czy zewnętrznego świata oraz budując obraz „wywyższonego”, a jednocześnie zagrożonego Ja. Można też dojść do wniosku, że „wulgaryzm wulgaryzmowi nierówny” i nie chodzi tu tylko o jego rodzaj (systemowy vs referencyjno-obyczajowy lub eufemizm), stopień obsceniczności czy ilościowe nagromadzenie słów ordynarnych w wypowiedzi. Istotna jest również aktywność stanów Ja podczas transakcji z użyciem tych słów, która jest powiązana z funkcjami wulgaryzmów. Zawierająca „brzydkie wyrazy” ekspresja Dziecka Naturalnego zazwyczaj nie jest spersonalizowana, a więc rzadko umniejsza innych (najczęściej wyraża negatywną ocenę sytuacji, nie – ludzi), podobnie jak narracja ze stanu Dorosłego będąca pochodną specyfiki idio- lub socjolektu. Natomiast emanacja wulgarności ze stanu Rodzica Krytycznego i Dziecka Zbuntowanego jest pełna wrogości, agresji i intencji poniżania innych. O ile w pierwszych dwóch przypadkach wulgarność jest bardziej kategorią estetyczną, odnoszącą się do łamania norm kultury języka, to w ostatnim – nabiera wymiaru, który ma ścisły związek z etyką wypowiedzi⁴ i powinien stać się przedmiotem zainteresowania psychologów i pedagogów.

⁴ Obszerny wybór tekstów na temat etyki języka można znaleźć w pracy: Bartmiński, J., Niebrzegowska-Bartmińska, S., Nowosad-Bakalarczyk, M., Puzynina, J. (red.) (2017).

Zaprezentowane wyniki rodzą wiele pytań i wątpliwości, ale jednocześnie ukazują potencjał analizy transakcyjnej i sugerują kierunki badań do dalszej eksploracji, np.:

- W jaki sposób stany Ja są zaangażowane w tworzenie idiolektów charakteryzujących się wulgarnym językiem vs zachowującym normy kultury wypowiedzi? Jaki udział ma tu – w aspekcie strukturalnym – stan Rodzica Normatywnego (także oddziałującego w późniejszym życiu wewnątrznie) i Dziecka Przystosowanego lub Naturalnego? Czy jest związek między zaawansowaniem integracji stanu Dorosłego a postawą wobec wulgaryzacji języka?
- Jakie znaczenie dla postaw wobec języka ma proces skryptowy (zakazy, przyzwolenia, programowanie itp.)? Czym uwarunkowane są zmiany zauważalne w idiolektach osób, które dopiero na pewnym etapie dorosłego życia wulgaryzują swój język?
- Czy, a jeśli tak, to jaki związek występuje między egzystencjalnymi pozycjami życiowymi a używaniem wulgaryzmów, zwłaszcza w ich funkcji impresywnej ze stanu Rodzica Krytycznego i Dziecka Zbuntowanego?
- Jaki związek ma używanie wulgaryzmów kierowanych do innych osób z „wypłatami” talonów emocjonalnych?
- Co czują i w jaki sposób reagują ludzie, do których bezpośrednio kierowane są umniejszające wulgarne wypowiedzi (zwłaszcza w porównaniu z dewaloryzacjami niezawierającymi wulgaryzmów)?
- W jaki sposób wulgaryzmy funkcjonują w komunikacji w zależności od form strukturalizacji czasu?

To oczywiście tylko niektóre pytania, jakie się nasuwają, gdy spojrzy się na wulgaryzację języka przez pryzmat aparatury pojęciowej analizy transakcyjnej. Znalezienie odpowiedzi na te pytania nie wydaje się łatwe – ani metodologicznie, ani praktycznie. Jednak jestem przekonana, że pomogłyby one lepiej zrozumieć psychologiczne mechanizmy zatracania wrażliwości na estetyczne i etyczne aspekty komunikacji, a w konsekwencji zaplanować bardziej skuteczne działania wychowawcze⁵ (z wykorzystaniem koncepcji edukacyjnej analizy transakcyjnej), przeciwdziałające dalszemu rozprzestrzenianiu się i nasilaniu wulgaryzacji języka w wymiarze jednostkowym i społecznym.

Bibliografia

Bartmiński, J., Niebrzegowska-Bartmińska, S., Nowosad-Bakalarczyk, M., Puzynina, J. (red.) (2017), *Etyka słowa. Wybór opracowań*, t. 1. Lublin: Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

⁵ Słowo „bardziej” zostało użyte nieco na wyrost, ponieważ trudno zauważyć jakiegokolwiek, poza wyjątkami, działania w sferze edukacji w zakresie ograniczania wulgaryzacji języka wśród dzieci, a zwłaszcza młodzieży i dorosłych.

- Biernacka-Ligieża, I. (1999). Wulgaryzmy a łamanie normy kulturowej. W: J. Miodek (red.), *Mowa rozświetlona myślą. Świadomość normatywno-stylistyczna współczesnych Polaków* (s. 166–181). Wrocław: Wydaw. Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Bińczycka, J. (2000). Dziecko w świecie wulgaryzmów. W: A.A. Kotusiewicz (red.), *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela* (s. 69–76), t. 2. Białystok: TransHumana.
- Czarnecka, K. (1999). Postawy młodzieży szkolnej wobec wulgaryzacji języka uczniowskiego. W: J. Miodek (red.), *Mowa rozświetlona myślą. Świadomość normatywno-stylistyczna współczesnych Polaków* (s. 158–165). Wrocław: Wydaw. Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Feliksiak, M. (2013). *Wulgaryzmy w życiu codziennym. Komunikat z badań*. CBOS. http://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2013/K_136_13.PDF.
- Grybosiova, A. (1998). Liberalizacja społecznej oceny wulgaryzmów. W: S. Gajda, H.J. Sobeczko (red.), *Człowiek – dzieło – sacrum* (s. 361–369). Opole: Uniwersytet Opolski.
- Hądziak-Dudka, M. (2014). Wulgaryzmy a przekleństwa w kontekście przemian komunikacji językowej. *Studia Filologiczne Uniwersytetu Jana Kochanowskiego*, 27, 151–160.
- Jagiela, J. (2004). *Gry psychologiczne w szkole*. Kielce: Oficyna Wydawnicza Nauczycieli.
- Jagiela, J. (2012). *Słownik analizy transakcyjnej*. Częstochowa: Akademia im. Jana Długosza.
- Kowalikowa, J. (1994). Znaczenie i funkcja wyrazów tzw. brzydkich we współczesnej polszczyźnie mówionej. W: Z. Kurzowa, W. Śliwiński (red.), *Współczesna polszczyzna mówiona w odmianie opracowanej (oficjalnej)* (s. 107–113). Kraków: Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kurcz, I. (1987). *Język a reprezentacja świata w umyśle*. Warszawa: PWN.
- Maćkowiak, K. (2009). Media a proces wulgaryzacji polszczyzny w świadomości językowej studentów PWSZ w Lesznie. *Scripta Comeniana Lesnensia*, 7, 7–21.
- Maruszak, A. (2012). *Postawy uczniów wobec wulgaryzacji języka*. Praca magisterska niepublikowana. Lublin: UMCS.
- Ożóg, K. (2001). *Polszczyzna przelomu XX i XXI wieku. Wybrane zagadnienia*. Rzeszów: Wydaw. „Otwarty rozdział”.
- Pankowska, D. (2010). *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*. Lublin: Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Pankowska, D., Bieganowska-Skóra, A. (2018). Wulgaryzacja języka jako kontekst socjalizacji dzieci i młodzieży. *Przegląd Badań Edukacyjnych*, 27 (2/2018), 183–201.
- Rogoll, R. (2010). *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*. Przekł. A. Tomkiewicz, Warszawa: PWN.

- Stewart, I., Joines, V. (2016). *Analiza transakcyjna dzisiaj. Nowe wprowadzenie*. Przekł. zbiorowy. Poznań: Rebis.
- Taras, B. (2017). Wulgaryzacja zachowań językowych i kulturowych. W: J. Bartmiński, S. Niebrzegowska-Bartmińska, M. Nowosad-Bakalarczyk, J. Puzyńska (red.), *Etyka słowa. Wybór opracowań* (s. 307–322), t. 1. Lublin: Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Zarzewny, G., Mazurek, M. (2009). Co komunikują polskie wulgaryzmy? (cz. 1). W: K. Zalejarz, K. Ruta (red.), *Procesy współczesnej polszczyzny, cz. 1: Najnowsze zjawiska w polszczyźnie* (s. 174–183). Poznań: Wydaw. Uniwersytetu Adama Mickiewicza.

Transactional aspects of language vulgarization

Summary

The article is devoted to the problem of language vulgarization, which has significantly intensified in recent decades. The aim of the author was to observe linguistic expressions containing vulgarisms from the perspective of some TA conceptions. The gathered research material was in the form of 200 descriptions of everyday situations with vulgar words and phrases, which have been analysed both qualitatively and quantitatively. The primary aim has been to define the activity of the speakers' ego states in relation to the functions of vulgarisms used, as well as their life positions in the presented situations. Besides, the author has examined vulgarisms as transmitters of strokes and discounts. The analysis of the research results shows, on the one hand, a diverse character of vulgar expressions, and, on the other hand, their significance for interpersonal relations and for the speaker. The conclusions drawn from the analysis may stimulate further exploration of this research field from TA perspective.

Keywords: language vulgarisation, functions of vulgarisms, Transactional Analysis, linguistic expressions analysis.

Izabela KRASIEJKO

<https://orcid.org/0000-0003-2158-903X>

e-mail: i.krasiejko@ujd.edu.pl

Afiliacja: Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. J. Długosza w Częstochowie

Rodzaje transakcji pomiędzy asystentami rodziny a klientami

Jak cytować [how to cite]: Krasiejko, I. (2018). Rodzaje transakcji pomiędzy asystentami rodziny a klientami. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 7, 119–131.

Streszczenie

Głównym zadaniem asystenta rodziny jest wspieranie jej w realizacji funkcji opiekuńczo-wychowawczej oraz pomoc w polepszeniu standardu życia tak, aby środowisko wychowawcze rodzin sprzyjało prawidłowemu rozwojowi dzieci. Wiąże się to często z poszukiwaniem rozwiązań trudnych sytuacji życiowych oraz motywowaniem do konstruktywnych zmian. Asystent rodziny powinien prowadzić z klientem dialog w taki sposób, aby wytwarzać relację współpracy i chęć do działania na rzecz domu i rodziny. Celem niniejszego artykułu jest określenie, jakie transakcje zachodzą pomiędzy asystentami rodziny a klientami. Wykorzystałam model stanów Ja do analizy sekwencji transakcji.

Słowa kluczowe: asystent rodziny, analiza transakcji w asystenturze rodziny, komunikacja asystenta rodziny.

Wprowadzenie – o specyfice pracy asystenta rodziny

Asystent rodziny jest zawodem, który od 6 lat funkcjonuje w systemie wsparcia rodziny. Jego podstawowym celem jest wzmocnienie umiejętności rodziców w zakresie realizacji funkcji opiekuńczo-wychowawczej i spraw na rzecz domu oraz rodziny. Asystenci rodziny pracują najczęściej w miejscu zamieszkania rodziny. Powołanie nowego zawodu miało wiązać się z wypracowaniem unikalnego modelu pracy z rodzinami, nastawionego na wspomaganie rozwoju, dzięki wysłuchaniu, towarzyszeniu i wspieraniu w wykonaniu konkretnych czynności,

przy dostosowaniu czasu i trybu pracy do potrzeb, możliwości poznawczych i gotowości do działania danej osoby.

Dominującym obszarem pracy asystenta z rodziną powinna być pedagogizacja rodziców, w czasie której wzbogaca on potoczną wiedzę pedagogiczną rodziców o elementy naukowej wiedzy o wychowaniu dzieci i młodzieży. Pedagogizację realizowaną przez asystenta rodziny należy rozumieć nie jako przekazywanie wiedzy przez eksperta na zasadzie moralizowania i pouczenia, ale jako okazję do wymiany informacji o wychowaniu w ogóle, o wychowaniu konkretnego dziecka w danej rodzinie, w określonej rodzinnej sytuacji, oraz sposobność do wspólnego poszukiwania rozwiązań problemów wychowawczych (Krasiejko, 2015, s. 63–83). Beneficjentami usług asystenta są najczęściej rodziny mierzące się z wieloma problemami, będące wieloletnimi klientami pomocy społecznej. Posiadają zazwyczaj bogate i trudne doświadczenia życiowe. Korzystali, często nieskutecznie, z pomocy wielu specjalistów. Rozpoczynający pracę asystent rodziny może więc spotkać się z niechęcią lub agresją tych rodzin, brakiem chęci współpracy lub niską motywacją, zniekształcaniem obrazu rzeczywistości, manipulacją. Musi więc stale analizować swoje metodyczne działanie tak, aby wytworzyć między członkami rodziny wspieranej a sobą relację asystencką. Tylko wtedy będzie możliwe pokonanie wstępnej nieufności i dalsza praca. Preferowane jest również, aby asystent rodziny umiał wychwycić, czy przyczyną oporu klienta jest brak gotowości do zmiany, czy niewłaściwe postępowanie służb społecznych, w tym jego samego. Asystent powinien respektować wartości i zasady pomagania oraz z wachlarza znanych sobie sposobów pracy wybrać te, które zniwelują opór i uruchomią tzw. język zmiany (por. Jaraczewska, Krasiejko, 2012).

Założenia metodologiczne oraz analiza materiału badawczego

Zamierzeniem niniejszego opracowania jest określenie, jakie transakcje zachodzą pomiędzy asystentami rodziny a klientami, czy faktycznie asystenci zawsze stosują wyżej nakreślony model pracy¹, czy w sposób świadomy komunikują się z członkami rodziny, niwelując ich opór a prowadząc ku zmianie, a zarazem do realizacji postawionych wspólnie (?) celów pracy. Poniżej zostały przeanalizowane fragmenty kilku stenopisów rozmów asystentów z klientami, wybranych losowo spośród kilkudziesięciu, które posiadam z racji realizowanego przeze mnie projektu „Asystent rodziny – refleksyjny praktyk”². W niniejszych badaniach wykorzystałam model stanów Ja do analizy sekwencji transakcji (Berne 2011, s. 21–35; Stewart, Joines, 2017, s. 80–87; Jagieła, 2004, s. 8–20).

¹ Rekomendacje dotyczące modelu pracy asystentów rodziny zawrate są w innych publikacjach mojego autorstwa, m.in. Krasiejko, 2012; 2013; 2016.

² W projekcie „Asystent rodziny – refleksyjny praktyk” pracownicy przesyłali mi do analizy, pod kątem stosowanych zasad i metod pracy oraz ich skuteczności, opisy własnych metodycznych działań, szerzej na ten temat w: Krasiejko, Łukasik, 2017.

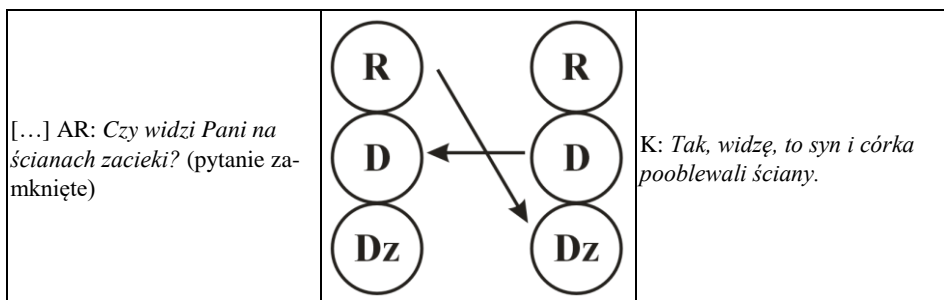
Komunikując się z klientem, asystent rodziny może zwrócić się do niego z dowolnego spośród stanów Ja-Dorosły, Rodzic lub Dziecko. Klient może również odpowiedzieć z dowolnego spośród swoich stanów Ja. Taka wymiana informacji nazywa się *transakcją*. Wyróżnia się (Stewart, Joines, 2017, s. 80–87):

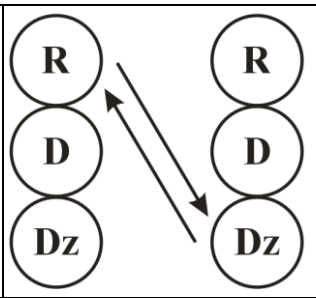
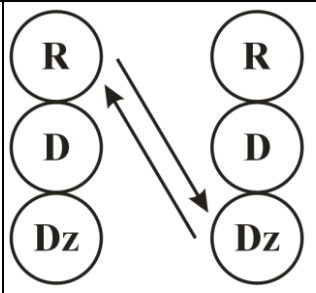
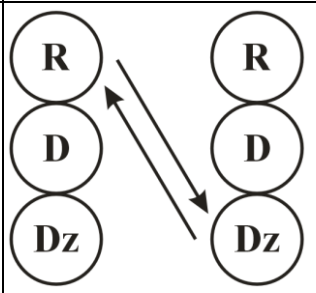
- transakcje komplementarne, w których wektory są równoległe i stan Ja, do którego dana osoba się zwraca, jest taki sam, jak ten, z którego dana osoba odpowiada, np. transakcja Dorosły–Dorosły lub Rodzic–Dziecko, Dziecko–Rodzic;
- transakcje skrzyżowane, w których wektory transakcji nie są równoległe, czyli stan Ja, do którego dana osoba się zwraca, nie jest taki sam, jak ten, z którego dana osoba odpowiada, np. transakcja Dorosły–Dorosły, Rodzic–Dziecko;
- transakcje ukryte, gdzie dwie informacje przekazywane są w tym samym czasie, ale jedna z nich – jawna – jest na poziomie społecznym (np. Dorosły–Dorosły), a druga – ukryta – na poziomie psychologicznym (Rodzic–Dziecko, Dziecko–Rodzic).

Przykład 1

Dane demograficzno-społeczne asystenta rodziny: kobieta, wykształcenie wyższe magisterskie na kierunku profilaktyka społeczna i resocjalizacja, studia podyplomowe z zakresu kuratel sądowej, staż pracy na stanowisku asystenta rodziny – 5 miesięcy, zatrudnienie na umowę zlecenie, środowisko wiejskie.

Krótki opis rodziny: rodzina pełna, składająca się z rodziców i trójki dzieci w wieku 4, 3 lat i roku. Klienci niedobrowolni, przymuszeni przez sąd do skorzystania z usług asystenta rodziny. Do głównych celów współpracy należy: wzmocnienie umiejętności opiekuńczo-wychowawczych oraz prowadzenia gospodarstwa domowego przez rodziców, wykonanie badań specjalistycznych dzieciom, poprawa komunikacji pomiędzy małżonkami, aktywizacja zawodowa ojca oraz leczenie jego uzależnienia od alkoholu.

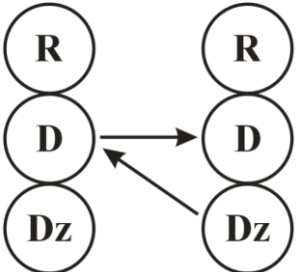
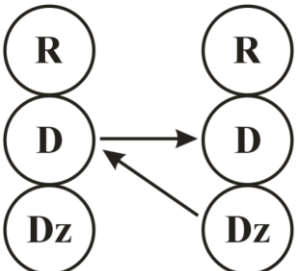
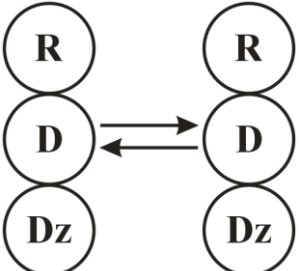


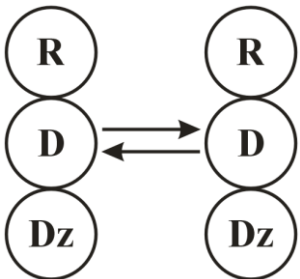
<p>AR: <i>To po co Państwo odnawiali ten pokój, skoro po miesiącu nie widać śladu remontu?</i> (pytanie zawierające pośrednio negatywną ocenę)</p>		<p>K: <i>To nasz pokój i mi to nie przeszkadza</i> (próba obrony, opór)</p>
<p>AR: <i>Obowiązkiem rodziców jest wychowanie dzieci tak, aby szanowały innych ludzi i ich pracę</i> (porada, moralizowanie).</p>		<p>Pani R. zaczęła śpiewać pod nosem (opór).</p>
<p>AR: <i>Zdenerwowałam się.</i></p>		<p>Klientka wykrzyknęła: <i>Mam tego dosyć, ciągle ja jestem wszystkiemu winna i najgorsza!</i> (opór, zerwanie komunikacji)</p>

W pierwszym akcie komunikacji mamy do czynienia z transakcją skrzyżowaną. Klientka na pytanie asystentki rodziny, kierowane ze stanu Ja-Rodzic, odpowiada ze stanu Ja-Dorosły, chcąc pokazać, że tak chce być traktowana. Dalej asystent rodziny cały czas prowadzi rozmowę, będąc w stanie Ja-Rodzic. Większa część tej rozmowy to transakcja prosta o strzałkach równoległe skośnych, komplementarna Rodzic–Dziecko (Stewart, Joines, 2017, s. 80–87). Za każdym razem, gdy asystent komunikuje się ze stanu Ja-Rodzic Normatywny, oceniając zachowanie członków rodziny i pouczając klientkę, jak powinna postępować jako matka – u klientki uruchamia się stan Ja-Dziecko, coraz bardziej zbuntowane, a na koniec – wolne. Powoduje to, że asystentka, dalej moralizując, tkwi w stanie Ja-Rodzic Normatywny. Mimo komplementarności relacji komunikacja zostaje przerwana. Klientka reaguje oporem ze stanu Ja-Dziecko Wolne na pouczenie asystentki ze stanu Ja-Rodzic. Asystentka rodziny poczuła gniew na klientkę, z jednej strony jest to frustracja, z drugiej – być może – poczucie rozczarowania, jak w grze transakcyjnej „Ja tylko chcę Ci pomóc”. Asystentka rodziny, co wynika z wcześniejszych opisów pracy z tym przypadkiem, włożyła wiele wysiłku

w to, aby pomóc klientom w znalezieniu zasobów do wyremontowania mieszkania oraz nauczyć rodziców sposobów spędzania czasu z dziećmi. Angażuje się, wymyśla rozwiązania, a efektów nie widać, wręcz zobaczyć można regres oraz rozniewaną, niewdzięczną klientkę, niezauważającą tych starań asystentki.

Chcąc uratować komunikację, asystentka rodziny refleksyjnie zauważa, że prowadzenie dalej w taki sposób rozmowy nie ma sensu, gdyż nie prowadzi do konstruktywnych zmian w postrzeganiu sytuacji wychowawczej u klientki. Przechodzi więc do innych tematów, by ponownie, już nieco inaczej, powrócić do pedagogizacji matki, starając się komunikować ze stanu Ja-Dorośli. Można to zobaczyć w poniżej zaprezentowanym dialogu.

<p>[...] AR: Wróciłam jeszcze do tematu zachowania dzieci. Powiedziałam spokojnym, cieplejszym tonem: <i>Wydaje mi się, że dzieci nudziły się dzisiaj, siedziały cały dzień w domu, nie były w przedszkolu, więc zaczęły zabawę</i> (parafrazowanie).</p>		<p>K: <i>No tak, bo mąż w ogóle mi nie pomaga, tylko ja zajmuję się dziećmi, a z trójką trudno jest.</i></p>
<p>AR: <i>Na pewno czuje się Pani zmęczona i czasem wydaje się Pani, że nie upilnuje Pani całej trójki naraz</i> (parafrazowanie). <i>Czy mogę Pani zaproponować kilka pomysłów, jak poradzić sobie w takie dni, jak dzisiaj?</i> (pytanie o zgodę)</p>		<p>K: <i>To nic nie da, ale dobra</i> (początkowy opór, potem relacja współpracy).</p>
<p>AR: <i>Dobrze, to będą moje propozycje, a Pani mi powie, którą uważa za przydatną i zechce wypróbować</i> (danie możliwości wyboru). <i>Myślę, że warto wrócić do planu dnia, co, o której, się dzieje. Starszym dzieciom, by się nie nudziły, gdy Pani zajmuje się młodszym lub domem, zaproponować plastelinę, farby, kredki, ludziki z kasztanów. Na dworze można zagrać w piłkę, poszukać oznak jesieni, zabrać kalosze, poskakać przez kałuże.</i></p>		<p>K: <i>O tak, one uwielbiają to robić.</i></p>

<p>AR: Zgodzi się Pani ze mną, że spokojniej jest, gdy D. i D. są w przedszkolu.</p>		<p>K: no tak, o wiele. Mogę też coś zrobić, ugotować.</p>
<p>Z komentarza asystentki po spotkaniu: <i>Zauważyłam, że moralizowanie nie służy niczemu dobremu, jednocześnie trudno mi się przed nim powstrzymać. Dostrzegłam, że klientka pragnie samostanowienia. Powinnam częściej wzmacniać klientów, zauważać to, co dobre, Chciałabym popracować nad tym, jak motywować klientów do zmiany, bo teraz czuję, że to często mi bardziej na tym zależy.</i></p>		

Dalszy ciąg rozmowy przebiegał w podobny sposób. Asystentka odzwierciedlała wypowiedzi klientki, dawała propozycje do rozważenia, transakcje pozostawały komplementarne, a zgodnie z pierwszą zasadą komunikacji, jeśli tak jest, mogą trwać w nieskończoność (Stewart, Joines, 2017, s. 84).

Z refleksji asystentki rodziny nad metodycznym działaniem, którego fragment przytoczyłam powyżej, wynika, że jest świadoma braku użyteczności rozmowy, gdy jest w stanie Ja-Rodzic Normatywny, który moralizuje. Wyraża gotowość pracy nad swym warsztatem metodycznym.

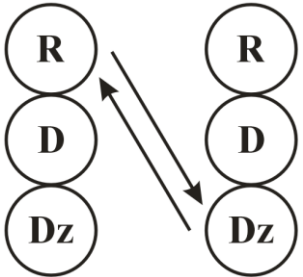
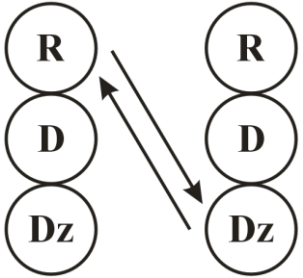
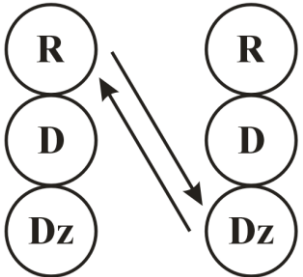
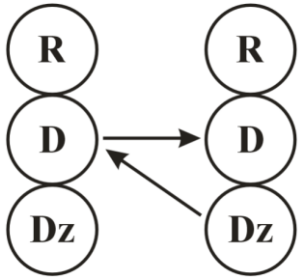
Asystenci rodziny, pracując tzw. tradycyjną metodyką pracy socjalno-wychowawczej w oparciu o model skoncentrowany na problemie, mają tendencję do oceniania, dawania rad, moralizowania, perswazji, konfrontacji. Widząc zaniedbywanie dzieci, nieporządek w domu, zaległe sprawy urzędowe uruchamiają stan Ja-Rodzic Normatywny lub Opiekuńczy, mają przy tym nadzieję uzyskać u podopiecznego stan Ja-Dziecko Przystosowane Podporządkowane. Z analizy kilkudziesięciu opisów pracy z przypadkiem wynika, że zazwyczaj tam, gdy asystent rodziny zaczyna transakcję i prowadzi dalej komunikację, będąc w stanie Ja-Rodzic Normatywny, klient odpowiada ze stanu Ja-Dziecko Zbuntowane. Rzadko zdarzało się, by asystent dotarł w ten sposób do stanu Ja-Dorosły lub chociażby otrzymał odpowiedź ze stanu Ja-Dziecko Przystosowane poprzez podporządkowanie. Być może przyczyną tego jest to, że asystenci ci wychodzą ze stanu Ja-Rodzic w sensie negatywnym (Stewart, Joines, 2017, s. 33). Oferują pomoc z pozycji wyższości, umniejszając przy tym wartość klienta. Dopiero gdy komunikacja wydaje się przerwana, niektórzy asystenci poszukują sposobów na przezwycięzenie oporu, odzwierciedlają wypowiedzi matki lub ojca, starają się odwołać do ich samostanowienia oraz dotrzeć do stanu Ja-Dorosły klienta. Obrazuje to następujący przykład.

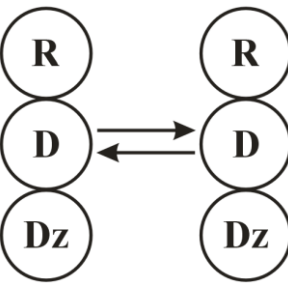
Przykład 2

Dane demograficzno-społeczne asystenta rodziny: kobieta, wykształcenie wyższe magisterskie na kierunku pedagogika resocjalizacyjna i pedagogika ro-

dziny, staż pracy na stanowisku asystenta rodziny – 2 lata, zatrudnienie na umowę o pracę na czas nieokreślony, środowisko miejskie.

Krótki opis rodziny: rodzina pełna, składająca się z rodziców i czwórki dzieci w wieku 15, 7, 5 i 4 lata. Klienci niedobrowolni, przymuszeni przez sąd do skorzystania z pomocy asystenta rodziny. Do głównych celów współpracy należy: wzmocnienie umiejętności opiekuńczo-wychowawczych oraz prowadzenia gospodarstwa domowego rodziców, stymulowanie rozwoju dzieci, poprawa komunikacji pomiędzy małżonkami, leczenie uzależnienia od alkoholu matki i ojca.

<p>[...] AR (do dzieci): <i>Pokażecie mi Wasze arcydzieła?</i> (kontrolowanie)</p>		<p>K: <i>Oni nic nie pokolorowali, bo nie miałam czasu z nimi siedzieć.</i></p>
<p>AR: <i>Pani Anno, a z nimi trzeba siedzieć? Przecież oni mają swój stolik, krzesło</i> (pouczanie).</p>		<p>K: <i>A mają, ale oni wolą oglądać telewizję</i> (próba obrony, wytłumaczenia, opór).</p>
<p>AR: <i>Proszę mi powiedzieć, ile razy Pani zaproponowała dzieciom malowanie zamiast telewizora, przecież Pani wie, że powinni ćwiczyć ręce</i> (kontrolowanie, pośrednio ocena, moralizowanie).</p>		<p>K: <i>Nie proponowałam, bo oni i tak by nie chcieli, bo ja, pani asystent, znam swoje dzieci</i> (opór).</p>
<p>AR: <i>A jak mogłaby Pani zachęcić chłopców do innych zajęć?</i></p>		<p>K: <i>Oni sami wiedzą, co mają robić, ja, pani asystent, muszę ogarnąć mieszkanie, posprzątać, ugotować, a wie Pani, ja jestem z tym sama, bo na Adama nie mogę liczyć. A co tam u Pani, pani asystent? (opór, zerwanie komunikacji)</i></p>

<p>AR: <i>Dziękuję, dobrze.</i> (spokojnym tonem) <i>Wróćmy jednak do rozmowy o Państwa rodzinie. Rozumiem, że ma Pani sporo na głowie, że stara się Pani, aby chłopcy mieli czysto i żeby było coś ugotowanego, to jest bardzo dobre. Proszę mi jednak powiedzieć, co jeszcze jest potrzebne do prawidłowego rozwoju dzieci?</i> (parafrazowanie, komplementowanie, pytanie otwierające).</p>		<p>K: <i>Ćwiczenia, czytanie im, rysowanie... no dobrze, obiecuję, że jak Pani przyjdzie za tydzień, to chłopcy pochwalą się tym, co zrobili.</i></p>
--	---	---

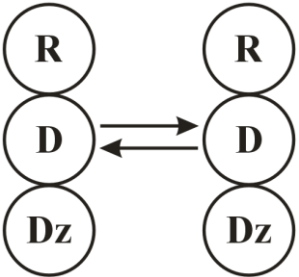
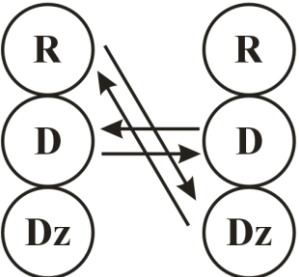
Tym razem asystentka rodziny, na początku interakcji będąc sfrustrowana brakiem działań po stronie rodziny w kierunku stymulowania rozwoju dzieci, wyszła ze stanu Ja-Rodzic Normatywny, pouczając klientkę, co spotkało się z oporem, gdyż klientka weszła w stan Ja-Dziecko Zbuntowane. Asystentka rodziny, co należy docenić, refleksyjnie zauważyła to, i postarała się złagodzić sytuację. Dając więcej przestrzeni klientce, zadała pytanie otwierające, co stało się dobrą podstawą do transakcji Dorosły–Dorosły.

W opisach przypadków trudno było wychwycić transakcje ukryte, gdyż był to zazwyczaj jedynie opis sytuacji i przebiegu komunikacji werbalnej (dialogi), bez szczegółowego opisu komunikatów niewerbalnych, takich jak ton głosu czy gesty lub mimika. Podejmę próbę zaprezentowania jednej z transakcji tego typu, wyłonionych dzięki opisowi poziomu psychologicznego, zamieszczonego w komentarzu asystentki pod opisem pracy z rodziną.

Przykład 3

Dane demograficzno-społeczne asystenta rodziny: kobieta, wykształcenie wyższe magisterskie na kierunku pedagogika o specjalności resocjalizacja, staż pracy na stanowisku asystenta rodziny – 2 lata, zatrudnienie na umowę o pracę, środowisko wiejskie.

Krótki opis rodziny: rodzina pełna, składająca się z matki, ojca i trójki dzieci w wieku 15, 12 i 9 lat. Klientka dobrowolna. Do głównych celów współpracy należy: wzmocnienie umiejętności opiekuńczo-wychowawczych oraz prowadzenia gospodarstwa domowego rodziców, wykonanie badań specjalistycznych i leczenie 9-letniego syna, znalezienie stałego zatrudnienia przez ojca.

<p>[...] AR: <i>Orientowałam się, czy przy poradni, do której jeździć, jest dietetyk na NFZ, który zajmuje się cukrzycą, taką jaką ma Igor. Niestety takiego dietetyka nie ma. Obdzwońłam kilka gabinetów prywatnych i na kasę chorych, ale nikt nie zajmuje się cukrzycą typu I. Ale jest światelko w tunelu, znalazłam panią dietetyk w K., która zajmuje się układaniem jadłospisu dla dzieci z takiego typu cukrzycą, jaką ma Igor. Ale wizyta jest prywatna (informowanie).</i></p>		<p>K: <i>Za wszystko trzeba płacić, a pieniędzy niestety nie ma.</i></p>
<p>AR (opanowanym głosem): <i>Pani Iwona pobiera na Igora świadczenie pielęgnacyjne, ponad tysiąc złotych. Te pieniądze są przeznaczone właśnie na leczenie Waszego dziecka, przecież chce Pan pomóc synowi.</i> [...] Czulałam złość na Pana Janusza, że tak podchodzi do tematu i nie zdaje sobie sprawy z powagi sytuacji. Miałam ochotę mu powiedzieć, co czuję i że według mnie za mało się stara. A kiedy powiedział, że nie ma pieniędzy to „się we mnie zagotowało”.</p>		<p>K: <i>No chcę, jestem jego ojcem, ale w tym kraju za wszystko jak się słono nie zapłaci, to się nie pojedzie.</i></p>

Na poziomie społecznym rozmowa przebiegła na płaszczyźnie Dorosły–Dorosły. Asystentka rodziny informuje rodziców o możliwościach leczenia dziecka, a rodzice wypowiadają się, czy te propozycje im odpowiadają. Na poziomie psychologicznym jednak asystentka rodziny złości się na ojca (stan Ja-Rodzic Normatywny), że ten nie rozumie powagi sytuacji, ojciec natomiast chciałby się zbuntować (stan Ja-Dziecko), lecz mu nie wypada, bo chodzi o dobro jego syna.

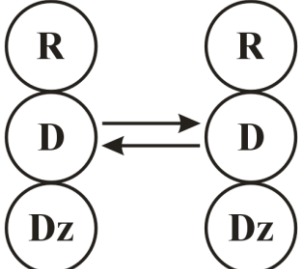
Część asystentów rodziny jest przeszkolona w zakresie koncepcji opartych na mocnych stronach (np. Podejście Skoncentrowane na Rozwiązaniach – Krasiejko, 2012, 2013; Świtek, 2009; Krasiejko, Ciczowska-Giedziun [red.], 2016; Dialog Motywujący – Jaraczewska, Krasiejko [red.] 2012, Rosengren, 2013). O specyfice tej koncepcji stanowi wykorzystywanie tego, co jest zdrowe, koncentracja na tym, co się sprawdza i jest zasobem w osobie i otoczeniu klienta, jako jednostki, pary, rodziny czy zespołu. Unika się w związku z tym skupienia na problemach, diagnozowania zaburzeń, poruszania się w świecie psychopato-

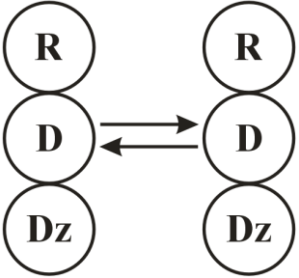
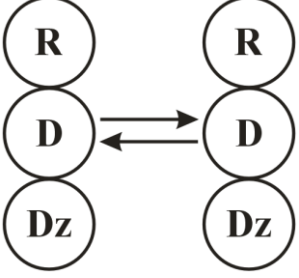
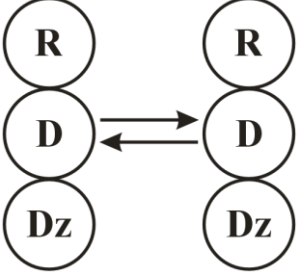
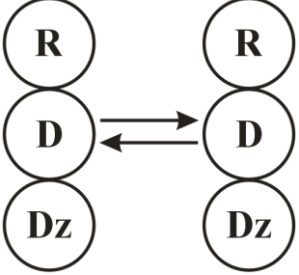
logii. Zamiast tego praca koncentruje się na elementach zdrowia psychicznego, osiąganiu celów osoby wspieranej, diagnozowaniu jej zasobów, w tym na jej umiejętnościach w radzeniu sobie z problemami (m.in. tzw. wyjątkach, czyli okresach, kiedy problem nie istniał, był mniej uciążliwy lub klient radził sobie w sytuacji trudnej), po to, aby znaleźć rozwiązanie adekwatne do potrzeb i kontekstu, w którym żyje. W modelach tych zakłada się, że klient jest autonomiczną i zdolną do zmiany jednostką, która dysponuje ważnymi wglądami i rozwiązaniami. Wewnętrzną motywację osoby do zmiany czerpie się z tego, co już jest, z jej wewnętrznych sił, czyli z cech, umiejętności, poglądów, celów i wartości. Konsultant daje osobie potrzebującej wsparcia nadzieję, zaraża ją optymizmem, jest pozytywnie nastawiony do pracy z nią. Widzi w niej potencjał do zmiany. Wraz z rozwojem tych koncepcji opracowano wiele skutecznych metod i narzędzi pracy, takich jak m.in.: komplementowanie (docenianie), parafrazowanie (odzwierciedlanie), zadawanie pytań otwierających, podsumowywanie, prowokowanie wypowiedzi o zmianie, analiza celów i wartości, udzielanie informacji, skalowanie, pytanie o wyjątki, pytania o cud. Dzięki tym metodom asystentom rodziny łatwiej jest stosować zasadę samostanowienia klienta i być w stanie Ja-Dorosły. Obrazuje to poniższy przykład.

Przykład 4

Dane demograficzno-społeczne asystenta rodziny: mężczyzna, wykształcenie wyższe magisterskie na kierunku teologia, kurs na asystenta rodziny, staż pracy na stanowisku asystenta rodziny – 2 miesiące, zatrudnienie na umowę zlecenie, środowisko miejskie.

Krótki opis rodziny: rodzina niepełna, składająca się z matki i dwójki dzieci w wieku 4 lat i 6 tygodni. Klientka dobrowolna. Do głównych celów współpracy należy: wzmocnienie umiejętności opiekuńczo-wychowawczych oraz prowadzenia gospodarstwa domowego matki, znalezienie mieszkania, realizacja spraw urzędowych, wykonanie badań specjalistycznych dzieciom.

<p>[...] AR: <i>Pani Anno, chciałbym ustalić, jaka sprawa jest dla pani najbardziej pilna, którą chce pani w najbliższym czasie wykonać?</i> (pytanie otwierające)</p>		<p>K: <i>Pojechać do MOPR na Klepacką, aby złożyć te wszystkie dokumenty o zasiłki, które tam przyznają.</i></p>
--	---	--

<p>AR: Super, że pani o tym myśli. Kiedy chciałaby pani tam pojechać?</p>		<p>K: No jak najszybciej, bo ja muszę te papiery wszystkie złożyć, żeby mi przyznali zasiłki, bo jak nie, to nie będę miała z czego żyć. Teraz mam na koncie tylko te 400 zł alimentów na Rafała. A jak to się skończy, to co zrobię? Dlatego ja muszę tam pojechać jak najszybciej. Możemy tam pojechać w poniedziałek, bo jutro to panie z opieki do mnie przychodzą i ja muszę na nie czekać.</p>
<p>AR: Pojedzie pani z dzieckiem czy sama?</p>		<p>K: Wiadomo, że z dzieckiem. Ona jest za mała, żeby ją z kimś zostawić. Ciągłe trzeba ją karmić, przebierać. Pojadę z dzieckiem.</p>
<p>AR: Dobrze, to będę u pani pod blokiem w poniedziałek o godz. 10.00 i pojedziemy razem. Gdzie jeszcze chce pani pójść? (strukturyzowanie działań, pytanie otwierające).</p>		<p>K: Jeszcze do tego prawnika do Stowarzyszenia, żeby złożyć te papiery do sądu o alimenty na małą.</p>
<p>AR: Proszę bardzo. Widzę, że dzielnie sobie pani zaczyna radzić i nie trzeba pani mobilizować do działania (komplementowanie).</p>		<p>K: Ja muszę działać. Jestem kimś, kto nie usiedzi na miejscu.</p>

Powyżej zaprezentowana rozmowa to transakcja prosta, komplementarna Dorosły–Dorosły. Asystent rodziny rozpoczął transakcję rozmową ze stanu Ja-Dorosły. Zadając pytanie otwierające, pozwolił klientce na samodzielność w ustalaniu priorytetowych działań, przez co poszanował autonomię klientki. Mając zaspokojoną potrzebę samostanowienia, uruchomiła ona stan Ja-Dorosły.

Kolejne transakcje również przebiegły na poziomie Dorosły–Dorosły. Oboje partnerzy prowadzili swobodny dialog, ustalając kolejne kroki planu działań na najbliższe spotkanie.

Podsumowanie

Z powyższych przykładów wynika, że asystenci rodziny nie zawsze stosują opisany we wprowadzeniu modelowy sposób pracy. Zamiast towarzyszenia w dochodzeniu do konstruktywnych przekonań i zachowań oraz wspierania działań służących dobru dzieci i całej rodziny, mają czasem tendencje do arbitralnego narzucania swojej wizji sposobu działania. Znajomość koncepcji analizy transakcyjnej przez asystentów rodziny daje im możliwość zrozumienia podstaw zaburzeń w komunikacji z klientami oraz poszerzenia metodycznego warsztatu pracy. Celem zmiany, według analizy transakcyjnej, jest bowiem zmiana wzorców komunikacji na nowe, bardziej funkcjonalne. Możliwości elastycznego wyboru transakcji optymalnych z punktu widzenia przebiegu komunikacji nazwano opcjami (Stewart, Joines, 2017, s. 92).

Jeśli asystent rodziny chce utrzymać niezakończony i przewidywalny przepływ komunikacji, to powinien stosować transakcje równoległe. Jeśli zaś widzi, że jego komunikacja z drugą osobą jest chaotyczna, nieprzyjemna, klient reaguje oporem, to powinien sprawdzić, czy czasem nie krzyżuje transakcji, uczynić ją bardziej harmonijną (równoległą) i sprawdzić, czy dzięki temu klient jest w relacji współpracy.

W innym przypadku krzyżowanie transakcji może okazać się konstruktywne. Będzie to wtedy, gdy chce „wyciągnąć” swego rozmówcę z danego stanu Ja (np. stanu Ja-Dziecko) lub zmienić swój stan Ja (np. negatywną odmianę stanu Ja-Rodzic) na bardziej konstruktywny. Najlepiej jednak jak najczęściej używać stanu Ja-Dorosły.

Bibliografia

- Berne, E. (2011). *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa: PWN
- Jaraczewska, J., Krasiejko, I. (red.) (2012). *Dialog Motywujący w teorii i praktyce*, Toruń: Wyd. Edukacyjne Akapit.
- Jagiela, J. (2004). *Komunikacja interpersonalna w szkole. Krótki przewodnik psychologiczny*, Kraków: Rubikon.
- Krasiejko, I. (2016). *Asystentura rodziny – rekomendacje metodyczne i organizacyjne*, Warszawa: Wyd. MRPiPS.

- Krasiejko, I. (2012). *Metodyka działania asystenta rodziny*. Wyd. 2, Katowice: Wyd. Naukowe Śląsk.
- Krasiejko, I. (2013). *Praca socjalna w praktyce asystenta rodziny. Przykład Podejścia Skoncentrowanego na Rozwiązaniach*. Wyd. 2, Katowice: Wyd. Naukowe Śląsk.
- Krasiejko, I. (2015). Pedagogiczne aspekty pracy asystenta rodziny. W: E. Kantowicz, M. Ciczkowska-Giedziun, L. Willan-Horla (red.). *Wielowymiarowość wsparcia we współczesnej rodzinie polskiej* (s. 63–83). Olsztyn: Wyd. UWM.
- Krasiejko, I., Ciczkowska-Giedziun, M. (red.), (2016). *Praca socjalno-wychowawcza z rodziną w ujęciu wybranych koncepcji. Analiza metodycznego działania z osobami potrzebującymi pomocy*. Warszawa: Wyd. IRSS.
- Krasiejko, I., Łukasik, B. (2017). *Refleksyjna edukacja metodycznego działania w pracy socjalno-wychowawczej*. Częstochowa: Wyd. AJD.
- Rosengren, D.B. (2013). *Rozwijanie umiejętności w Dialogu Motywującym. Podręcznik praktyka z ćwiczeniami*. Kraków: Wyd. UJ.
- Stewart, I., Joines, V. (2017). *Analiza transakcyjna dzisiaj*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Świtek, T. (2009). *Ścieżki rozwiązań*. Kraków: Wyd. Księgarnia Akademicka.

Types of transactions between family assistants and clients

Summary

The main task of a family assistant is to support the family in realizing the care and educational function and to help in improving the standard of living, so that the family educational environment would support the proper development of children. This is often related to searching for solutions to difficult life situations and motivating for constructive changes.

A family assistant should conduct a dialogue with the client in such a way as to create a relationship of cooperation and willingness to act for the benefit of the home and family. The aim of this article is to determine what type of transactions occur between family assistants and clients. The ego-state model has been used to analyze transactional sequences in the article.

Keywords: family assistant, transactional analysis in family assistance, communication of the family assistant.

Zbigniew WIECZOREK

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

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

Afiliacja: Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. J. Długosza w Częstochowie

Wykorzystanie analizy transakcyjnej w badaniach mediów społecznościowych

Jak cytować [how to cite]: Wieczorek, Z. (2018). Wykorzystanie analizy transakcyjnej w badaniach mediów społecznościowych. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 7, 133–159.

Streszczenie

Technologia Big Data daje możliwość analizowania w tym samym czasie ogromnej ilości wpisów internetowych pod kątem występujących słów i zwrotów. Odpowiedni dobór słów kluczowych może pozwolić na uzyskanie wyników podobnych do badań ankietowych, ale na dużo większą skalę, niż jest to zazwyczaj możliwe. Teoria analizy transakcyjnej umożliwia stworzenie zestawu wypowiedzi, zwrotów czy zachowań, których występowanie pozwala na stworzenie portretu psychologicznego użytkownika Internetu. Niniejszy artykuł pokazuje próbę wykorzystania języka analizy transakcyjnej w badaniu portali społecznościowych.

Słowa kluczowe: analiza transakcyjna, big data, struktura osobowości, media społecznościowe.

Wprowadzenie

Gwałtowny rozwój technologii informacyjnych sprawia, że człowiek coraz więcej czasu spędza w obszarze świata wirtualnego, tzw. cyberprzestrzeni. Ta nowa rzeczywistość wbrew swojej nazwie staje się coraz bardziej realna. Poznajemy w niej nowe osoby, nawiązujemy relacje interpersonalne, prowadzimy działalność gospodarczą i wiele innych form aktywności, które zazwyczaj nie kończą się w świecie wirtualnym, lecz przenikają się ze światem realnym. Nowa rzeczywistość społeczna otwiera nowe perspektywy dla badaczy. Pierwsze badania dotyczące Internetu zazwyczaj koncentrowały się na sposobie jego użytkowania i tym, jak przenosi się to na realne życie. W miarę zacierania się granic między

dwoma światami coraz większą uwagę badaczy przykuwały specyficzne dla Internetu relacje czy sposoby wyrażania emocji. Wraz z rozwojem technologii pojawiła się nowa forma badania Internetu, nazywana Big Data. Zazwyczaj wykorzystywana jest do badań marketingowych, można też jej jednak użyć do klasycznych badań społecznych. Niniejszy artykuł jest próbą pokazania, w jaki sposób można prowadzić takie badania i jak połączyć je z analizą transakcyjną.

Upowszechnienie Internetu i analiza Big Data

Coraz popularniejsze pojęcie Big Data wiąże się z aktualną technologią i możliwościami bieżącego analizowania przepływu informacji w Internecie. Możliwość analizowania ogromnych zbiorów danych była początkowo wykorzystywana do badań marketingowych. W miarę rozwoju i upowszechniania technologii okazało się, że może być też przydatna w innych obszarach. „Niewątpliwie mamy do czynienia ze zjawiskiem społecznym – rosnącym zainteresowaniem Big Data, czymkolwiek *to* jest” (Żulicki, 2017, s. 176). Czym więc jest Big Data?

Wielość danych wytworzonych przez ludzi od początku czasu do 2003 roku jest szacowana na ok. 5 mld gigabajtów. Jeśli przechowuje się dane, zapisując je na dyskach, to można tymi dyskami wypełnić całe boisko do piłki nożnej. Taką samą ilość danych tworzono co każde dwa dni w 2011 roku oraz w każde dziesięć minut w roku 2013. Wskaźnik ten wciąż ogromnie rośnie, na co dowodem jest to, że 90% danych na świecie wygenerowanych zostało w ciągu ostatnich kilku lat. Ten ogromny boom danych doczekał się określenia – *Big Data* [...] stosuje się do danych, które nie mogą być przetwarzane lub analizowane przy użyciu tradycyjnych metod, procesów i narzędzi (Janczyk, 2016, s. 101).

Nazwa sugeruje, że kluczowym elementem tej formy badań jest ogromna liczba informacji, jest to jednak tylko czubek góry lodowej. Najważniejszą rzeczą jest poszukiwanie związku pomiędzy informacjami, i to, w jaki sposób jedne wpływają na inne.

Co do samych danych, chodzi nie tylko o ich ilość czy wielkość, ale także charakter, rozumiany jako stopień ustrukturyzowania. Wpisy, np. na portalu społecznościowym, są przecież tekstami pisanymi swobodnie przez jego użytkowników, więc takie dane różnią się diametralnie od zapisów w bazie transakcji wykonanych kartą kredytową czy rejestrów pomiarów temperatury i ciśnienia w silniku samochodu. [...] Pierwsze z wymienionych rodzajów danych są nieustrukturyzowane, a dwa kolejne – ustrukturyzowane. Charakter danych nieustrukturyzowanych mają więc te, będące generowanym przez ludzi zapisem ich doświadczeń (jak teksty, fotografie, filmy). Ustrukturyzowane są dane pochodzące z zapisów zachowania ludzi czy innych obiektów (transakcje, kliknięcia, „polubienia”, logowania itp.) [...] są to zazwyczaj dane zbierane w celach innych niż analiza danych i zdobycie informacji/wiedzy (Żulicki, 2017, s. 181–182).

To, co głównie definiuje Big Data, to: ilość danych, ich różnorodność oraz szybkość dostępu (Janczyk, 2016, s. 102; Żulicki, 2017, s. 177). Wagę analiz Big Data można zobaczyć na przykładzie firmy Amazon i sprzedaży książek. Wyda-

wałoby się, że najlepszą formą sprzedaży jest oferowanie czytelnikowi jak najlepszych pozycji, takich, które polecane są przez krytyków literackich czy profesjonalnych recenzentów. Okazało się jednak, że po przyjęciu takiej formuły sprzedaż nie znajdowała się na oczekiwanym poziomie.

Postanowiono zmienić podejście.

Nie stawiano hipotez, tylko badano relacje statystyczne pomiędzy wszystkimi książkami, niejako wbrew zdrowemu rozsądkowi i intuicji, nie przejmując się autorem, treścią czy gatunkiem literackim pozycji. Uzyskany algorytm działał w czasie rzeczywistym, wyświetlając klientowi rekomendacje na stronie internetowej sklepu. Okazało się to metodą generującą sprzedaż wielokrotnie większą niż recenzje krytyków. Kalkulacja kosztów doprowadziła do decyzji o zwolnieniu wszystkich recenzentów i przejściu w całości na rekomendacje na podstawie badania danych (Żulicki, 2017, s. 185).

Można powiedzieć, że dzięki tej formie analizy możemy odkryć nowe związki i nowe zależności pomiędzy badanymi zmiennymi.

Podejście Big Data i eksploracja danych (*data mining*) nie uprawnia do uogólniania wyników w sensie ekstrapolacji z próby na populację czy formułowania teorii. Nie jest to jednak celem w tym podejściu. Zasada pracy na pełnych zbiorach danych $N = all$ zakłada, że analizujemy wszystkie dostępne dane i za ich pomocą tworzymy działający model (Żulicki, 2017, s. 188).

Oczywiście założenie, że badamy wszystkie przypadki, jest dużym uproszczeniem, mamy bowiem do czynienia tylko z osobami, które wypowiedziały się na dany temat. Wiąże się to ze sposobem zbierania informacji. Oprogramowanie poszukuje słów kluczowych oraz słów powiązanych ze słowami kluczowymi. Właściwe zaprogramowanie wyszukiwania jest tym, co decyduje o jakości badań Big Data. Wystarczy niewłaściwie zaprogramować kryteria wyszukiwania, aby uzyskać dane fragmentaryczne i nieoddające istoty rzeczy. Warto o tym pamiętać, ponieważ Big Data stało się ostatnio specyficznym słowem kluczem. Wydaje się, że skoro możemy badać tak ogromną populację, to badania są bardziej obiektywne niż klasyczne badania ankietowe.

W czasach kryzysu, komercyjne dyskursy stają się bardziej istotne w debatach nt. edukacji. Tak więc, w pewnych kręgach Big Data jest coraz bardziej promowana jako forma *modyfikacji technicznej* dla badań edukacyjnych i zastosowań w procesach kształcenia (Janczyk, 2016, s. 106).

Bez odpowiedniego przygotowania nie możemy oczywiście liczyć na to, że zastosowanie nowej technologii pozwoli nam uzyskać pożądaną wiedzę.

Big Data w badaniach społecznych

Od początku świata technologia była kluczowym elementem cywilizacji ludzkiej. Począwszy od prymitywnych narzędzi, a na zaawansowanej technologii kończąc, dawała ludziom możliwość przeżycia i coraz wygodniejsze życie.

Dzięki technologii ludzkość wyszła z jaskini i zdobyła przyczółek kosmosu. Postęp cywilizacyjny zmieniał reguły życia społecznego na wielu różnych płaszczyznach. Trudno się spierać, które wynalazki były najważniejsze. Koreański ekonomista Ha-Joon Chang twierdzi że najważniejszym wynalazkiem dwudziestego wieku była pralka (Sosnowska, 2018, <http://wyborcza.pl>,) w większy sposób niż inne odkrycia zmieniła jakość życia codziennego ludzi. Dla Marshalla McLuhana z pewnością najważniejszymi wynalazkami były te, które są związane z technologią komunikowania się. Jego koncepcja determinizmu technologicznego pokazuje, że zmiana dominującego sposobu komunikacji zmienia ludzi i kształtuje ich rzeczywistość społeczną. Tezy McLuhana mówiące o tym, w jaki sposób nasze narzędzia nas kształtują, oraz o tym, w jaki sposób środek, tak naprawdę, staje się przekazem, pokazują znaczenie procesu komunikacji i tego, jak wpływają na całość cywilizacji.

Piśmienność tworzy o wiele prostszych ludzi, aniżeli ci, którzy kształtują się w złożonej sieci zwykłych społeczeństw plemiennych, opartych na kulturze mówionej. Albowiem *fragmentaryczny* człowiek tworzy jednolity świat zachodni, podczas gdy społeczeństwa oparte na kulturze mówionej składają się z ludzi, których różnicują nie specjalistyczne umiejętności bądź widoczne znamiona, lecz ich wyjątkowe konfiguracje emocjonalne. Wewnętrzny świat takiego człowieka jest płataniną złożonych emocji i uczuć, które praktyczny człowiek Zachodu wykorzenił dawno temu lub stłumił w sobie w imię skuteczności i wygody. Najbliższą perspektywą piśmiennego *pokawalkowanego* mieszkańca świata zachodniego, stykającego się we własnej kulturze z elektryczną implozją, jest jego zdecydowana i szybka transformacja w człowieka o złożonej i głębokiej strukturze, emocjonalnie świadomego swej całkowitej współzależności od reszty ludzkiej społeczności (McLuhan, 2001, s. 252).

Przejście pomiędzy epokami, które opisywał McLuhan, wskazuje, iż zmiana sposobu komunikowania się wpływa też na zmianę osobowości człowieka, który jest immanentną częścią tego procesu.

Przejście pomiędzy poszczególnymi etapami określają pewne rewolucyjne ery w życiu ludzkości. Spośród wszystkich opisanych przez McLuhana wydaje się, że najważniejsze będzie przejście do epoki komunikacji elektronicznej, które zaowocowało stworzeniem czegoś, co zostało nazwane globalną wioską, oraz pewną specyficzną zmianą obyczajowości i podejścia do życia. Człowiek epoki elektronicznej czuje się w cyberprzestrzeni równie pewnie jak w realnym życiu, a często nawet lepiej. Oznacza to, że wielu internautom dużo łatwiej dbać o dobre relacje w Internecie niż np. w szkole czy miejscu pracy.

Trudno jednoznacznie określić, czy stworzenie pierwszych serwisów społecznościowych doprowadziło do tworzenia się społeczności internetowych, czy też zmiana podejścia do Internetu doprowadziła do zainteresowania portalami pozwalającymi na wymianę relacji. Niezależnie od tego, co było przyczyną, a co skutkiem, możemy w chwili obecnej zobaczyć, że wielkie portale społecznościowe niemal zawłaszczyły przepływ informacji w sieci.

Jeszcze przed współczesnymi możliwościami analizy danych w czasie rzeczywistym zwracano uwagę na korzyści z eksploracji danych pochodzących z Internetu, wówczas z wykorzystaniem technologii hurtowni danych (Wieczorkowski, 2015, s. 345).

Nowe technologie pozwalają na bardziej efektywne wykorzystanie informacji.

Big data to pobieranie, przetwarzanie, analizowanie i wizualizacja danych. Firmy pobierają legalnie informacje z różnych źródeł, porównują je, analizują, a następnie wyciągają wnioski. Na końcu powstaje produkt finalny: obraz sytuacji bądź też człowieka, który pomaga firmom oraz instytucjom w ich działalności. Jest to zatem cały proces polegający na pewnym wykorzystaniu danych. Błędne jest twierdzenie, że jest to proces gromadzenia czy pobierania danych (Falkiewicz, Maj, 2017, s. 156).

Można zaryzykować stwierdzenie, iż tego typu badania są bardziej zbliżone do obserwacji uczestniczącej niż badania ankietowe. Obserwujemy jednak nie pojedyncze osoby, tylko praktycznie całą przestrzeń Internetu – klasyczne techniki badawcze przestają być pod tym względem wystarczające:

[...] w latach czterdziestych XX wieku, aż do lat dziewięćdziesiątych, badacze surveyowi byli właściwie jedynymi, dostarczającymi informacji o populacjach ludzi. Rolę tę zaczęły przejmować początkowo badania marketingowe, później zwrócono uwagę na dane transakcyjne gromadzone przez firmy. Obecnie do głosu doszły analizy wielkich zbiorów danych z różnych źródeł, czyli tytułowe Big Data. Badania surveyowe autorzy postrzegają jako metodę/technikę osadzoną w kontekście historycznym (Żulicki, 2017, s. 187).

Zmienia się nie tylko podejście do technik badawczych, ale i do definiowania badanej zbiorowości. Przykładem mogą być badania Twittera.

Serwis społecznościowy Twitter zyskał szczególne zainteresowanie naukowców społecznych co najmniej z dwóch powodów. Po pierwsze, stanowi on fenomen społeczny, wpływając na praktyki komunikacyjne oraz sposoby organizowania się ludzi. Po drugie, Twitter to repozytorium ustrukturyzowanych danych, które mogą zostać wykorzystane w celu badania zjawisk związanych lub niezwiązanych bezpośrednio ze społecznym oddziaływaniem tego medium (Rodak, 2017, s. 209).

Dzięki publicznemu charakterowi wiadomości i możliwości obserwowania wybranych kont, Twitter stał się przestrzenią błyskawicznego rozprzestrzeniania się informacji i opinii, dostarczającą pożytki tradycyjnym mediom i kulturze popularnej. Z kolei hashtag umożliwił podpinanie publicznych wiadomości pod szersze kanały konwersacyjne. W ten sposób Twitter stał się punktem węzłowym interakcji i samoorganizacji ruchów społecznych, wspólnot profesjonalistów czy oddolnych inicjatyw mających na celu zarządzanie kryzysowe. Między innymi z tych powodów Twitter traktowany jest jako fenomen społeczny, a zatem potencjalny obiekt zainteresowania socjologii (Rodak, 2017, s. 211).

Nowe technologie pozwalają na zupełnie inne podejście do badań, wyznaczają też nowe obszary naukowej eksploracji. „Przykładem zastosowania *text mining* w badaniach społecznych jest stworzenie *kontekstualnego wykrywacza sarkazmu* – modelu zbudowanego na podstawie wpisów na Twitterze” (Żulicki, 2017, s. 191). Wykrywacz sarkazmu można potraktować jako ciekawostkę, oddaje jednak istotę rzeczy. Możemy bowiem poszukiwać w Internecie specyficznych fraz, zwrotów czy zdań – podobnie jak w badaniach etnograficznych czy

biograficznych. Jest to też specyficzny zamiennik dla badań ankietowych czy obserwacji – zamiast zadawać respondentom pytania, możemy szukać odpowiedzi na takie same lub podobne, które już ktoś kiedyś zadał w Internecie.

Wykorzystanie analizy transakcyjnej w badaniu przestrzeni Internetu

W przypadku badań ankietowych oczekujemy, iż członkowie danej grupy odpowiedzą na zadane przez nas pytania. Zupełnie inaczej zbudowana jest logika badań Big Data. Oprogramowanie wyszukuje słowa kluczowe, np. nazwisko polityka, oraz słowa, które są powiązane z badanym zjawiskiem, np. pozytywne albo negatywne określenia. Możemy wyznaczyć ich zakres semantyczny, czyli to, jak daleko mogą wykraczać znaczeniem od słowa kluczowego, co pozwala wyeliminować nietrafione informacje. Przykładowo, zwrot „gra psychologiczna” będzie wyszukiwany tylko wtedy, kiedy słowo „gra” i słowo „psychologiczna” będą obok siebie, oprogramowanie pominie natomiast te zapisy w Internecie, gdzie będą od siebie oddalone.

Oprogramowanie na podstawie podawanych imion oraz struktur gramatycznych określa płeć osoby badanej. Dodatkowo występowanie w zdaniu określonych zwrotów pozwala określić tzw. sentyment, czyli to, czy dane zdanie ma charakter pozytywny, czy negatywny. Jak można się zorientować, jedne z pierwszych badań typu Big Data dotyczyły preferencji politycznych. Można było na próbie milionów internautów określić, który polityk współwystępuje z pozytywnymi lub negatywnymi wypowiedziami, tym samym przewidywać mniej lub bardziej trafnie preferencje wyborcze. Oczywiście wszystko działa w obie strony. Politycy na bazie swoich analiz mogą modyfikować wypowiedzi, tym samym dopasowywać się do preferencji wyborczych (Walkow, 2018, <https://businessinsider.com.pl>). Opisana specyfika poszukiwania informacji w Internecie wydaje się idealnie pasować do teorii analizy transakcyjnej, niektóre jej elementy zostaną wykorzystane do analizy mediów społecznościowych.

W pierwszej kolejności można wykorzystać jedną z najbardziej rozpoznawalnych części teorii, jaką jest analiza strukturalna. Eric Berne założył, że osobowość człowieka podzielona jest na trzy stany ja. Ja-Rodzic, czyli stan normatywny, Ja-Dorosły – stan zajmujący się realnym kontaktowaniem z rzeczywistością, oraz Ja-Dziecko – stan emocjonalny będący odpowiednikiem naszych dziecięcych emocji i przeżyć. Możemy kontaktować się z otoczeniem na trzy różne sposoby, używając charakterystycznych dla nich słów, zwrotów połączonych z określonym ładunkiem emocjonalnym

Jeśli piszemy, że coś „należy zrobić”, „powinno się zrobić”, najprawdopodobniej mamy do czynienia ze stanem Ja-Rodzic. Gdy piszemy, że „chcemy”, „pragniemy”, „boimy się” czy musimy, najprawdopodobniej mamy do czynienia

ze stanem Ja-Dziecko. Język opisowy, zdawanie relacji czy zadawanie rzeczowych pytań zazwyczaj towarzyszą działaniu z poziomu stanu Ja-Dorosły.

Kolejnym ważnym obszarem analizy transakcyjnej jest analiza postaw życiowych. Postawy życiowe opisywane w analizie transakcyjnej mają dwa punkty skrajne: poczucie, że ja jestem OK i inni są OK, oraz poczucie, że ja jestem nie-OK i inni są nie-OK. Gdy ktoś pisze, że ma rację, najprawdopodobniej czuje się OK. Jeśli ktoś pisze, że inni nie mają racji, to myśli, że to oni są nie-OK. Podobnie jak analiza strukturalna, ten dział teorii pozwala na przyporządkowanie do danej postawy określonych zwrotów. Przykładowo używanie zwrotów typu: „ciągle mi to robią” sugeruje, że mamy poczucie, iż inni są wobec nas nie-OK.

Do próby wykorzystania teorii analizy transakcyjnej w badaniach Big Data został użyty portal Monitori (aktualnie Unamo po połączeniu z narzędziem Positionly (<https://www.monitori.pl/>) – narzędzie do monitorowania mediów społecznościowych głównie pod kątem biznesowym, ale posiadające możliwości wykorzystania w badaniach społecznych.

Pierwsza próba badawcza polegała na wyszukiwaniu w mediach społecznościowych zwrotów „mam rację” i „nie masz racji”. Wybór narzędzia Monitori/Unamo wynikał z dwóch podstawowych kryteriów: pierwsze to możliwość monitorowania zastanych wypowiedzi, w opisywanym przypadku – wypowiedzi z ostatniego miesiąca. Drugie to możliwość poszukiwania różnych form gramatycznych wypowiedzi, co pozwala na uzyskiwanie trafniejszych wyników, jeśli idzie o badania społeczne. Prezentowane w tekście grafiki zostały wygenerowane przez oprogramowanie Unamo.

Bardzo charakterystyczne dla Big Data narzędzie to tak zwana chmura słów lub tagów. Oprogramowanie pokazuje, które słowa najczęściej pojawiają się w okolicy słowa przez nas poszukiwanego. Chmura tagów jest tak skonstruowana, że słowa najczęściej się pojawiające mają graficzną reprezentację w postaci dużych grubych liter, a słowa pojawiające się rzadziej są naturalnie mniejsze i słabiej widoczne. Poniżej przedstawione będą chmury tagów dla zwrotów „mam rację” i „nie masz racji”. Analizowane były takie serwisy społecznościowe, jak: Facebook, Twitter, Youtube, Instagram, blogi, fora, społeczności (inne), portale i serwisy (pod kątem komentarzy).

Można zwrócić uwagę na to, iż w przedstawionej na rysunku 1. chmurze słów mocno zaakcentowane jest słowo „zawsze”. Oznacza to, iż przekonanie o własnej racji łączy się ze stosowaniem wielkich kwantyfikatorów, co z kolei może sugerować brak krytycznego podejścia do tematu.

Porównując rysunki 1 i 2, możemy zobaczyć jakościową różnicę pomiędzy tym, jak układają się słowa w chmurach tagów. Układ słów jest ważny podczas programowania haseł kluczowych, pozwala tak zmodyfikować zapytanie, aby uzyskać adekwatne wyniki. Na etapie początkowym analizy chmura słów pozwala określić ładunek emocjonalny wypowiedzi. Wielkość wyrazów obrazuje częstość występowania określonych zwrotów, czyli im bardziej rozproszona, tym

bardziej różnorodne wypowiedzi, im mniej złożona – tym większa schematyczność wypowiedzi. Różne chmury słów (na poziomie graficznym) sugerują istnienie różnych retoryk wypowiedzi. Zawartość znaczeniowa chmury słów pokazuje dominującą tematykę. Pozwala to na generowanie określonych kategorii ogólnych i porządkowanie poszukiwań, aż do znalezienia dominującego trendu.



Rysunek 1

Chmura słów – mam rację. Źródło: badania własne 2018 r.



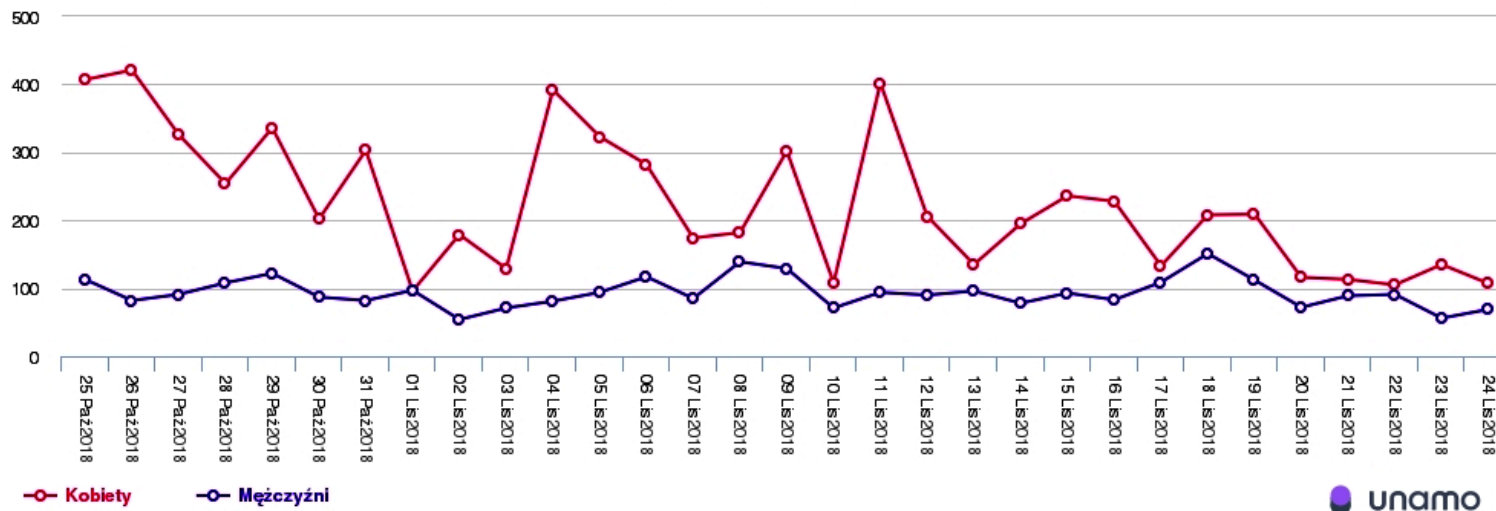
Rysunek 2

Chmura słów – nie masz racji. Źródło: badania własne 2018 r.

Podstawowa analiza pozwala zobaczyć, jak wygląda podział wypowiedzi ze względu na płeć, oraz to, które media społecznościowe posłużyły internautom do wypowiedzi.

mam rację

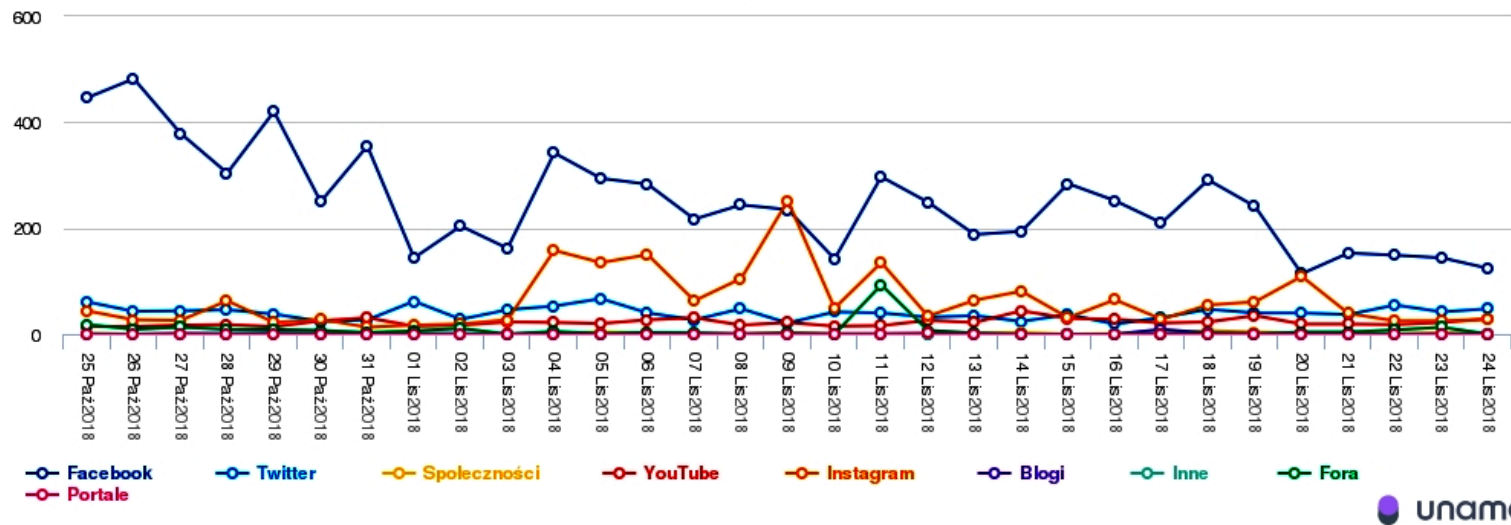
Wypowiedzi w podziale na płeć



Wykres 1
Mam rację – podział na płeć. Źródło: badania własne 2018 r.

mam rację

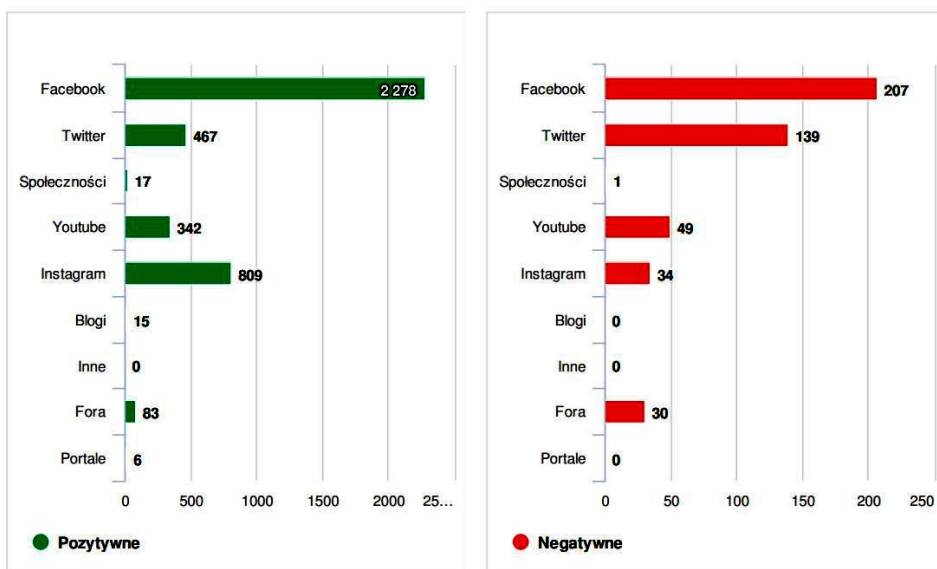
Wypowiedzi w podziale na źródła



Wykres 2

Mam rację – podział na źródła. Źródło: badania własne 2018 r.

Źródła wypowiedzi z podziałem sentymentu

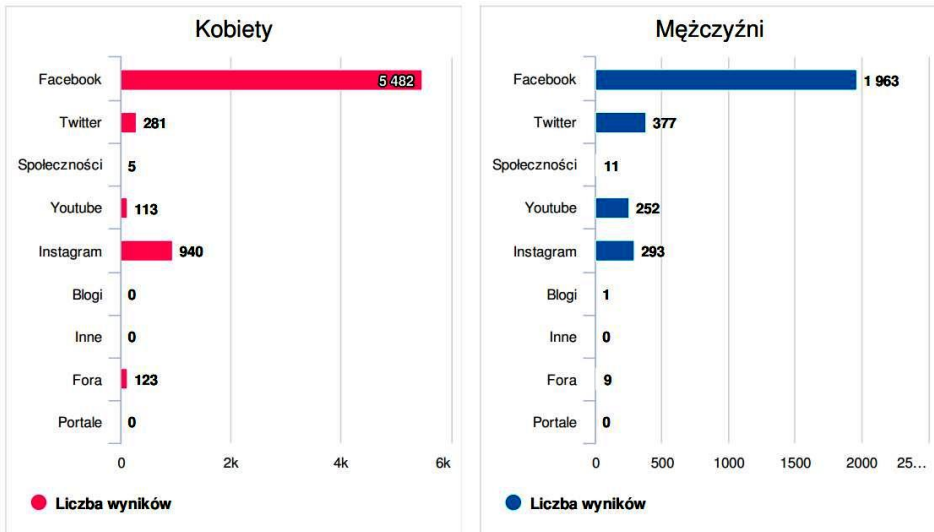


Wykres 3

Mam rację – sentyment wypowiedzi. Źródło: badania własne 2018 r.

Sentyment pokazuje wydźwięk emocjonalny wypowiedzi, który wykorzystane oprogramowanie klasyfikuje jako pozytywne, negatywne bądź neutralne. Analiza sentymentu w prosty sposób pozwala na określenie nastawienia do danego tematu, np. badając opinię na temat jakiegoś zjawiska społecznego, oprogramowanie pozwala dotrzeć do konkretnych wypowiedzi, co jest potrzebne przy szczegółowej analizie zjawiska.

Źródła wypowiedzi z podziałem na płeć



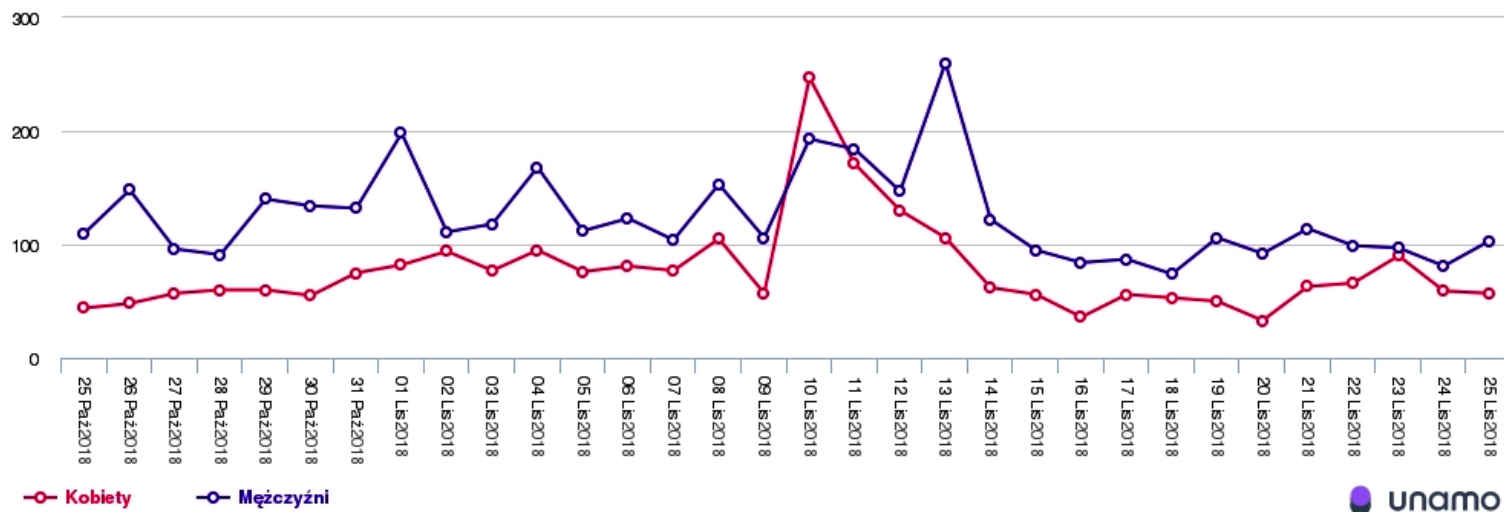
Wykres 4

Mam rację – płeć i źródła. Źródło: badania własne 2018 r.

Zwrot „mam rację” pojawił się w mediach społecznościowych przez badany miesiąc prawie dziesięć tysięcy razy. W przypadku stałego monitorowania danego zjawiska jesteśmy w stanie zebrać wielokrotnie więcej obserwacji. Liczebności w poszczególnych zakresach mogą się różnić, ponieważ analiza obejmuje różne aspekty. Wypowiedzi, w których udało się określić sentyment, jest to około 3700, w prawie wszystkich wypowiedziach udało się określić płeć.

nie masz racji

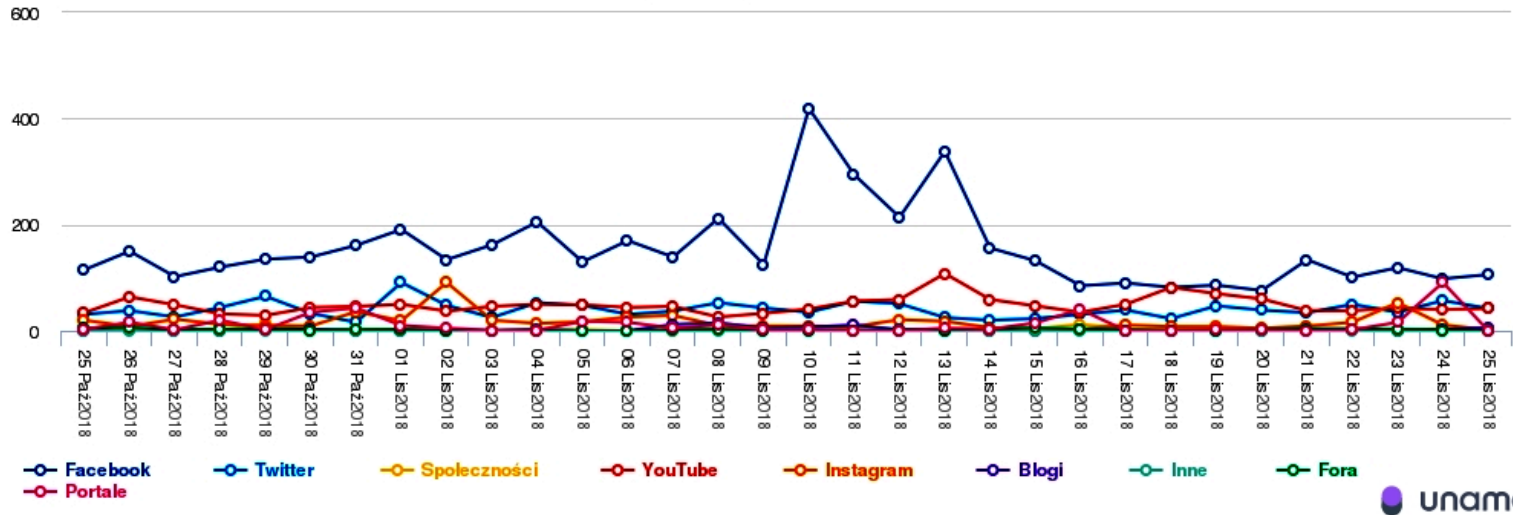
Wypowiedzi w podziale na płeć



Wykres 5
Nie masz racji – podział na płeć. Źródło: badania własne 2018 r.

nie masz racji

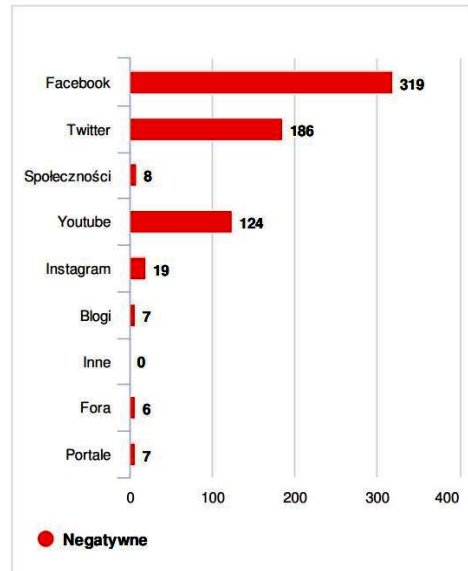
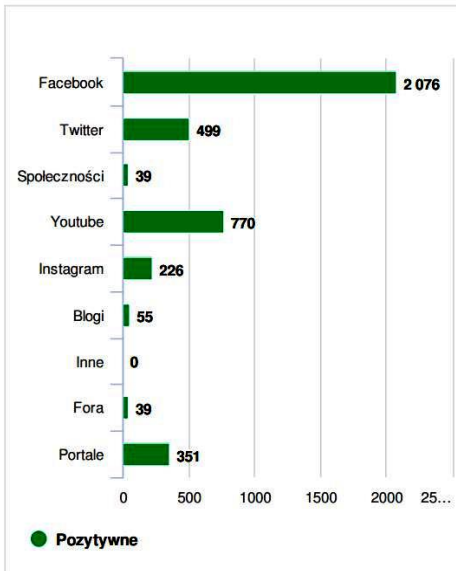
Wypowiedzi w podziale na źródła



Wykres 6

Nie masz racji – źródła. Źródło: badania własne 2018 r.

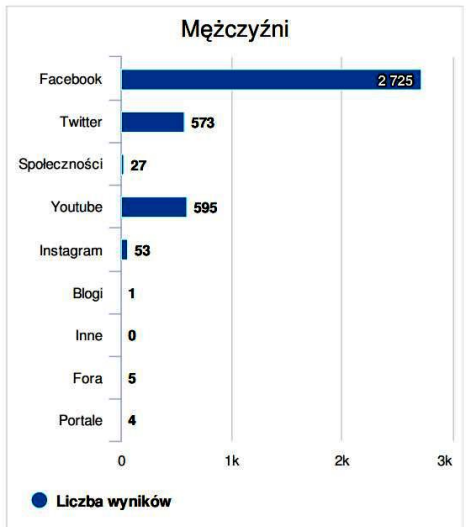
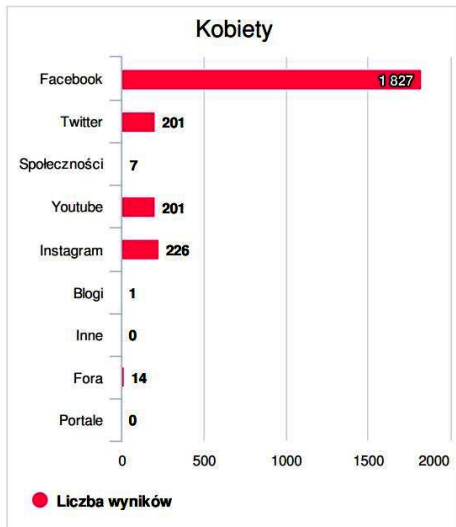
Źródła wypowiedzi z podziałem sentymentu



Wykres 7

Nie masz racji – sentyment. Źródło: badania własne 2018 r.

Źródła wypowiedzi z podziałem na płeć

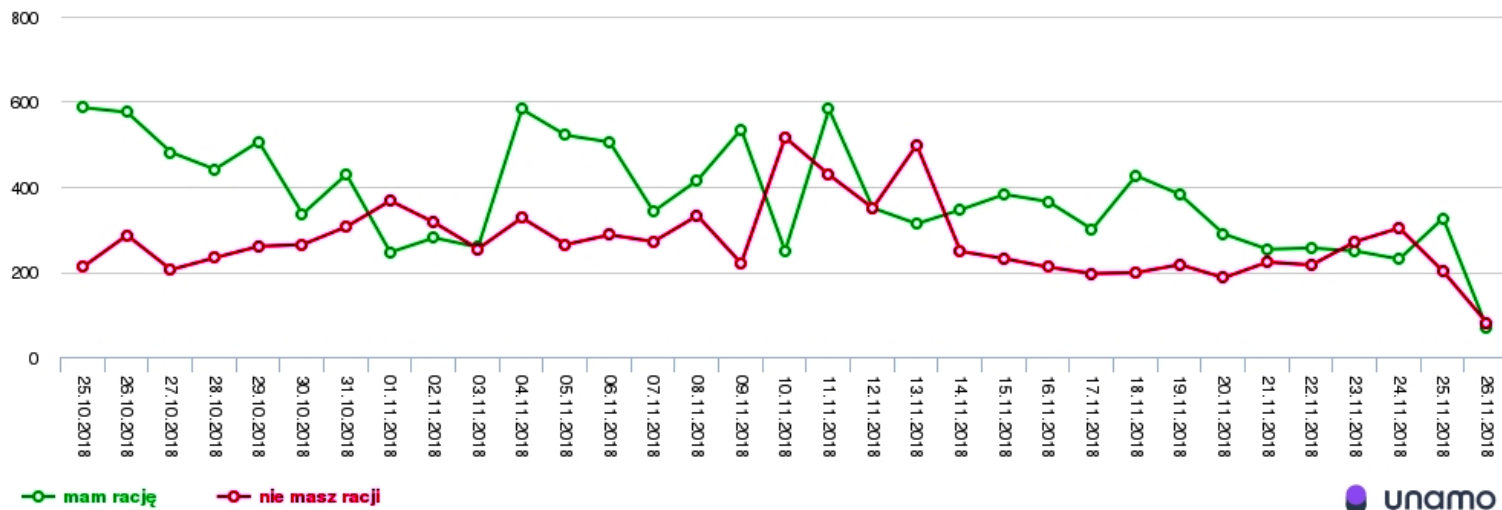


Wykres 8

Nie masz racji – płeć i źródła. Źródło: badania własne 2018 r.

Porównanie: mam rację - nie masz racji

Liczba wypowiedzi



unamo

Wykres 9

Porównanie haseł. Źródło: badania własne 2018 r.

Jak można się było spodziewać, najpopularniejszym medium społecznościowym jest w chwili obecnej Facebook, w tym serwisie odnotowano największy przepływ informacji, tzn. wypowiedzi, komentarzy czy udostępnień określonych treści. Dla wypowiedzi „mam rację” można zobaczyć wyraźną preferencję związaną z płcią, w swoich wypowiedziach kobiety użyły go prawie siedem tysięcy razy, a mężczyźni niecałe trzy tysiące. Kobiety „miały rację” głównie na Facebooku i na Instagramie. Z kolei mężczyźni „mieli rację” częściej niż kobiety – na Twitterze i na YouTube. Wydaje się to pokazywać, iż określone portale społecznościowe mają swoją wewnętrzną psychologię. W przypadku zwrotu „nie masz racji” na Facebooku dominowali mężczyźni, podobnie na Twitterze i podobnie na YouTube. Ustalanie pozycji życiowej przez podkreślenie swojej racji wydaje się według badań być bardziej domeną kobiet. Z kolei ustalanie swojej pozycji życiowej przez podkreślenie błędu drugiej osoby jest bardziej charakterystyczne dla mężczyzn.

Strukturalna analiza osobowości

Aby dokonać analizy strukturalnej, w oparciu o literaturę przedmiotu wybrano słowa charakterystyczne dla poszczególnych stanów Ja (Pierzchała, 2013, s. 175–180, 354–357; Łęski, 2016, 63–71, 115–123). Dla stanu Ja-Rodzic były to hasła kluczowe, takie jak: *należy*, *powinno się* i *jestem przekonana/ny*. Dla stanu Ja-Dorosły były to słowa kluczowe: *myślę*, *rozumiem* i *zastanawiam się*. Dla stanu Ja-Dziecko były to słowa kluczowe: *chcę*, *czuję* i *lubię*. Poniżej przedstawione są chmury słów dla stanów Ja. W przypadku badań ankietowych, respondenci mają bardziej złożone wybory, jednak służą one w dużej mierze do ukrycia intencji badań i tym samym uniknięcia szukania „właściwych” odpowiedzi. W badaniu zawartości mediów społecznościowych problem ten raczej nie występuje. Jeśli już, to występuje raczej odwrotne zjawisko, gdzie piszący za mało przejmują się oczekiwaniami rozmówców. Podobnie jak poprzednio można przedstawić chmury słów dla poszczególnych stanów Ja.

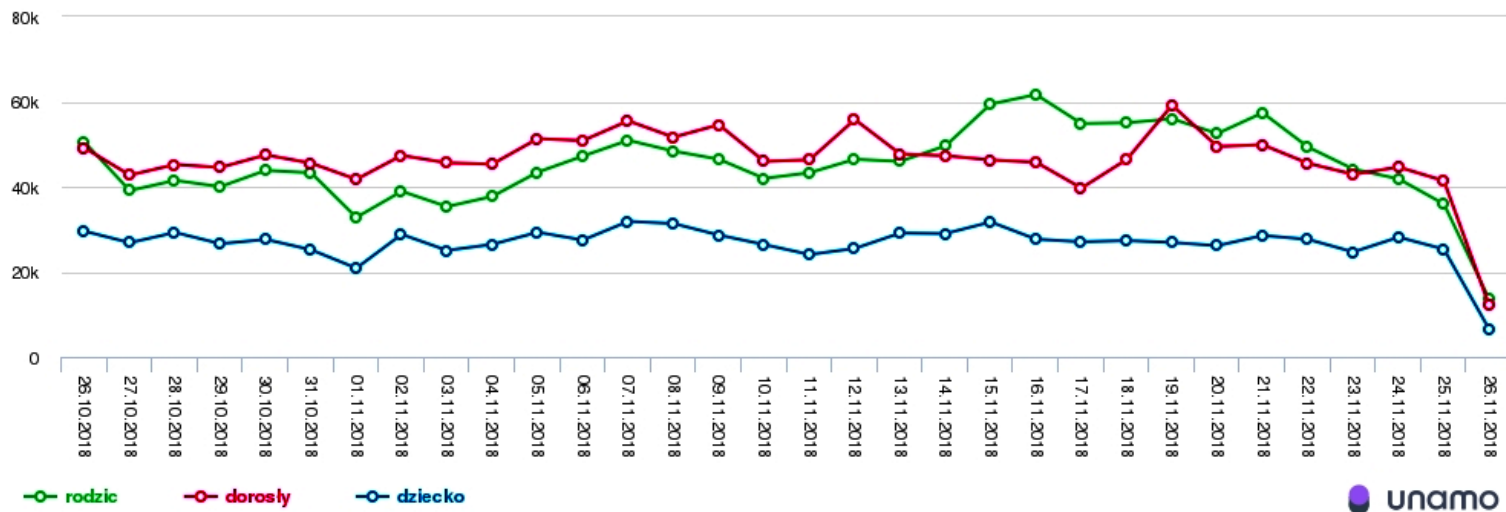


Rysunek 3

Chmura słów – Ja-Rodzic. Źródło: badania własne 2018 r.

Porównanie: rodzic - dorosły - dziecko

Liczba wypowiedzi



Wykres 10

Porównanie stanów Ja. Źródło: badania własne 2018 r.

W ciągu miesiąca obserwacji, wypowiedzi dotyczące stanów Ja pojawiły się sporo ponad dwa miliony razy. To ogromna liczba wypowiedzi, ich analiza bez odpowiedniego oprogramowania jest praktycznie niemożliwa.

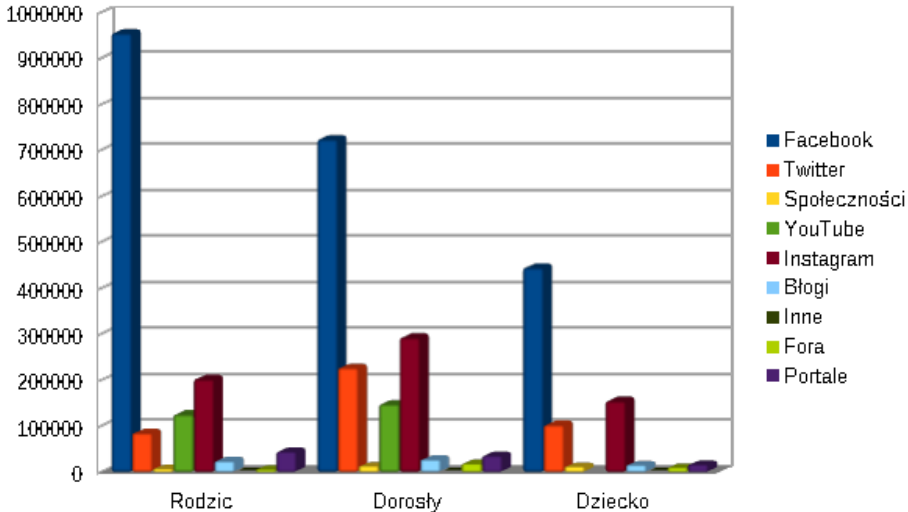
Tabela 1

Porównanie stanów Ja i źródeł

	Razem	Facebook	Twitter	Spo- łeczno- ści	YouTube	Insta- gram	Błogi	Inne	Fora	Portale
Rodzik	1 448 1 98	955288	84749	6969	125144	202558	23832	25	5265	44368
Dorosły	1484769	724497	226833	12925	147627	292563	26905	40	18030	35349
Dziecko	856542	444937	102490	11485	1 01 828	154565	15240	34	9556	16407
	2341311	2124722	414072	31379	272771	649686	65977	99	32851	96124

Źródło: badania własne 2018 r.

W tej ogromnej ilości wypowiedzi, stan Ja-Dziecko, czyli wypowiedzi związane ze słowami *chcę*, *czuję* i *lubię*, pojawiają wyraźnie rzadziej. Panujące przekonanie, że Internet jest miejscem wypowiedzi emocjonalnych, wydaje się tutaj nie potwierdzać. Oczywiście może tak być, że emocję bardziej wyrażają się w „lajkowaniu”, czy klikaniu tego, co nam się podoba. Sprawdzenie tego wymagać będzie bardziej złożonej procedury badawczej.



Wykres 11

Porównanie stanów Ja i źródeł. Źródło: badania własne 2018 r.

Można zauważyć, że stan Ja-Rodziec dominuje na Facebooku, natomiast stan Ja-Dorosły dominuje na Twitterze (proporcjonalnie najwięcej obserwacji) i na Instagramie, co jest o tyle dziwne, iż ten drugi serwis kojarzy się głównie ze stroną wizualną. Po głębszej analizie okazało się, że wiele wypowiedzi ma charakter techniczny, odnosi się do technik fotograficznych i rzeczowych komentarzy pod zdjęciami, co tłumaczy wskazane różnice.

Jako dalszy przykład posłuży połączenie określeń identyfikujących stany Ja z jakimś tematem, który może prowokować do dyskusji. Dla potrzeb badania sprawdzono kilka mniej lub bardziej kontrowersyjnych haseł – objętość publikacji nie pozwala na prezentację wszystkich. Wybór padł na hasło „marihuana”, jako prowokujące do dyskusji i takie, które powinno pozwolić na polaryzację wypowiedzi. Poniżej przedstawione są chmury słów dla poszczególnych stanów Ja.



Rysunek 6

Chmura słów – Ja-Rodziec i marihuana. Źródło: badania własne 2018 r.

Chmura słów



Rysunek 7

Chmura słów – Ja-Dorosły i marihuana. Źródło: badania własne 2018 r.



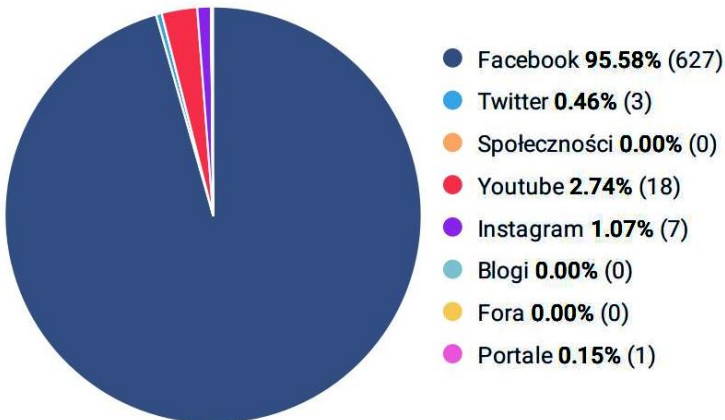
Rysunek 8

Chmura słów – Ja-Dziecko i marihuana. Źródło: badania własne 2018 r.

Zagęszczenie i wielkość słów w poszczególnych chmurach pokazuje, iż przy stanie Ja-Dorosły nie widać dużego wydźwięku emocjonalnego. Chmury dla stanów Ja-Rodzic i Ja-Dziecko są bardziej rozbudowane, sugerują bardziej emocjonalne dyskusje. Może to być tylko pierwsze wrażenie, ale największy ładunek emocjonalny wydaje się towarzyszyć ostatniej chmurze – Ja-Dziecko.

Więcej można zobaczyć, porównując liczby wypowiedzi z podziałem na portale społecznościowe oraz na płęć.

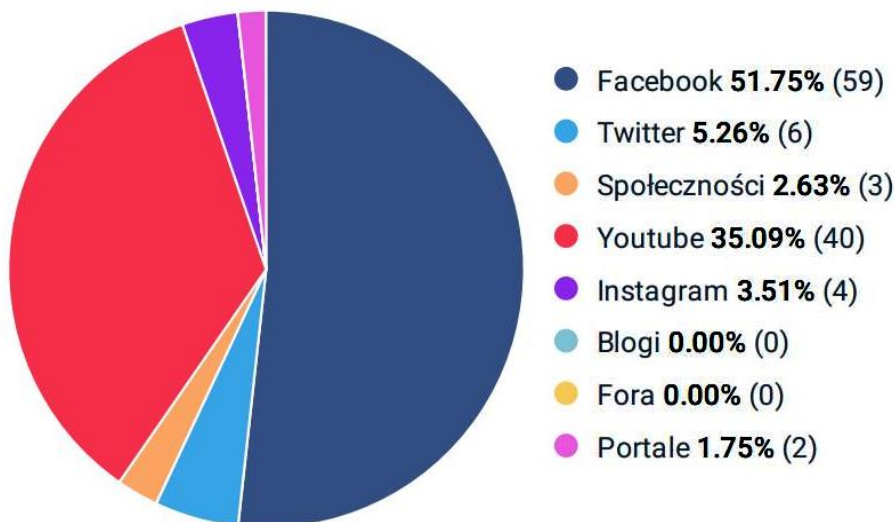
Źródła wypowiedzi



Wykres 12

Ja-Rodzic – dyskusja na temat marihuany – podział na źródła. Źródło: badania własne 2018 r.

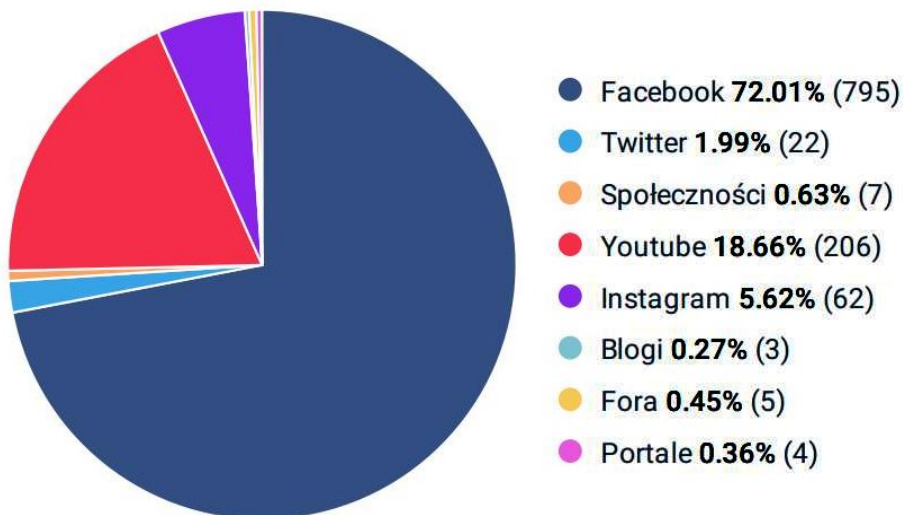
Źródła wypowiedzi



Wykres 13

Ja-Dorosły – dyskusja na temat marihuany – podział na źródła. Źródło: badania własne 2018 r.

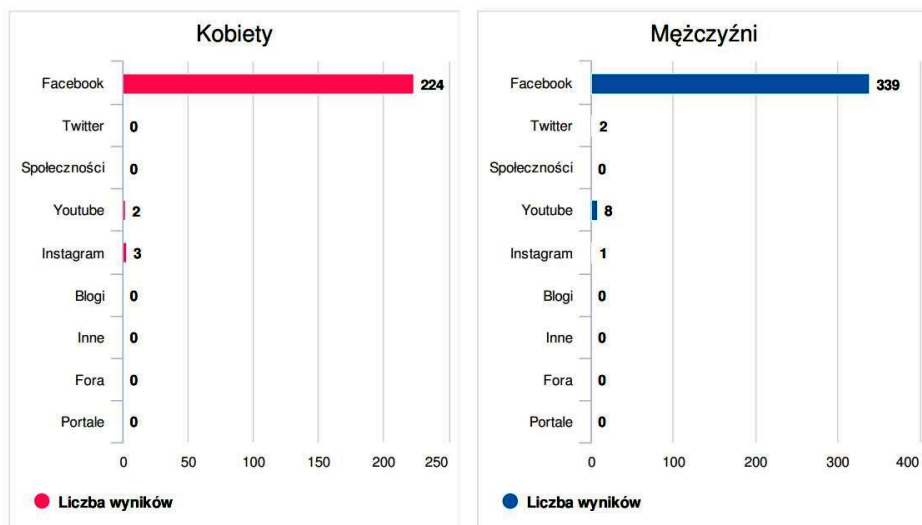
Źródła wypowiedzi



Wykres 14

Ja-Dziecko – dyskusja na temat marihuany – podział na źródła. Źródło: badania własne 2018 r.

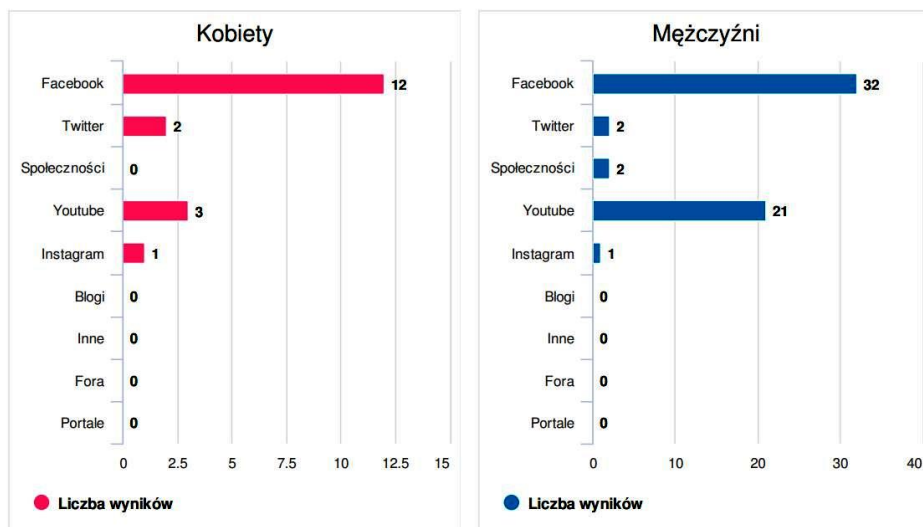
Źródła wypowiedzi z podziałem na płeć



Wykres 15

Ja-Rodzic – dyskusja na temat marihuany – podział na płeć. Źródło: badania własne 2018 r.

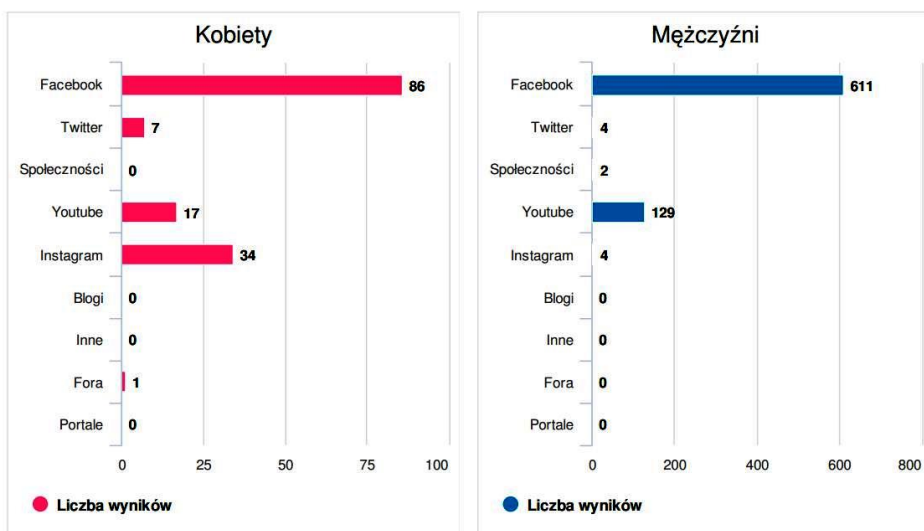
Źródła wypowiedzi z podziałem na płeć



Wykres 16

Ja-Dorosły – dyskusja na temat marihuany – podział na płeć. Źródło: badania własne 2018 r.

Źródła wypowiedzi z podziałem na płeć



Wykres 17

Ja-Dziecko – dyskusja na temat marihuany – podział na płeć. Źródło: badania własne 2018 r.

W przypadku połączenia słowa kluczowego „marihuana” ze słowami opisującymi stany Ja, dominują stany Ja-Rodzic i Ja-Dziecko. To co jednak najbardziej rzuca się w oczy, to różnice w źródłach wypowiedzi. W przypadku stanu Ja-Rodzic dominuje zdecydowanie Facebook. Niemal cała wymiana informacji odbywa się na tym portalu, podział na płeć jest nieco nietypowy – dominują mężczyźni, chociaż różnica nie jest bardzo duża. Podobnie jest w przypadku stanu Ja-Dziecko; oprócz Facebooka, jako istotne medium pojawia się YouTube, natomiast jeśli idzie o płeć, dysproporcja jest ogromna. Praktycznie wszystkie wypowiedzi dotyczą mężczyzn. Stan Ja-Dorosły bardzo mocno odbiega liczebnością wypowiedzi, są one ponadto najbardziej zróżnicowane.

Podsumowanie i wnioski

Przedstawione w artykule zestawienia wypowiedzi internetowych są przykładem wykorzystania języka analizy transakcyjnej w badaniach Internetu. Podjęto próbę analizy społeczności za pomocą technologii Big Data, która pozwala na obserwowanie jednocześnie ogromnej liczby wypowiedzi, w zależności od sytuacji mogą to być nawet miliony postów czy wypowiedzi. Drugi kluczowy element to możliwość szukania określonych fraz i konfiguracji fraz, co pozwala na uzyskiwanie wyników zbliżonych do badań ankietowych lub do obserwacji uczestniczącej.

Pierwsze, co można zaobserwować, to zmieniające się wzory wypowiedzi dotyczące ustalania pozycji życiowej. Ustalanie pozycji życiowej przez podkreślenie swojej racji wydaje się – według badań – bardziej być domeną kobiet. Z kolei ustalanie swojej pozycji życiowej przez podkreślenie błędu drugiej osoby jest bardziej charakterystyczne dla mężczyzn. Okazuje się, że ma znaczenie portal, z którego korzystamy. Albo jest tak, że osoby o określonych cechach osobistych – tutaj: o określonych stanach Ja – wybierają aktywność na różnych portalach, albo każdy portal cechują inne zasady, które wspierają takie lub inne zachowania.

Przedstawiona technika badań pozwala śledzić określone tematy, można zaobserwować, które stany Ja są bardziej aktywne w zależności od kluczowego elementu dyskusji. Opisujący przykład wypowiedzi na temat marihuany pokazuje, iż praktycznie nie ma dyskusji na poziomie stanu Ja-Dorosły. Wypowiedzi mają charakter albo normatywny, albo emocjonalny. Dość ciekawą obserwacją wydaje się ogromna przewaga mężczyzn wypowiadających się z pozycji stanu Ja-Dziecko, przy niewielkiej przewadze płci męskiej dla stanu Ja-Rodzic. Może to przeczyć powszechnemu przekonaniu o tym, że mężczyźni mają problemy z wyrażaniem uczuć. W przedstawionych badaniach prezentują takie wypowiedzi częściej niż kobiety, teza ta jednak wymaga dalszego badania i pogłębionej analizy.

Analizując udział określonych stanów Ja wg. portali społecznościowych, można zrozumieć, dlaczego konkurują ze sobą i co czyni ich indywidualność. Określone portale sprzyjają wypowiedziom z poziomu określonych stanów Ja, co czyni je dla użytkowników bardziej lub mniej przyjaznymi. Łatwiej jest zrozumieć wypowiedź typu: „nie podoba mi się na Facebooku” lub „podoba mi się na Facebooku”. Komunikacja z wykorzystaniem dominującego stanu Ja będzie odbierana jako przyjaźniejsza i bardziej naturalna. Badania należy oczywiście potraktować jako pilotażowe, otwierające drogę do dalszych analiz i obserwacji.

Bibliografia

- 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. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Falkiewicz, E., Maj, M. (2017). Big data – studia przyszłości. *Lubelski Rocznik Pedagogiczny*, 36, 4, 153–167 <http://dx.doi.org/10.17951/lrp.2017.36.4.153>.
- 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.
- Jagiela, J. (2012). *Słownik analizy transakcyjnej*. Częstochowa: Wydawnictwo AJD.

- Jagiela, J. (red.) (2011). *Analiza transakcyjna w edukacji*. Częstochowa: Wydawnictwo AJD.
- Jagiela, 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.
- Janczyk, J. (2016). Big Data w relacji do procesów zmian w edukacji. *Dydaktyka Informatyki*, 11, 100–108. <http://dx.doi.org/10.15584/di.2016.11.13>.
- Łęski, Z. (2016). *Duch w maszynie... Kim jest dla nas komputer? Charakterystyka relacji w języku analizy transakcyjnej*. Częstochowa: Wydawnictwo AJD.
- McLuhan, M. (2001). *Wybór tekstów*, Warszawa: Zysk i S-ka.
- Pierchala, A. (2013). *Pasywność w szkole. Diagnoza zjawiska z punktu widzenia analizy transakcyjnej*. Częstochowa: Wydawnictwo AJD.
- Rodak, O. (2017). Twitter jako przedmiot badań socjologicznych i źródło danych społecznych: perspektywa konstruktywistyczna. *Studia Socjologiczne*, 3 (226), 209–236.
- Sosnowska, J. (2018) *Największym wynalazkiem XX wieku jest pralka, nie Internet. Ekonomista tłumaczy, jak postrzegać innowacje*. <http://wyborcza.pl/Jurtonauci/7,165057,24005646,najwiekszym-wynalazkiem-xx-wieku-jest-pralka-nie-internet.html>, listopad 2018.
- Stewart, I., Joines, V. (2017). *Analiza transakcyjna dzisiaj*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Walkow, M. (2018) *Big Data to koniec polityki, jaką znamy*. <https://businessinsider.com.pl/polityka/big-data-w-kampanii-wyborczej-cambridge-analytica-nie-bylo-pierwsze/875jnes>, kwiecień 2018.
- Wieczorkowski, J. (2015) Zagadnienia społeczne i prawne w koncepcji big data. *Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy*, 44 (4), część 2, 341–353. <http://dx.doi.org/10.15584/nsawg.2015.4.2.30>.
- Żulicki, R. (2017). Potencjał big data w badaniach społecznych. *Studia Socjologiczne*, 3 (226), 175–207.

Using transactional analysis in studies of social media

Summary

The Big Data technology allows for a simultaneous analysis of a huge number of words and phrases in Internet entries. An appropriate selection of keywords may allow for obtaining results similar to survey research, but on a much larger scale than it is usually possible. The theory of transactional analysis allows for creating a psychological portrait of the Internet user, which is based on the analysis of his/her speech content. The present article constitutes an attempt to use the language of transactional analysis in the study of social networks.

Keywords: transactional analysis, big data, personality structure, social media.

**EDUKACYJNA ANALIZA
TRANSAKCYJNA NA TLE INNYCH
KIERUNKÓW
PSYCHOPEDAGOGICZNYCH**

EDUCATIONAL TRANSACTIONAL
ANALYSIS IN THE LIGHT OF OTHER
PSYCHOPEDAGOGICAL AREAS

Jarosław JAGIEŁA

<https://orcid.org/0000-0001-5025-076X>

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

Afiliacja: Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. J. Długosza w Częstochowie

Psychopedagogika poznania i myślenia, czyli o związkach koncepcji poznawczych z edukacyjną analizą transakcyjną (cz. 3)*

Jak cytować [how to cite]: Jagieła, J. (2018). Psychopedagogika poznania i myślenia, czyli o związkach koncepcji poznawczych z edukacyjną analizą transakcyjną (cz. 3). *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 7, 163–191.

Streszczenie

Artykuł dotyczy psychologii poznawczej oraz różnych procedur stosowanych w terapii. W pedagogice podejście poznawcze zaowocowało pedagogiką kognitywną oraz konstruktywistyczną. Wykazano związki między psychologią poznawczą a analizą transakcyjną. Perspektywy dla obecności podejścia poznawczego w edukacyjnej analizie transakcyjnej należy wiązać z docenieniem roli i znaczenia stanu Ja-Dorosły w nauczaniu i uczeniu się.

Słowa kluczowe: psychologia poznawcza, terapia poznawcza, pedagogika kognitywna i konstruktywistyczna, edukacyjna analiza transakcyjna.

Podejście poznawcze uznaje konkretne zachowania i emocje jednostki za konsekwencje procesów poznawczych oraz myślenia. Człowiek jest tu samodzielnym podmiotem, który potrafi dokonywać różnego rodzaju wyborów, skłaniających go do podejmowania określonych działań. W ten sposób psychologia poznawcza stanowi ważną gałąź całej psychologii, zajmując się wszelkimi postaciami procesów poznawczych, włączając w to też uwagę, spostrzeżenie, uczenie

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

się, pamięć, myślenie, rozwiązywanie problemów, myślenie twórcze, podejmowanie decyzji, kwestię inteligencji, a także języka (Colman, 2009, s. 609). W ostatnim okresie dostrzec możemy również wzrastające znaczenie analizy procesów poznawczych w oparciu o osiągnięcia wiedzy o układzie nerwowym, gdzie różnego rodzaju czynności poznawcze można śledzić w oparciu o obrazowanie mózgu w czasie rzeczywistym. Psychologia poznawcza, rozszerzając krąg swoich zainteresowań, dostrzegła także rolę introspekcji, poznania nieświadomego, przebiegu myślenia u zwierząt, itd. Ostatnie lata przynoszą psychologiczną refleksję na temat sztucznej inteligencji. Czytamy:

[...] psychologowie poznawczy za model poznawczego funkcjonowania człowieka uważają komputery, sugerując, że maszyny te przejawiają sztuczną inteligencję i przetwarzają informacje w podobny sposób jak ludzie (Schultz, Schultz, 2008, s. 484).

Na gruncie edukacyjnej analizy transakcyjnej pojawiły się też prace skupione na poszukiwaniu relacji, jakie łączą człowieka z komputerem (Łęski, 2016). Ten niezwykle szeroki zakres przedmiotowy czyni psychologię poznawczą dziedziną niezwykle nieostrą znaczeniowo. Józef Kozielecki stwierdza: „Koncepcja poznawcza nie jest zbyt jednolita. Składa się ona z wielu wersji, które nie zawsze są całkowicie zgodne ze sobą” (Kozielecki, 1980, s. 191).

Psychologia poznawcza

Podejście poznawcze uświadamia nam nasze psychiczne ograniczenia, proponując zarazem techniki i strategie, które pomagają nam je przezwyciężyć. Możemy wskutek tego uodpornić się na popełniane czasem przez nas błędy, możemy stworzyć warunki dla rozwoju twórczego myślenia, możemy wreszcie uczyć się rozumowania dialektycznego i sądów refleksyjnych (Tavris, Wade, b.r.w., s. 322).

Przywołując temat behawioryzmu, omówiony w ostatniej części tego cyklu, przypomnijmy, że Watson w manifestie z 1913 roku nalegał, aby psychologia zrezygnowała z jakichkolwiek odniesień do psychiki, świadomości oraz wszelkiego rodzaju procesów świadomych. Po wielu jednak latach obowiązywania tego paradygmatu „psychologia nagle (choć ta tendencja w rzeczywistości rozwijała się od jakiegoś czasu) odzyskała świadomość” (Schultz, Schultz, 2008, s. 474). Przełom dokonał się nagle w roku 1979, gdy w „American Psychologist” ukazał się artykuł odwołujący się nie tylko do pojęcia psychiki, ale także do kategorii introspekcji (Lieberman, 1979, s. 319–333). Kwestia świadomości ponownie stała się od tego momentu przedmiotem uprawnionych dociekań naukowych.

Reprezentanci tego kierunku tworzyli liczne teorie składające się na podejście poznawcze w odniesieniu do funkcjonowania człowieka, np. teorię przetwarzania informacji (H.A. Simon, A. Newell, O. Tichomirow), koncepcje poznawczo-decyzyjne (J. Ekl, E. Galanter), czy – na naszym rodzimym gruncie – teorię czynności (T. Tomaszewski). Z czasem istotne miejsce wśród tych teorii zaczęła

zajmować teorią konstruktów osobistych George'a Kelly'ego (1905–1967). Zgodnie z nią, człowiek, badając rzeczywistość samodzielnie, tworzy własny obraz świata i siebie samego, czyli mówiąc wprost: tworzy indywidualny system konstruktów osobistych (Kozielecki, 1980, s. 191–193). Rzeczywistość istnieje tu realnie i nie jest bytem wymyślonym przez człowieka, a świat wewnętrzny jednostki jest równie realny, jak zjawiska rzeczywiste. Rzeczywistość jest poznawana w takim stopniu, w jakim człowiek jest w stanie dokonać jej interpretacji. Tworzy w ten sposób konstrukty osobiste, czyli sposoby interpretowania rzeczy jako bytów sobie podobnych, ale też różnych.

Istotną rolę w nurcie psychologii poznawczej zaczęła zatem odgrywać teoria konstruktywizmu. Za prekursora tego kierunku uważa się Immanuela Kanta (1724–1804), który wprawdzie twierdził, że człowiek nie tworzy reprezentacji poznawczej świata w swoim umyśle, ale jedynie porządkuje dane zmysłowe. W ten sposób więcej możemy powiedzieć o tym, jak jednostka spostrzega świat, niż dowiedzieć się, jaki świat jest w swej istocie. Samo poznanie było dla Kanta pewną formą współlistnienia ze światem, uwarunkowanym w dużym stopniu budową samego organizmu (Simon, 2001). W obecnej chwili konstrukcjonizm poznawczy w psychologii stanowi doktrynę, która zakłada, iż: „[...] spostrzeżenia, wspomnienia i inne złożone struktury umysłowe są aktywnie składane czy budowane przez umysł, a nie jedynie biernie nabywane” (Colman, 2009, s. 330). Twierdzi się, że radykalny konstruktywizm wywodzi się z prac Jana Piageta, który przyjął, że dzieci konstruują struktury umysłowe na podstawie obserwacji efektów ich własnych działań w otaczającym świecie. Tak do problematyki pamięci podchodził sir Frederic Charles Berlett (1886–1969), podobnie było w przypadku analizy tzw. cyklu percepcyjnego amerykańskiego psychologa Ulricha Richarda Gustava Neissnera (ur. 1923), stosowanej przez angielskiego psychologa Richarda Lontona Gregory'ego (ur. 1923), w celu wyjaśnienia złudzeń wzrokowych. Inni przedstawiciele tej orientacji skupili się na sposobie powstawania interpretacji społecznych dokonywanych przez ludzi. Do koncepcji konstruktywistycznych powrócimy wkrótce w kontekście pedagogiki.

Wśród wielu przedstawicieli kierunku poznawczego godzi się zatem wymienić na czołowym miejscu postać szczególną, której dorobek wiąże psychologię z pedagogiką. Jest nim Jean Piaget (1896–1980). Prowadząc badania w dziedzinie psychologii rozwojowej, skupił się on głównie na procesach poznawczych i wyodrębnił szereg stadiów rozwoju inteligencji dziecka. Pierwsze koncepcje tego szwajcarskiego psychologa były publikowane w latach dwudziestych i trzydziestych ubiegłego wieku, jednak z powodu ich niezgodności z behawioryzmem nie zyskały akceptacji w Stanach Zjednoczonych. Dopiero gdy psychologia poznawcza znalazła swoje miejsce wśród innych dyscyplin, wówczas znaczenie koncepcji Piageta stało się oczywiste i zaczęła ona silnie oddziaływać głównie na psychologię europejską. Jego teoria rozwoju poznania głosi, że istota tego procesu polega na jakościowych zmianach w obrębie struktur poznawczych, za po-

mocą których badamy rzeczywistość. Ludzie są nastawieni na organizowanie doświadczeń w spójny system znaczeń oraz na adaptację tych nowych obserwacji i przeżyć. Adaptacja przybiera postać asymilacji oraz akomodacji. Asymilacja sprowadza się do dopasowania nowych informacji do istniejących już schematów myślowych, natomiast akomodacja jest zmianą i dostosowaniem już istniejących schematów do nowych, niezaprzeczalnych informacji. Dzięki tym pojęciom Piaget wyodrębnił cztery stadia rozwoju poznawczego dzieci:

1. stadium sensoryczno-motoryczne: polega głównie na koordynowaniu informacji sensorycznych z ruchami ciała;
2. stadium przedoperacyjne: dziecko wzbogaca swoje poznanie poprzez zabawę i naśladowanie dorosłych, jednak myślenie temu towarzyszące nie polega na rozumowaniu, np. rozumieniu abstrakcyjnych zasad, dostrzeganiu związków przyczynowo-skutkowych itd.;
3. stadium operacji konkretnych: pozwala na rozumienie zasad stałości, odwracalności oraz przyczyny i skutku;
4. stadium operacji formalnych: wyznacza początek myślenia abstrakcyjnego, np. to, że idee można klasyfikować i porównywać jak przedmioty, odnosić rozumowanie do doświadczeń nieznanymi bezpośrednio, czy myśleć o przyszłości (Piaget, 1966, 2005, 2012; Piaget, Inhelder, 1993 i in.).

Dorobek Piageta miał bardzo duże znaczenie nie tylko dla psychologii rozwojowej, ale także dla pedagogiki. Wskazywał, że dzieci nie zawsze są gotowe uczyć się tego, czego oczekują od nich dorośli, którzy powinni pozwalać na to, aby zdolności dziecka rozwijały się niejako w sposób „naturalny”. Nie powinni natomiast angażować się nieustannie i dokonywać nacisków związanych z pobudzaniem swoich dzieci do szybszego rozwoju intelektualnego. Jednak i ta koncepcja w świetle przeprowadzonych badań w niektórych aspektach została zakwestionowana, jak bowiem stwierdzono, „dzieci rozumieją więcej, niż sądził Piaget”, który nie doceniał poznawczych umiejętności małych dzieci, natomiast przeceniał je u dorosłych (Tavris, Wade, b.r.w., s. 270–271). Zakwestionowano m.in. przeświadczenie Piageta, że dzieci rozwijają się wyłącznie w tak naturalny sposób, jak np. owoc, a także iż rodzice, którzy poświęcają dziecku dużo czasu, rozmawiają z nim, reagują bezpośrednio na jego zachowanie, stymulują oraz pobudzają jego sferę poznawczą, przyczyniają się do szybszego rozwoju procesów myślenia. Zastrzeżenia wobec powyższej teorii nie dotyczą jednak wyłącznie samej koncepcji Jeana Piageta. Zaczęto dostrzegać, że pomimo wielu zasług podejście poznawcze posiada także swoje słabe punkty. Oto niektóre z nich. Zwraca się np. uwagę, iż w skrajnej postaci tej koncepcji może ona redukować wszystkie zachowania człowieka jedynie do tego, co dzieje się w jego umyśle. Ponadto nie zauważa się czasem różnic między przyczyną a skutkiem, to znaczy, że np. umysł wpływa na ciało, czy myślenie na warunki życia, ale dzieje się też odwrotnie. Błędne odczytanie podejścia poznawczego może również prowadzić do relatywizmu, gdzie wszystko, co wytwarza umysł (np. poglądy, idee, myśli), może być

traktowane poważnie. Nie można też zapominać, że podejście poznawcze, podobnie jak inne koncepcje psychologiczne, może stać się przyczyną różnego rodzaju nadużyć, jeżeli zostanie źle zrozumiane lub zapragnie się je wykorzystać w złych celach (Tavris, Wade, b.r.w., s. 323–324). Wydaje się, że jednym z sposobów ukazania podejścia kognitywnego jest też odwołanie do jego terapeutycznych implementacji.

Terapia poznawcza

Podjęcie poznawcze w terapii, wywodzące się z koncepcji behawioralnej, często łączone jest w jeden wspólny termin: „terapia poznawczo-behawioralna”, gdyż w konkretnych praktycznych rozwiązaniach trudno dostrzec granicę między oboma nurtami. Akcenty rozłożone są jednak odmiennie. Behawioryzm zmierza nade wszystko do zmiany zachowania, co w konsekwencji ma doprowadzić do zmiany myślenia czy odczuwania. W przypadku terapii poznawczej kolejność jest odwrotna. To myślenie jest pierwszoplanowe, a objawy wynikają ze zniekształconego odbioru rzeczywistości, zatem zmiana w sferze poznawczej musi w konsekwencji doprowadzić również do zmiany zachowania. Trudno nie odnieść niekiedy wrażenia, iż mamy tu do czynienia z pewnego rodzaju metaforą dwóch stron medalu. Raz widzimy awers, kiedy indziej rewers, ciągle jednak mamy do czynienia z tym samym obiektem, widzianym z odmiennej perspektywy. W obecnej chwili istnieje wiele strategii, procedur i orientacji określanych mianem terapii poznawczej, podobnie jak istnieją liczne odmiany podejścia behawioralnego. Od analitycznej terapii poznawczej (*cognitive analytic therapy*), poznawczej modyfikacji zachowań (*cognitive behavior modification*), koncepcji uważności opartej na terapii poznawczej (*mindfulness-based cognitive therapy*), po bardzo konkretne rozwiązania służące leczeniu konkretnych zaburzeń, np. zespołu stresu pourazowego – PTSD (*cognitive processing therapy for post traumatic stress disorder*). W sumie doliczyć się można kilkudziesięciu mniej lub bardziej znaczących kierunków i nurtów współczesnej terapii poznawczej. Przywołajmy wymieniane najczęściej terapię poznawczą A. Becka, racjonalno-emocyjną terapię zachowań A. Ellisa, metodę autoinstrukcji i uodparniania na stres D. Meichenbauma oraz koncepcję D.M. Clarka (Jakubowska, 1994, s. 32–49).

Aaron Temkin Beck (ur. 1921), jak wielu innych psychoterapeutów, swoją karierę rozpoczął od psychoanalizy. Będąc już profesorem uniwersyteckim, zajął się badaniami, które miały potwierdzić słuszność założeń psychoanalitycznych. Badając sny pacjentów depresyjnych, pragnął udowodnić, że treści owych marzeń będą odzwierciedlały odwróconą wrogość, cierpiętnictwo i tendencję do samoponizania. Jednak wyniki analiz i prowadzonych testów nie potwierdziły zakładanych przesłanek. Beck doszedł w konsekwencji do wniosku, że osoby cierpiące na depresję nie dążą do niepowodzeń, ale przede wszystkim zniekształcają

rzeczywistość i posiadają negatywnie ukształtowany obraz siebie. Doprowadziło to Becka w konsekwencji do ostatecznego odrzucenia psychoanalizy, a także zraziło do autorytatywnego stylu jej uprawiania. Od tego momentu zainteresował się zagadnieniami poznania i automatyzmami w procesach myślenia, które często stanowiły komentarz do bieżących wydarzeń opisywanych pacjentów. W najbardziej znanym modelu depresji i zaburzeń lękowych, często identyfikowanym z nazwiskiem autora (tzw. Triada Depresyjna Becka), przyczyny zaburzeń tego rodzaju upatruje się w interakcjach czynników genetycznych, środowiskowych i psychologicznych. Te ostatnie tworzą trójkąt z boków formowanych przez ocenę sytuacji zewnętrznej, stosunek do własnej osoby oraz odniesienie się do perspektyw na przyszłość (Jakubowska, 1994, s. 45).

Główne założenie koncepcji poznawczej Becka sprowadza się do przeświadczenia, że sposób interpretowania rzeczywistości wpływa na to, jak się zachowujemy. Zaburzenia emocjonalne są konsekwencją zniekształconych myśli i przekonań, przetwarzanych informacji, niezgodnych z wydarzeniami. Przykładem mogą być zarówno dysfunkcjonalne przekonania dotyczące samooceny, ukształtowane najczęściej w dzieciństwie, jak i automatyczne myśli będące skutkiem tych przekonań. Terapia sprowadza się do zmiany owych destrukcyjnych poglądów i w efekcie zachowań, powodując eliminację problemów pacjenta. Celem działań terapeuty jest ujawnienie, a następnie zweryfikowanie ukrytych myśli, które są stopniowo odkrywane, odnajdywane i uświadamiane. Odbywa się to najczęściej z zastosowaniem subtelnego dialogu sokratejskiego, jednak bez stosowania jakiegokolwiek nacisku i przymusu. Przekonania pacjenta traktowane są jako hipotezy, które trzeba dopiero zweryfikować lub sfalsyfikować. Poprzez wolne skojarzenia identyfikuje się myśli automatyczne, a poprzez analizę przeniesienia przepracowuje nierealistyczne oczekiwania wobec samego terapeuty. Duże znacznie mają tu pozytywne związki z terapeutą, stąd też ewentualny opór ujawniany przez pacjenta jest dowodem na niekompetencję terapeuty. Widzimy zatem, że jest to podejście odwrotne względem prezentowanego przez psychoanalizę, gdzie opór jest immanentnie wpisany w proces terapii, gdyż stanowi obronę przed ujawnieniem się zagrażających treści zawartych w nieświadomości.

Jak wskazuje praktyka, terapia poznawcza przynosi dobre skutki w leczeniu pacjentów depresyjnych, lękowych czy w przypadkach zaburzeń odżywiania. Stosowana jest w leczeniu uzależnień, tendencjach samobójczych czy zespołach posttraumatycznych. Czasem wspomagająco stosuje się ją też w przypadku psychoz i zaburzeń psychosomatycznych. Jako jedna z terapii krótkoterminowych zamyka się z reguły na liczbie kilkunastu spotkań. Dzięki wielu publikacjom z ostatnich lat dokonania Becka są dobrze znane polskiemu czytelnikowi (Beck, 2002; Beck, Alford, 2005; Beck, Freeman i in., 2005; Beck i in., 2007) i wywierają realny wpływ na praktykę wielu psychoterapeutów i programów leczniczych, np. w odniesieniu do terapii uzależnień alkoholowych w Polsce. Własna praktyka terapeutyczna pozwala mi zauważyć użyteczność tego rodzaju podejścia w przy-

padkach pomocy rodzicom dzieci wykazujących trudności wychowawcze. Łatwo wówczas zauważyć, iż nierealistyczny i zniekształcony sposób myślenia rodziców o pojawiających się problemach stanowi często katalizator dla pojawiających się u dzieci zaburzeń zachowania.

Innym rodzajem terapii poznawczej (CT – *Cognitive Therapy*) jest opracowana przez Alberta Ellisa (1913–2007) koncepcja racjonalno-emocjonalnej terapii behawioralnej (REBT – *Rational Emotive Behavior Therapy*). Wyrasta ona z całej grupy procedur łączących podejście behawioralne z ujęciami poznawczymi, m.in. CBT – *Cognitive Behavior Therapy* (Ellis, 1998, s. 15). U podstaw tego rodzaju rozwiązań leży przeświadczenie, że sami ludzie są sprawcami własnego, niepotrzebnego, emocjonalnego cierpienia, a źródłem tych problemów jest irracjonalne i dysfunkcjonalne myślenie (np. katastrofizowanie – przewidywanie tragicznych zdarzeń, poddawanie się – uleganie niektórym epizodom jako zdarzeniom nie do zniesienia, wymagania – pretensje do losu lub innych, nadmierne ocenianie – zarówno siebie, jak i innych ludzi, itp.). To także złudne i towarzyszące takim myślom przeświadczenie i przekonania (B – *beliefs*), że zawsze musi się w życiu odnosić sukcesy, że inni niezmiennie powinni się do nas odnosić dobrze, powinniśmy żyć w dobrych lub nawet komfortowych warunkach i być zawsze młodzi, zdrowi i szczęśliwi (Ellis, 1998, s. 25). Wspomniane irracjonalne poglądy zderzają się nieuchronnie z życiowymi przeciwnościami i aktywizującymi zdarzeniami (A – *adversities*). Upiływający czas daje o sobie znać, niejednokrotnie pojawiają się choroby somatyczne, a przeciwności losu niosą z sobą cierpienie. Wszystko to prowadzi w konsekwencji (C – *consequences*) do poczucia żalu, zawodu i frustracji.

Ellis powyższy schemat powstawania zaburzeń opatrzył mianem „ABC nerwicy”, gdyż uważał, że „ludzie stają się neurotyczni w znacznym stopniu poprzez własne świadome i nieświadome przymusy, żądania i wymagania” (Ellis, 1998, s. 27). Przebieg leczenia sprowadza się do podejmowania dyskusji, dialogu i wewnętrznej dysputy z własnymi myślami (D – *disputing*), po to, aby wytworzyć efektywne nowe poglądy, uczucia i zachowania (E – *Effective New Philosophies, Emotions and Behaviors*). Podważanie owych irracjonalnych przekonań odbywa się z reguły na płaszczyźnie empirycznej (wykazywanie sprzeczności z rzeczywistością i potocznym doświadczeniem), z odwołaniem do zasad logiki myślenia (dowodzenie nielogiczności tego rodzaju sądów) oraz na płaszczyźnie praktycznej (udowadnianie braku pragmatycznych korzyści z tego rodzaju myślenia). „Irracjonalne przekonania pacjentów – pisze Ellis – zwykle nie tylko są sprzeczne z ich rzeczywistością społeczną, są też nielogiczne” (Ellis, 1998, s. 65).

Twierdził on, że główną zaletą jego rozwiązań jest łączenie w sobie krótkoterminowości z intensywnością, bez dodatkowych skutków ubocznych. Według niego człowiek zdrowy psychicznie powinien przede wszystkim charakteryzować się racjonalnym myśleniem i elastycznymi przekonaniem, być osobą umiejętnie dbającą o własne dobro, przystosowaną społecznie, autonomiczną, toleran-

cyjną, akceptującą niepewność i dwuznaczność, giętką w myśleniu, które to myślenie winno być obiektywne i racjonalne. To także osoba aktywna, kompetentna i zaangażowana, skłonna podejmować ryzyko, nastawiona na czerpanie przyjemności z życia, akceptująca siebie taką, jaką jest i pozbawioną nadmiernego perfekcjonizmu oraz utopijnych poglądów. Jest to też ktoś odpowiedzialny za własne życie i popełniane błędy.

Poczynione przeze mnie obserwacje i praktyka terapeutyczna upoważniają do stwierdzenia, że możliwości, jakie stwarza zaprezentowana powyżej strategia, sprawdzają się w szczególnie sposób w pracy z nastolatkami wykazującymi zaburzenia nerwicowe. Poddani z reguły silnej presji rodziców i wymaganiom szkolnym, ujawniają postawy transakcyjne bliskie lękowej pozycji (-,+) oraz pozycji depresyjnej (-,-). Zjawisko to wyraźnie nasila się w momentach sprawdzianów egzaminacyjnych, np. w okresie przedmaturalnym, lub przy pojawieniu się wymagań, jakie stwarza podjęcie nauki na kolejnym szczeblu kształcenia. Praca według schematu „ABC nerwicy” i procedur REBT przynosi w tych przypadkach z reguły dobre wyniki.

Obok terapii Aaron T. Becka i Alberta Ellisa w modelu poznawczym wymienia się również często metodę autoinstrukcji Donalda Meichenbauma (ur. 1940). W dużym stopniu wykorzystuje się tu założenia teoretyczne wymienionych poprzedników. Zakłada się, że ludzie w sytuacjach trudnych prowadzą wewnętrzny dialog, który w konsekwencji może mieć charakter pozytywny (jakże często używamy w takich sytuacjach hasła: „myśl pozytywnie”) lub przeciwnie – może poprzez atrybucje odnoszące się do siebie („nie dam sobie rady”, „jestem beznadziejny”) powodować oraz intensyfikować problemy psychologiczne. Celem terapii jest modyfikowanie owych autodestrukcyjnych stwierdzeń. Najczęściej odbywa się to drogą identyfikacji przez pacjenta pojawiających się negatywnych myśli, ustalenie planu zmiany i zastąpienie ich realistycznym i pozytywnym myśleniem. Metoda autoinstrukcji bywa stosowana indywidualnie lub w terapii grupowej (ta druga forma uważana jest przez autora za skuteczniejszą) w leczeniu ludzi dorosłych (neurotyków, schizofreników, alkoholików, osób z zaburzeniami łaknienia) oraz w psychoterapii dzieci, zwłaszcza nadpobudliwych psychoruchowo (Jakubowska, 1994, s. 48).

Należy jeszcze wspomnieć o jednej znanej koncepcji terapii zburzeń lękowych, autorstwa brytyjskiego psychologa i profesora Uniwersytetu w Oxfordzie Davida Millara Clarka (ur. 1954). Uważa on, że okresowe napady silnego lęku (określane jako zaburzenia paniczne w DSM 5: 300.01, w ICD-10: F41.0) są wynikiem niewłaściwego poznawczego interpretowania somatycznych doświadczeń lękowych (np. pojawienie się kołatania serca rozumiane jest jako sygnał zbliżającego się zawału). Dość specyficzny styl prowadzenia terapii sprowadza się do kontrolowanego wywołania u pacjenta, na drodze hiperwentylacji, stanu paniki, następnie do rejestracji pojawiających się myśli, nauki dochodzenia do równowagi poprzez kontrolę oddechu i w konsekwencji zmierza do utrwalenia

przez pacjenta przekonania, że jest w stanie mieć władzę nad swoim lękiem (Jakubowska, 1994, s. 49).

Obok Clarka należałoby jeszcze wymienić innych, być może mniej znanych, choć mających swój niewątpliwy wkład w rozwój tego kierunku, przedstawicieli podejścia kognitywnego w psychologii i psychoterapii. Bez wątpienia jedną z takich osób jest Judith S. Beck, córka Aarona T. Becka, której teksty dają solidną podstawę pracy terapeutycznej w modelu poznawczym (J.S. Beck, 1995, 2005). Inną ważną postacią jest J.M.G. Williams, którego zasługi obejmują głównie wprowadzenie modelu leczenia depresji i procedury przeciwdziałania zachowaniom samobójczym, szczególnie zapobiegania nawrotom depresji (John D. Teasdale – Cambridge, oraz Zindel Segal – Toronto), procedury MBCT – *Mindfulness-Based Cognitive Therapy* (Zindel, Segal, Williams, Teasdale, 2001). Wspomnijmy jeszcze Davida D. Burnsa (ur. 1942), który w największym stopniu przyczynił się do spopularyzowania dorobku Aarona T. Becka, opracowując skalę do oceny depresji. Jego książka poświęcona terapii poznawczej stała się prawdziwym bestsellerem, z wieloma kolejnymi wydaniem (Burns, 2008).

Mimo że prezentowane tu modele terapii (mam tu na myśli głównie takich prekursorów podejścia kognitywnego, jak: Albert Ellis, Aaron T. Beck i Donald Meichenbaum czy David Millar Clark) różnią się w wielu aspektach, to z uwagi na fakt, że ich autorzy często ściśle z sobą współpracowali, razem uznani zostali za twórców szkoły terapii poznawczej. Porównując proponowane przez nich rozwiązania z innymi nurtami terapii, trzeba zauważyć, że w koncepcjach poznawczych odchodzi się od nadmiernej koncentracji na doświadczeniach wczesnego dzieciństwa (inaczej niż w przypadku psychoanalizy czy analizy transakcyjnej). Nie ma też znaczenia, kiedy dana osoba nauczyła się irracjonalnych przekonań, wystarczy praca nad terażniejszością, aby się ich efektywnie wyzbyć i zmienić na lepsze swoje życie. Stąd też terapeuci poznawczy nie skupiają się ani na wpływie oddziaływań rodzicielskich, ani tym bardziej na przebiegu procesu kształcenia i wychowania w systemie szkolnym. Terapia poznawczo-behawioralna może być adresowana nie tylko do osób dorosłych, ale także do dzieci i młodzieży. I tak polska wersja projektu Coping Cat (Zaradny Kot) i The C.A.T. Project (Lęk) wykorzystująca akronim, który odgrywa istotną rolę jako cztery samodzielne kroki planowane przez dziecko w celu radzenia sobie z trudnymi sytuacjami, nosi nazwę STOP. Celnie zaadaptowany schemat układa się w polskiej wersji według następujących haseł: **Strach mnie bierze? Teraz wydarzy się coś złego! Odrzucam bierność. Poradziłem sobie!** Według oryginalnej wersji program „Zaradny Kot” przeznaczony jest dla dzieci w wieku 8–13 lat, natomiast program „Lęk” dla młodzieży w wieku 14–17 lat (Kandall, Hedke, 2014). Wydaje się, że terapia poznawcza w odniesieniu do dzieci i młodzieży oraz ich rodziców nie ujawniła jeszcze wszystkich swoich potencjalnych możliwości, a połączenie podejścia kognitywnego z transakcyjnym stwarza dodatkową szansę synergii.

Terapia poznawcza krytykowana jest zazwyczaj za nadmierne upraszczanie problemów pacjentów i przesadne koncentrowanie się na sferze racjonalnej, przy jednoczesnym pominięciu obszaru nieświadomości, jak również aspektów egzystencjalnych czy emocjonalnych życia pacjenta. Można też mieć uzasadnione wątpliwości, czy nadmierne skupienie się na sferze poznawczej, mimo usilnych starań, aby tak nie było, nie zubaża czasem pozostałych obszarów psychiki i ludzkich doznań. Człowiek jest bez wątpienia istotą myślącą, ograniczenie jednak postrzegania jego problemów wyłącznie do tego obszaru redukuje bogactwo jego świata.

Wobec pojawiających się wątpliwości i pytań dotyczących terapii poznawczej przedstawiciele omawianego kierunku próbują znaleźć własną odpowiedź na tego rodzaju zastrzeżenia. Na podobne zarzuty autorki Agnieszka Popiel i Ewa Prąglowska odpowiadają w następujący sposób.

Aby odnieść się do problemu wskazań do głębszej terapii, należy określić znaczenie wyrażen „głębsza terapia” i „bardziej złożony problem”. Jeśli za głębszą uznamy terapię wywodzącą się z założeń teoretycznych psychologii głębi, a za bardziej złożone problemy – na przykład zaburzenia osobowości, możemy jedynie stwierdzić, że wyniki współczesnych badań nad skutecznością terapii i wskazaniami do niej nie pozwalają na wyciągnięcie wniosku, że jakakolwiek „głębsza” terapia przewyższa skutecznością terapię poznawczo-behawioralną (Popiel, Prąglowska, 2008, s. 237–245). Na tej podstawie trudno też wyrokować, która z terapii jest lepsza lub gorsza, a także czy przewagę mają ujęcia zawężające, czy też całościowe, gdyż często nie dysponujemy odpowiednimi, naukowo uzasadnionymi, badaniami porównawczymi. Inna spośród wątpliwości dotyczy odpowiedzi na pytanie: czy terapia poznawcza ma być celem samym w sobie, czy też środkiem do osiągnięcia określonego celu? Autorki nie pozostawiają tutaj wątpliwości: „Cel terapii poznawczo-behawioralnej jest taki sam, jak każdej innej terapii – poprawa jakości życia pacjenta” (Popiel, Prąglowska, 2008, s. 240). Dotyczy to także wartości i sfery duchowej, która nie jest traktowana – jak twierdzą krytycy tej koncepcji – z należytą uwagą. Stąd też, „Terapeuta pomaga pacjentowi w poznaniu własnych przekonań i wyborze kierunku zmiany, aby poprawić jego jakość życia” (Popiel, Prąglowska, 2008, s. 243). To zatem – jak widzimy – jakość życia (modny ostatnio w psychologii termin, będący swoiście sztandarowym hasłem dążeń współczesnego człowieka) stanowi zdaniem autorek ostateczny cel, do jakiego zmierzać ma psychoterapia. A przecież trudno zaprzeczyć, że wskutek znacznego pogorszenia się jakości życia (np. cierpienia, niepełnosprawności, starości, itd.) sfera wartości i ducha może znaleźć swoją pełnię rozwoju oraz urzeczywistnienie zarówno w wymiarze subiektywnym, jak i obiektywnym. Dowodem są ludzie, których przeciwności losu nie załamały, i którzy ze swoich ograniczeń potrafili uczynić atut (np. dzieci i młodzież biorąca udział w paraolimpiadach). Niestety, z pojęcia jakości życia uczyniono swoistego bożka współczesnych dyscyplin społecznych i popkultury.

Krytyczne oceny dotyczą posługiwania się analogią komputera w przypadku uczenia się, charakterystyczną dla podejścia poznawczego (Phillips, Soltis, 2003, s. 118–121). Ukazano liczne niedostatki utożsamiania człowieka z maszyną, istnieją bowiem aspekty uczenia się typowe dla człowieka, które nie odpowiadają prostym porównaniom. Nie uwzględnia się w tym schemacie tak ważnych czynników, jak zainteresowania, motywacje czy uczucia. Ważne miejsce w uczeniu się zajmuje też samoocena ucznia, która może zwiększać, ale też ograniczać jego możliwości. Świadomy tego nauczyciel jest w stanie przeciwdziałać tego rodzaju trudnościom. Istotny aspekt uczenia wyraża się też w jego społecznym charakterze, a uczący się człowiek jest aktywny nie tylko umysłowo, ale i fizycznie. Wszystkich tych elementów nie uwzględnia model komputerowego przetwarzania informacji, który przez to nie znajduje prostego odzwierciedlenia i analogii z procesami poznawczymi oraz szkolnym nabywaniem wiedzy i uczeniem się.

Pedagogika kognitywna i konstruktywistyczna

Podobnie jak w przypadku behawioryzmu, orientacja poznawcza przywiązuje duże znaczenie do procesu uczenia się, jako nabywania, przetwarzania, przechowywania i wykorzystywania wiedzy, oraz modyfikacji przechowywanych w umyśle schematów poprzez włączanie nowych informacji do istniejących już struktur, gdy powstaje nowe doświadczenie. To niewątpliwie zbliża psychologiczne podejście kognitywne do pedagogiki. Uczenie opisywane jest też jako proces rozwiązywania problemów. Pojawiające się dane, powiązane z dotychczasową wiedzą, stanowią podstawę stawiania pytań, formułowania nowych hipotez i ich weryfikacji. Przypomina to typowy schemat działalności naukowej. Uczenie się jest zatem aktywnym procesem ukierunkowanym na cel, mającym charakter konstruktywny i kumulatywny.

Rola nauczania nie sprowadza się wyłącznie do stworzenia możliwości dostępu do wiedzy i jej wykorzystywania, ale opiera się również na dostarczaniu sposobów uczenia się, na technologii „jak się uczyć”. Przy czym prowadzone w Polsce badania udowadniają, że:

[...] szkoła niezbyt dobrze wywiązuje się z zadania nauczania, jak się uczyć. Uczniowie posiadają stosunkowo słabe umiejętności poznawcze oraz brak im samoregulacji procesów poznawczych. Co gorsza, nabywana przez nich w szkole wiedza charakteryzuje się „kruchością”. Nawet to bardzo podstawowe zadanie – przekazywanie wiedzy – nie jest więc przez szkołę realizowane tak, jak oczekuje społeczeństwo. Powyższe stwierdzenia od dawna niepokoiły psychologów i skłaniały ich nie tylko do snucia pesymistycznej refleksji, ale przede wszystkim do formułowania propozycji zaradczych (Czerniawska, 1999, s. 203–204).

Duże znaczenie dla poznawczo zorientowanej pedagogiki miał psycholog Jerome Seymour Bruner (1915–2016), profesor uniwersytetów w Cambridge, Oks-

fordzie oraz New School for Social Research. W swoich badaniach nad procesami poznawczymi i rozwojem myślenia oraz uczeniem się stworzył spójny i całościowy model procesu nauczania (Bruner, 1965, 1978, 1974). W swojej dynamicznej koncepcji kształcenia kładł nacisk głównie na rolę warunków pobudzających działalność poznawczą dzieci i młodzieży, strukturalizację treści programowych oraz rozwój motywacji uczniów. Uczenie się miało w swoim założeniu przypominać tok badania naukowego, zyskując w ten sposób możliwość odkrywania (*new insight*) nowych, przyswajanych treści. Stwarzało to możliwości opanowywania wiadomości w sposób pełniejszy i głębszy, pozwalający równocześnie na formułowanie własnych uogólnień, które miały służyć kolejnym podejmowanym działaniom. Celem tego rodzaju samodzielnego i twórczego uczenia miało być nie tylko gromadzenie i ocena posiadanej wiedzy oraz budowanie na tej podstawie uogólnień, ale też poszukiwanie oraz konfrontowanie związków i prawidłowości wykraczających poza te dane. Było to zatem poszukiwanie nowych dróg aktywizacji procesu uczenia się, przyswajania wiedzy oraz umiejętności poznawczych i zwiększania samodzielności uczniów, dostarczające sugestii, jak rozwijać ich zainteresowania, motywację oraz systematyczność w efektywnym uczeniu się. Godny zauważenia jest fakt, iż autor dostrzegał ogromną rolę intuicji w procesie twórczych poszukiwań, a traktował ją jako umysłową technikę dochodzenia do prawdopodobnych, lecz prowizorycznych, sformułowań, bez przechodzenia przez poszczególne szczeble analizy, dzięki którym można stwierdzić, czy te sformułowania są wnioskami prawdziwymi, czy fałszywymi (Bruner, 1965, s. 18–19). Uznanie intuicji za równoprawny element działania odkrywczego to niewątpliwy atut tej koncepcji, odróżniający ją od bardziej rygorystycznych stanowisk przywołanych wcześniej badaczy.

Dorobek Brunera sytuuje go nie tyle po stronie podejście poznawczego, ile konstruktywistycznych koncepcji uczenia się. Poniższy fragment zawarty w fundamentalnym jego dziele *Poza dostarczone informacje* uświadamia nam, że ów autor stawia nauczyciela wobec nowych zadań i odmiennych wyzwań. Pisze:

[...] nauczyciel powinien przestać pracować z poczuciem, że musi utworzyć u swoich podopiecznych nowe struktury intelektualne. Powinien natomiast zacząć koncentrować się na zagadnieniu: co zrobić, żeby dziecko wykorzystywało posiadane już umiejętności w rozwiązywanym właśnie zadaniu. W tym to kontekście ważny staje się dobór właściwego materiału nauczania, przy czym „właściwy” powinno znaczyć coś więcej niż tylko sposób na posiadanie motywacji uczniów. Materiał właściwy to taki materiał, do którego dziecko już stosuje umiejętności, jakie nauczyciel pragnie wykorzystać we wprowadzanych przez siebie treściach nauczania. Na to, aby wiedzieć, co stanowi taki materiał, potrzebna jest lepsza znajomość własnych uczniów aniżeli ta, jaką umożliwiają kontakty dorywcze (Bruner, 1978, s. 768).

Znaczący wpływ na ukształtowanie się koncepcji poznawczych w pedagogice miał również, jak wspomniano wcześniej, Jean Piaget ze stworzoną przez siebie teorią rozwoju stadiów poznawczych człowieka, poczynając od urodzenia, a skończywszy na dojrzałości. Rozwój jest tu stopniowym nabywaniem dyspo-

zycji umysłowych, a późniejsze stadia opierają się na wcześniejszych, tworząc w ten sposób układ hierarchiczny, według narastającej złożoności i zintegrowania operacji poznawczych. To, w jaki sposób jednostka przechodzi przez te fazy, jest zależne od dziedziczenia i środowiska, co może przyspieszać lub opóźniać rozwój poznawczy, nie zmienia to jednak charakteru poszczególnych etapów i ich kolejności.

Podstawowy wkład Piageta do pedagogiki polega na nakreśleniu perspektywy dydaktyki mającej służyć rozwojowi intelektualnemu

– pisze Philippe Malrieu (1988, s. 96). I kontynuuje:

Z jego obserwacji inteligencji praktycznej, naśladownictwa i wyobraźni wynika dla wychowania podwójna wskazówka: w sprawie etapów rozwoju i w sprawie sytuacji, które pozwalają dziecku na przezwyciężenie tych etapów (Malrieu, 1988, s. 96).

Teoria Piageta wywarła też wpływ na koncepcję kształtowania się stosunków interpersonalnych. Dziecko zaczyna swój rozwój społeczny od asymilacji innych w swoim nieświadomym Ja, inicjując w ten sposób bierne naśladownictwo. Mówiąc najprościej, aby stać się istotą społeczną, musi zbudować specyficzną relację w stosunku do innych. W momencie, gdy osiąga poziom myślenia pozwalający na odwracanie pojęć i znaczeń, zaczyna być również świadome mającej miejsce wzajemności w wymianie (poświęciliśmy jej wcześniej nieco uwagi w kontekście transakcji w AT). Rozwój myślenia operacyjnego umożliwia współdziałanie w grupie i rozwój społeczny.

Poglądy Piageta wywarły znaczący wpływ na innych przedstawicieli tego nurtu. Jednym z nich był Albert Bandura (ur. 1925), dla którego uczenie się jest nabywaniem wiedzy przez gromadzenie informacji i zdolności do reprezentowania zdarzeń w sposób symboliczny (Niedźwieńska, 1999, s. 195–199). Podobnie do Piageta, uważał on, że na akt uczenia składają się trzy procesy: nabywanie nowych wiadomości – ich przetwarzanie po to, aby poszerzyć zbiór i wyjść poza jego granice – ocena i sprawdzenie ich użyteczności (Ornstein, Hunkins, 1999, s. 103). Ludzie uczą się w dużym stopniu przez obserwację innych oraz modelowanie. Można się o tym przekonać, przypatrując się uczniom imitującym zachowania nauczyciela. Duże znaczenie ma też przekonanie o własnej skuteczności, czyli innymi słowy wiara w siebie, konieczna dla podjęcia określonego działania. Rola wzmocnień w procesie uczenia się, tak istotna dla podejścia behawioralnego, według Bandury – nie jest konieczna. Ten fakt, zdaniem niektórych badaczy, w ostateczny sposób rozstrzyga o uznaniu jego koncepcji za ujęcie poznawcze, a nie behawioralne (Ornstein, Hunkins, 1999, s. 195). Funkcjonowanie człowieka to dla Bandury proces ciągłej interakcji między zdarzeniami, zachowaniem i aktami poznawczymi, ale też innymi czynnikami osobowościowymi. Odnosi się krytycznie do klasycznego behawioryzmu, uznając, że w nazbyt ograniczony sposób spostrzega proces uczenia się. Jego koncepcja ma na celu uwzględnienie nieobserwowalnych, niemniej jednak bardzo istotnych, aspektów nabywania wie-

dzy i umiejętności, takich jak myślenie czy poznanie. Zachowanie człowieka ma bowiem w dużym stopniu charakter wyuczony i jego zmiana dokonuje się poprzez: nabywanie (*acquisition*), generalizację (*generality*) i stabilizację (*stability*).

I choć poglądy tego autora wywarły duży wpływ na praktykę terapeutyczną, w szczególności w przypadkach eliminowania zachowań niepożądanych (np. agresja u dzieci, uzależnienia, zaburzenia zachowania, itd.), to – jak wskazuje Agnieszka Niedźwieńska – wiele ze stosowanych przez niego pojęć (np. „osobista satysfakcja”) wydaje się niejednoznacznych i niedoprecyzowanych teoretycznie (Niedźwieńska, 1999, s. 206–207). Jednak znaczenie teorii społecznego uczenia w wersji Bandury dla edukacji jest nie do przecenienia. Ukazuje ważną prawidłowość, iż spostrzeganie swojej skuteczności jako wysokiej, zarówno w przypadku uczniów, jak i nauczycieli, pozwala wytyczać ambitne zamierzenia oraz zwiększa prawdopodobieństwo, że będzie się skłonny do poświęceń w realizacji określonych celów. Podkreśla też modelującą i wspierającą rolę dobrze wykształconego nauczyciela w procesie uczenia się. Właściwa relacja między uczniem a nauczycielem sprzyja temu, że uczniowie będą skłonni replikować zaobserwowane zachowania nauczyciela w swoim życiu (Bandura, 2007).

O ile koncepcję Bandury określa się jako społeczno-poznawczą (*social cognitive theory*), o tyle poglądy Juliana B. Rottera (1916–2014) określa się bardziej mianem „społeczno-uczeniowych” (Szmigielska, 1999, s. 209–223). Rotter w swojej koncepcji uczenia się uwzględnił zarówno czynniki motywacyjne, jak i poznawcze, wykorzystał pojęcie wzmocnień i poznawczych teorii zachowania. Uważał się za spadkobiercę koncepcji behawiorystycznej, przypisywał jednak znacznie większą rolę procesom poznawczym i psychologii humanistycznej. Zauważał, przykładowo, że ludzie poznawczo odmiennie interpretują tożsame doświadczenia życiowe i posiadają różne poczucie umiejscowienia swojej kontroli. Osoby o wewnętrznym poczuciu kontroli (tzw. internaliści) mają przekonanie o własnym wpływie na życie, z kolei ludzie z zewnętrznym poczuciem kontroli (eksternaliści) różnorodnie zdarzenia przypisują czynnikom istniejącym poza nimi (np. innym ludziom, losowi, chorobie, nieświadomości, itd.). Główne zmienne pozwalające przewidywać rezultaty społecznego uczenia się wyrażały się poprzez potencjał zachowania (*behavior potential*), oczekiwania (*expectancy*) oraz wartość wzmocnienia (*reinforcement value*). Podobnie jak w przypadku Bandury, teoria uczenia się Rottera znalazła swoje zastosowanie w terapii. Autor ten twierdzi m.in., że w diagnozie przede wszystkim należy określić potrzeby pacjenta i jego oczekiwania, co pozwoli uniknąć stosowania typowych „etykietek” klinicznych. Terapia była dla niego przede wszystkim procesem uczenia się, kłopoty pacjenta to nic innego, jak typowe trudności w rozwiązywaniu określonego rodzaju problemów. Natomiast przeświadczenie, iż na proces terapii należy patrzeć jak na proces społecznej interakcji (Szmigielska, 1999, s. 222), zbliża bardzo poglądy Rottera do analizy transakcyjnej.

W galerii znaczących twórców psychologii poznawczej, którzy wywarli decydujący wpływ na pedagogikę, pojawia się Joy Paul Guilford (1897–1987), wraz ze swym teoretycznym i abstrakcyjnym modelem struktury intelektu, który stał się podstawą budowy wielu testów wykorzystywanych w praktyce psychologicznej. Wyróżnił on trzy główne wymiary myślenia: treść, operacje i wytwory; każdemu z nich towarzyszy 120 hipotetycznych czynników. Należy też wspomnieć o Howardzie Gardnerze (ur. 1942), opowiadającym się za istnieniem wielu rodzajów inteligencji, obejmujących różne rodzaje operacji umysłowych (Gardner, Kornhaber, Wake, 2001).

W Polsce w latach siedemdziesiątych dużym zainteresowaniem cieszyło się nauczanie problemowe, które za sprawą Johna Deweya (1859–1952) nawiązywało do metod badania naukowego według schematu: uświadomienie sobie lub odczucie trudności – określenie problemu – zbieranie i klasyfikowanie danych oraz formułowanie rozwiązań – przyjęcie lub odrzucenie pomysłów rozwiązań – formułowanie wniosków i ich ocena (Dewey, 1916, s. 414–416). Koncepcję tę z dużym powodzeniem lansował w Polsce Wincenty Okoń (1914–2011). Stała się ona dla wielu studentów i praktykujących nauczycieli tamtego okresu synonimem prawdziwie nowoczesnego nauczania (Okoń, 1987). Podobne zainteresowanie zyskało wówczas, niesłabnące do chwili obecnej, dowartościowanie myślenia twórczego w kontekście zadań dydaktycznych (Pietrasiński, 1969).

W podejściu poznawczym w dydaktyce sięga się często do przykładu komputera jako modelu przetwarzania informacji. Wyodrębniły się dwa stanowiska, które określone zostały jako silne i słabe. Zwolennicy pierwszego modelu uważają, że umysł działa w sposób tożsamy z komputerem. Rzecznicy „programu słabego” skłonni są natomiast dostrzegać tylko pewne podobieństwa między ludzkim umysłem, działaniem mózgu a komputerem (Phillips, Soltis, 2003, s. 111–122). Ten ogólny kierunek w psychologii, który reprezentują oba programy, nazywany jest w różny sposób, najczęściej jednak określa się go jako teorię przetwarzania informacji lub psychologię poznania (Phillips, Soltis, 2003, s. 111). Analogie między pracą komputera a procesami uczenia się są nader oczywiste. Komputer przyjmuje dane wejściowe, koduje je, przechowuje, przetwarza i w konsekwencji zwraca jako informacje wyjściowe. Podobnie ludzie przyjmują informacje, rejestrują je, zapamiętują, podejmują określone decyzje i prezentują dane wyjściowe. Model ten jest zatem niezwykle sugestywny, płodny poznawczo, i przedstawia interesującą dla teorii uczenia się perspektywę. Ma rzecz jasna również swoje ograniczenia, które wynikają z samej istoty komputera jako narzędzia przetwarzającego informacje. Ta prosta i wydawałoby się oczywista analogia zubaża jednak złożoność i wieloaspektowość procesu uczenia. Problematykę relacji między człowiekiem a komputerem z punktu widzenia analizy trans-akcyjnej podejmuje Zbigniew Łęski, członek Zespołu Badawczego Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej (Łęski, 2016). Jest to jednak ujęcie o charakterze relacyjnym, autor nie zajmuje się teorią umysłu, lecz analizą związku człowiek–maszyna.

W analizie podejścia poznawczego w pedagogice nie można pominąć sugerowanej wcześniej koncepcji konstruktywistycznej. Zakłada ona, że:

[...] rzeczywistość jest produktem ludzkiego poznania; uczenie się jest ujmowane jako kompleksowy i dynamiczny proces tworzenia własnych światów; wiedza jest pojęciem subiektywnym i funkcjonalnym, ma pomóc uczniom w osiągnięciu nowego, wytyczonego przez nich celu, ułatwiać orientację i uzasadnić ludzkie działanie; kiedy podmiotowy obraz świata staje się nieprzejrzysty, konieczne staje się pozyskanie nowej wiedzy – poznawcza rekonstrukcja rzeczywistości; rola nauczyciela polega na stwarzaniu warunków do samodzielnego dochodzenia uczniów do wiedzy i możliwości jej przetwarzania (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 102).

Tok podawania gotowej wiedzy zostaje zastąpiony poprzez składanie uczniom oferty edukacyjnej. Stąd też:

[...] w konstruktywizmie wiedza pedagogów nie jest prawdą obiektywną, lecz jedynie konstrukcją poznawczą, toteż błędem są jakiegokolwiek próby narzucania jej innym” (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 102).

Za prekursorów tego podejścia uważa się zarówno Lwa Siemionowicza Wygotskiego (1896–1934), który dostrzegał w uczniu jednostkę osadzoną w społeczeństwie, której rozwój dokonuje się w wyniku interakcji społecznych, jak również wspomnianych wcześniej J. Piageta i J. Brunera. Pogłębieniem przedstawionej konstruktywistycznej koncepcji procesu uczenia się – piszą Małgorzata Rosalska i Beata Zamorska (2002) – jest podnoszony przez J. Brunera problem społecznego kontekstu poznania. Nabywanie wiedzy zawsze odbywa się w otocze społecznej, w określonym środowisku, czasie, wśród konkretnych ludzi i w zachodzących między nimi relacjach. Ważne są nie tylko poznawane fakty, ale również możliwe ich interpretacje i sugerowane sposoby postrzegania (Rosalska, Zamorska, 2002, s. 84).

Spśród licznych prób wprowadzania orientacji konstruktywistycznej do pedagogiki wymienimy tylko niektóre. Samo rozumienie pojęcia konstrukcji (ang. *design*) oznacza tyle co ‘zamysł’, ‘projekt’, czy określone powiązanie ze sobą danych części w jakąś całość lub układ. Konstruowanie jest zatem czynnością zmierzającą do uzyskania tego rodzaju efektu. Trzeba sobie jednak jasno powiedzieć, że samo używanie kategorii odnoszących się do konstruktywizmu czyni automatycznie daną koncepcję bliską podejściu poznawczemu. Przykładem może być tu książka *Konstruowanie systemu kształcenia*, która ukazała się w naszym kraju w roku 1983, co samo w sobie, wobec obowiązującej w tamtym okresie wykładni rozumienia pedagogiki i jej zadań, miało charakter przełomowy (Davis, Alexander, Yelom, 1983). Stwarzało bowiem jakąkolwiek alternatywę wobec narzuconego systemu edukacyjnego. Przy czym zawarte w przywołanej pracy treści skłaniają się jednoznacznie ku behawioryzmowi, który wyraża się tam w stanowieniu celów kształcenia, zachowaniu podporządkowanym działaniom nauczyciela i uczniów, czy w dostosowanych do nich metodach oraz narzędziach kontroli i oceny. Różnice w podejściu konstruktywistycznym na gruncie pedagogiki

poznawczej dostrzec można, sięgając choćby do monografii Doroty Klus-Stańskiej *Konstruowanie wiedzy w szkole* (Klus-Stańska, 2002). Autorka za przedmiot swoich rozważań uznała przeobrażenia w rozumieniu wiedzy i sposobów jej tworzenia w umyśle ucznia. Dokonała

[...] oglądu praktyki szkolnej z punktu widzenia zdolności szkoły do rezygnacji z przekazywania wiedzy uznanej za jedyną poprawną na rzecz tworzenia warunków do aktywnego konstruowania znaczeń przez uczniów w drodze ich negocjowania, konfrontowania i określania w nowych perspektywach i kontekstach (Klus-Stańska, 2002, s. 10).

Podstawowym wątkiem swoich rozważań, dominującym w książce, czyni dialog wraz z jego implikacjami teoretycznymi i praktycznymi, wyrażający się głębokim ludzkim spotkaniem różnych racjonalności. Celem uczenia się przestaje tu być tylko rejestrowanie, utrwalanie i reprodukcja wiedzy oraz zalgotyzowanych czynności (jak to się dzieje w przypadku anonsowanej wcześniej pozycji), ale konstruowanie wiedzy przez ucznia na drodze negocjowania znaczeń utrwalonych w kulturze i twórczego ich rekonstruowania. Akcent jest tu więc położony na przetwarzanie, a nie gromadzenie informacji napływających w procesach umysłowych. Droga określająca zmianę kontekstu funkcjonowania współczesnej szkoły zmierza od kultury (odejście od monologu i racjonalności scjentystycznej na rzecz dialogu znaczeń i interpretacji), poprzez psychologię (odejście od badania nabywanych pojęć naukowych na rzecz analizy konstruowania osobistych reprezentacji świata), po pedagogikę (odejście od poszukiwania metod efektywnego wyposażania ucznia w pojęcia naukowe i naukowy światopogląd na rzecz umożliwienia osobistej interpretacji i konstruowania znaczeń). Autorka zauważa, że w obecnym systemie edukacyjnym mamy w Polsce do czynienia ze ścieraniem się dwóch typów szkół – transmisyjnym i dialogowym, co musi prowadzić w rezultacie do bardzo zróżnicowanych efektów kształcenia (Klus-Stańska, 2002, s. 74–75). Koncepcję konstruowania wiedzy, autorstwa Doroty Klus-Stańskiej, inna autorka w sposób syntetyczny ujmując następująco:

Konstruowanie wiedzy dokonujące się w procesie kształcenia powiązane być musi – zdaniem D. Klus-Stańskiej – z konfrontowaniem sensów i znaczeń obecnych w kulturze, aby uczący się w procesie negocjowania konstruował własną „reprezentację poznawczą” oraz strukturę poznawczą opartą na „kategoryzacji” „uniwersum symbolicznego” (Hejnicka-Bezwińska, 2008, s. 482).

Trzeba zauważyć, że idea tworzenia wiedzy wyznacza również odniesienia do samej kategorii prawdy. W klasycznym, zdefiniowanym przez Arystotelesa, rozumieniu prawdy jest ona zgodnością naszych sądów o rzeczywistości z samą rzeczywistością. Tworzenie wiedzy zrywa z tak pojmowaną prawdą na rzecz wiedzy uzasadnionej w danych warunkach. Ma to, rzecz jasna, swoje liczne konsekwencje nie tylko w wymiarze czysto teoretycznym, ale przekłada się też na konkretną praktykę edukacyjną. Inny kontekst orientacji konstruktywistycznej przejawia się ponadto w przygotowaniu zawodowym nauczycieli. Bogusława Dorota Gołębiak pisze:

Konstruktywistyczne podejście do edukacji nauczycieli koncentruje się zatem nie tyle na wywoływaniu przyrostu wiedzy pedagogicznej, ile na zainicjowaniu zmiany w obrębie przekonań i praktyki. Ujmowaniu, nazywaniu, badaniu i przekształcaniu osobistych teorii edukacyjnych nauczycieli służą zajęcia warsztatowe i inne formy spotkań o formie zbliżonej do treningów interpersonalnych (Gołębniak, 2002, s. 21).

Podstawę stanowią tu osobiste teorie (własne przekonania nauczycieli na temat edukacji), a nie stan i struktura danej dyscypliny naukowej, które wyznaczają dobór treści, wokół których tworzy się dopiero określone sytuacje dydaktyczne i wychowawcze. Ta sama autorka konstruktywny wymiar pracy nauczyciela widzi również w budowaniu przez niego programów nauczania.

Warto dodać, że tzw. konstruktywistyczne podejście do programów akcentuje nie tylko procesualność i kulturowy wymiar każdego realizowanego w praktyce nauczania, ale stanowi też filtr w postaci praktycznej wiedzy czy przekonań nauczyciela. Wyposażenie mentalne nauczyciela wraz z jego osobistą teorią edukacyjną, uformowaną na podstawie całokształtu jego doświadczeń związanych z nauczaniem, determinują pomysł na nauczanie, wyznaczają zakres i styl bycia nauczycielem (Gołębniak, 2000, s. 47). W ten sposób nauczyciel realizuje autorską, bo jedyną w swoim rodzaju, wersję oficjalnego programu szkolnego.

Po przemianach, jakie dokonały się w naszym kraju po roku 1989, pojawiły się koncepcje mające na celu zmianę dotychczasowego systemu oświatowego, akcentujące rolę wolności, wyboru i rozwoju uczniów oraz przeciwstawiające się w ten sposób obowiązującej, zideologizowanej oraz niefunkcjonalnej, edukacji. Jedną z takich propozycji dotyczyła koncepcji tzw. szkół i klas autorskich w szeregu miast w Polsce (Śliwerski, Śliwerski, 1993; Śliwerski, 1996a; Śliwerski, 1996b; Śliwerski, 1998). Przebudowa procesu pedagogicznego w klasach autorskich ukierunkowana była na humanizację, uspołecznienie, jawność i twórczość (Śliwerski, Śliwerski, 1993, s. 54). Celem edukacji autorskiej – pisze Bogusław Śliwerski – była reorientacja procesu dydaktyczno-wychowawczego z autorytarnego, adaptacyjnego, instrumentalnego i restrykcyjnego na kształcenie humanistyczne, elastyczne („flexischooling”), podmiotowe i wyzwajające potencjał twórczy u uczniów, ich rodziców i nauczycieli (Śliwerski, 1996b, s. 42). Jednak prześledzenie losów wprowadzania tej koncepcji w życie nie napawa zbyt dużym optymizmem, choć rezultaty, jakie uzyskiwano w wyniku owej innowacji, w świetle prowadzonych badań okazały się bardzo zachęcające (Śliwerski, 1996b, s. 193–223). Niemniej jednak pozostawiła ona trwały ślad w świadomości wielu nauczycieli, którzy na różnych polach oraz w różnych formach dalej realizowali oraz realizują jej idee.

Reasumując, można powiedzieć, iż w projektach programów nauczania sięga się często do teorii poznawczych z kilku powodów. Po pierwsze, gdyż dostarczają logicznej konstrukcji metod organizowania i interpretowania procesu uczenia się. Po wtóre, według długo istniejącej tradycji koncentrują się na efektywności w przekazywaniu treści nauczania. I wreszcie po trzecie, zajmują ważne

miejsce w kształceniu pedagogów, którzy dzięki temu lepiej znają i rozumieją procesy umysłowe bazowe dla uczenia się (Ornstein, Hunkins, 1999, s. 115–116). W sumie znaczenie psychopedagogiki poznawczej i konstruktywistycznej wyraża się także często przede wszystkim z utożsamianiem uczenia się z głównie z procesami poznawczymi, nie zawsze uwzględniając jeszcze inne istotne aspekty tego procesu.

Podejście poznawcze i konstruktywistyczne a edukacyjna analiza transakcyjna

Claude Steiner, bliski przyjaciel i uczeń Erica Berne'a, wspomina, że twórca AT był nade wszystko naukowcem i pragmatykiem przykładającym duże znaczenie do procesów myślowych w terapii, stąd inna problematyka, np. uczuć, choć nie była ignorowana, to nie znajdowała się w koncepcji Berne'a w centrum uwagi (Steiner, 1984, s. 162). Pomoc pacjentom wiodła przez świadomość, poznanie i wynikające z tych procesów ich własne decyzje życiowe. Słowa te uświadamiają nam, jak blisko koncepcji poznawczych sytuuje się analiza transakcyjna. Steiner pisze: „Eric był mistrzem pragmatycznego myślenia: radził nam «w razie wątpliwości, myśleć»” (Steiner, 1984, s. 163). Jego koncepcja miała być konkretna i rzeczowa. Myślę, że te atrybuty AT przyciągają jej zwolenników po dziś, gdyż w koncepcji tej mogą znaleźć jasność i konkretność wyводу, pozbawionego spekulacji oraz wieloznaczności kategorii pojęciowych. Śledząc literaturę przedmiotu, odnajdujemy wiele prób łączenia w terapii podejścia poznawczego z analizą transakcyjną. Lawrence H. Bergmann stwierdza: „Kombinacja poznawczych modyfikacji zachowania i AT wzmacnia oba podejścia i stwarza wiele nowych możliwości skutecznego leczenia” (Bergmann, 1981, s. 149). Zauważa, iż wartość AT widoczna jest szczególnie w odniesieniu do łączenia sfery emocjonalnej i poznawczej, słabiej natomiast uwidacznia się w odniesieniu do zmiany zachowań. Nie sposób tu wymienić wszystkich prób w tym zakresie. Zasygnalizujmy jedynie, że ciekawe skutki odnotowano w przypadku łączenia tych dwóch kierunków względem zaburzeń określanych jako *borderline* (BPD – *Borderline Personality Disorder*). Meredith Alden i James Osti piszą we wstępie do swojego niezwykle interesującego tekstu:

Dorośle ego w funkcjonowaniu stanów Ja jest często problematyczne dla osób z zaburzeniem osobowości typu *borderline*. Triada zaburzeń poznawczych typowych dla tego rodzaju zaburzeń przedstawia się następująco: «Jestem bezradnym człowiekiem», «Żyję we wrogim świecie» i «Liczy się wszystko albo nic» (Alden, Osti, 1989, s. 51).

Nigdzie nie odnalazłem tak jednoznacznego i klarownego określenia odnoszącego się do tego rodzaju, trudnego w zrozumieniu, konceptualizacji poważnego zaburzenia. Eda G. Goldstein pisze dla przykładu:

[...] w leczeniu osób z zaburzeniami pogranicza nie ma drugiej takiej grupy pacjentów – może z wyjątkiem osobowości antyspołecznych – wobec której stosowano by tyle negatywnie nacechowanych określeń.

I dalej stwierdza, że są oni określani jako: „manipulujący”, „wymagający”, „sadyści”, „kontrolujący”, „nieodrośli”, czy „prowokujący” (Goldstein, 2003, s. 18). Do tego samego zaburzenia odwołują się również Peter Sterrenberg oraz Moniek M. Thunnissen, podkreślając znaczenie stagnacji rozwoju struktury Ja-Dziecko, poznawczej analizy gier i analizy skryptu w terapii tego typu problemów osobowościowych. Autorzy ci widzą główne korzyści w zastosowaniach AT w porównaniu z innymi metodami poznawczymi w uwzględnianiu nie tylko czynników intrapsychoicznych, ale także interpersonalnych, co w przypadku budowania sojuszu terapeutycznego jest uważane za kluczowy element skutecznego leczenia tego zaburzenia (Sterrenberg, Thunnissen, 1995, s. 227).

Mary Lee Donovan zajmuje się dobrze znanym w psychologii dysonansem poznawczym L. Festingera i analizuje go z punktu widzenia AT. Przyjmuje, że istnieją trzy rodzaje dysonansu poznawczego, które można rozpatrywać transakcyjnie. Pierwszy ma miejsce, gdy ktoś podejmuje działania i są one sprzeczne z przekonaniami zawartymi w strukturze Ja drugiego stopnia. Drugi typ ujawnia się wówczas, gdy Dorosły rozpoznaje fakty, które pozostają w konflikcie z opinią Rodzica. Trzecia odmiana dysonansu poznawczego wyraża się sytuacją, gdy podjęte zostaną określone działania, a ich rezultat jest sprzeczny z wewnętrznymi przekonaniami. Redukcja tego rodzaju konfliktu poznawczego ma charakter procesu i musi uwzględniać strukturę stanów Ja, w szczególności rolę i znacznie Dorosłego, który jest w stanie poradzić sobie z niejednokrotnie nieadekwatnymi racjonalizacjami Rodzica i Dziecka. Pisze: „Dorosły wtedy odczuwa dysonans poznawczy, gdy dwa bity informacji są niezgodne ze sobą” (Donovan, 1980, s. 331). Podkreślanie wagi i znaczenia sfery poznawczej AT i jej zastosowanie w terapii odnaleźć możemy również w jednej z ostatnich publikacji I. Stewarta i V. Joinesa, gdzie autorzy, odwołując się do Berne’a, przypominają, że osobie będącej pod wpływem destrukcyjnego skryptu można pomóc, odwołując się zarówno do zachowań i uczuć, jak też do procesów myślenia. Uwzględnienie tego ostatniego czynnika stanowiło w okresie powstawania koncepcji niewątpliwą nowość (Stewart, Joines, 2016, s. 313).

Porównania analizy transakcyjnej z propozycją A. Ellisa dokonuje J.D. Ball (1978 s. 19–22). Twierdzi, że zarówno AT, jak i REBT, jako terapie krótkoterminowe, reprezentują zasadniczo podobne podejście teoretyczne. Każda z tych koncepcji bazuje na rekonstrukcji poznawczej i kładzie nacisk na osiągnięcie jasnego myślenia u pacjenta oraz jest wyzwaniem dla autodestrukcyjnych dialogów wewnętrznych. Ich porównanie pozwala dostrzec korzyści, jakie mogą czerpać z siebie nawzajem. Obie teorie przypisują jednak nieco inne znaczenie poznaniu interpersonalnemu. Analiza transakcyjna uwypukla istotność pozytywnej oceny siebie i innych, natomiast REBT wystrzega się wartościowania i przyjmuje bar-

dziej neutralną postawę w tej dziedzinie. Pierwsza koncepcja ukazuje rolę więzi, jakie łączą ludzi ze sobą, natomiast podejście Ellisa podkreśla wagę niezależności. Żadne z tych ujęć nie ignoruje wagi oddziaływań środowiskowych, oba jednocześnie uznają, że w ostatecznym rozrachunku to sami ludzie są odpowiedzialni za własne myśli, uczucia i zachowania. Ball cytuje też Alberta Ellisa, który twierdził, że połączenie jego rozwiązań z kilkoma innymi nurtami terapii (wymieniał tu m.in. Johana Nathaniela Rosena, Fredericka C. Thorne'a, Josepha Wolpego) oraz z koncepcją Erica Berne'a może znacznie podnieść efektywność oddziaływań terapeutycznych (Ball, 1978, s. 19–20).

Dla obu koncepcji znaczący jest stan Ja-Dorośli, który zapewnia racjonalne myślenie, a jego nieskontaminowana struktura pozwala m.in. odróżniać pragnienia od żądań. Stwierdzenia w rodzaju „powinno się”, „musi”, „należy” są z gruntu irracjonalne. Pacjenci często myślą pragnienia z żądaniami, co jest skutkiem kontaminacji. Pragnienie – zdaniem autora – jest zawsze realistyczne, natomiast żądanie nigdy takim nie jest. Podaje tu następujący przykład. Jeśli dane zdarzenie miało miejsce, to jest to obiektywna konsekwencja zależności przyczynowo-skutkowych. Mówiąc najprościej: jeśli coś się stało, to widocznie w wyniku splotu różnych czynników i okoliczności musiało tak się wydarzyć. Pacjent może racjonalnie żałować, że określone wydarzenie nastąpiło i może się starać zapobiegać jego wystąpieniu w przyszłości, ale utrzymywanie, że nie powinno było się zdarzyć, jest niczym innym, jak ignorowaniem rzeczywistych przyczyn, zależności, i jest wyrazem myślenia magicznego.

Celnym przykładem ilustrującym zawarte w obu koncepcjach analogie może być opis wyobrażonej sytuacji w windzie. W pierwszym wypadku w zatłoczonej windzie ktoś boleśnie nadepnął nam na nogę i wyszedł, nie przepaszając. Większość badanych osób pytanych o to, co przypuszczalnie by wówczas odczuwały, wymieniała obok oczywistego bólu również cały szereg negatywnych uczuć w stosunku do nieostrożnego sąsiada. W drugim przypadku, gdy odkrylibyśmy, że nasz współpasażer jest osobą niewidomą, nasze uczucia byłyby odmienne, nacechowane nawet sympatią i życzliwością. Pokazuje to, jak te same bodźce aktywizujące (A) mogą wywołać inny rodzaj przeżywanych emocji (E) w zależności od naszej sfery poznawczej i naszego myślenia (C). Tyle koncepcja Ellisa. Gdy jednak spojrzymy na wspomnianą sytuację w windzie z punktu widzenia analizy transakcyjnej, to – jak pisze autor – widzimy dwa odmienne zaangażowane stany Ja. W pierwszym przypadku mamy do czynienia ze stanem Ja-Dziecko Naturalne, w drugim – z Rodzicem Opiekuńczym. Tak więc „teoria A-B-C może być użytecznym uzupełnieniem leczenia metodami AT”, a w konkluzji czytamy: choć „[...] AT kładzie większy nacisk na rozeznanie w transakcjach międzyludzkich, a REBT podkreśla znaczenie egzystencjalnej niezależności, to żadne z tych podejść wyraźnie nie zaprzecza ważności drugiego” (Ball, 1978, s. 20 i 22).

Układ A-B-C zainspirował zapewne Richarda Gordona Erskine'a, który w jednej ze swych wczesnych publikacji ukazał efektywność psychoterapii AT

poprzez integrację w jej obrębie elementów afektywnych (A – *Affective*), behawioralnych (B – *Behavioral*) i poznawczych (C – *Cognitive*). Powyższe składowe umożliwiają, zdaniem tego autora, A – doświadczanie i badanie, B – opis, oraz C – wyjaśnianie (Erskine, 1975, s. 163). Podobnie do związków między AT i REBT odnosiła się w tekście zamieszczonym na łamach „Transactional Analysis Journal” rok później Denise Dougherty. Omawiając szeroko metodę REBT opracowaną przez A. Ellisa i zmodyfikowaną później przez M. Maultsby, podkreślała zbieżność obu rozwiązań w zakresie krótkotrwałości i intensywności terapii służącej dekontaminacji oraz wzmacniania dorosłych zachowań służących zmianie i podejmowaniu nowych zachowań. Widziała zbieżność między AT i REBT w analogiczny sposób, jak w przypadku terapii Gestalt (Dougherty, 1976, s. 428–432).

W polskim piśmiennictwie jedną z pierwszych prób szukania związków między analizą transakcyjną a racjonalno-emotywną behawioralną terapią w kontekście autopsychoterapii podjął Stanisław Siek (1985, s. 278–295). W obszerny sposób zrelacjonował podstawowe założenia zarówno AT, jak i REBT. Brak jednak w jego publikacji modelu pozwalającego na łączenie obu podejść, poza postulatem, że można i warto to robić. Należy przypuszczać, że autorowi bardziej zależało na udostępnieniu wciąż wówczas mało znanych koncepcji (połowa lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku) niż na dogłębnej analizie porównawczej wraz z wytycznymi dla praktyki terapeutycznej.

Terapeuci poznawczy łatwo (można by wręcz powiedzieć – zbyt łatwo) korzystają z istoty i pojęć analizy transakcyjnej, nie zawsze jednak się na nią powołując. Przywołajmy jeden tylko przykład, obszerny fragment, ale wart zacytowania:

Young zwraca uwagę na różnorodność reakcji osób z osobowością z pogranicza w zależności od aktywizacji jednego z kilku wczesnych schematów dezadaptacyjnych. Reakcje te przybierają formy aktywnych stylów schematów (wspomniane wcześniej style: „braku obrońcy”, „rozniewanego dziecka”, „karzącego rodzica”, a także „opuszczonego dziecka”), odzwierciedlających obszar ważnych, niezaspokojonych potrzeb dzieciństwa (Popiel, Prąglowska, 2008, s. 78).

Dalej ukazuje się konsekwencje związane z przyjęciem przez osobę wykazującą zaburzenia osobowości typu *borderline* określonego schematu. Radząc sobie z aktywowanym schematem za pomocą stylu „braku obrońcy”, jednostka zamyka się, wycofuje emocjonalnie, pogrążając w odrętwieniu i uczuciu pustki. W ramach samoukojenia angażuje się czasem w nadużywanie alkoholu albo poszukiwanie przygód. Reakcje pod postacią stylu „opuszczonego dziecka” wiążą się z odczuwaniem bezradności, osamotnienia, zagubienia. Styl „rozniewanego dziecka” pojawia się najczęściej na wspomnienie doświadczonego odrzucenia, nadużyć, zaniedbań. Jego wyrazem są wybuchy złości, często prowadzące do zachowań autodestrukcyjnych. Styl „karzącego rodzica” to wspomniany wcześniej, bezwzględny, ostry samokrytycyzm, odpowiadający „samounieważnianiu” w języku Linehan, które bywa podstawą autodestrukcji (Popiel, Prąglowska, 2008, s. 78–79). Trudno nie uznać, że powyższy cytat odwołuje się niewątpliwie do

języka analizy transakcyjnej. Jeszcze bliższy AT wydaje się fragment poniższy. Young zwraca uwagę na niedostateczne rozwinięcie stylu „zdrowego dorosłego” u osób z osobowością z pogranicza. Styl ten pozwoliłby na zaspokojenie niezaspokojonych dotychczas potrzeb poprzez opiekę nad „opuszczonym dzieckiem”, postawienie granic „rozniewanemu dziecku”, zredukowanie krytycyzmu „karażącego rodzica” i przewyciężenie zachowań samouszkodzających. Opisywaną przez Linehan poziomą kompetencję można uznać, mówiąc językiem Younga, za próbę zastosowania stylu „zdrowego dorosłego”. Próbę dramatyczną i zazwyczaj kończącą się niepowodzeniem. Dlatego w terapii kształtowania się stylu „zdrowego dorosłego” jest procesem długotrwałym. Terapeuta najpierw stanowi wzorzec tego stylu, aby pacjent stopniowo nabył umiejętności i włączył go do arsenału własnych sposobów reagowania na trudności (Popiel, Prąglowska, 2008, s. 79). W żadnym miejscu powyższego tekstu nie wspomniano nawet w najmniejszym stopniu, iż inspiracją tego rodzaju stwierdzeń była, bez wątpienia, analiza transakcyjna. Czyż to nie znamienne? Czy można znaleźć lepszy dowód na związku, może nie zawsze dobrze uświadamiane, ale świadczące o przenikaniu koncepcji AT wraz z jej specyficznym językiem do wielu nurtów teorii i praktyki psychologicznej?

Nie odnajdziemy zbyt wielu przykładów związków koncepcji poznawczych z analizą transakcyjną w kontekście zastosowań edukacyjnych, dlatego z tym większą uwagą należy przyjąć to, o czym pisze Mandy Lacy (2012, s. 265–276). W swoim artykule postuluje, by w nauczaniu samej analizy transakcyjnej uwzględnić pryzmat praktyki poznawczej (*cognitive apprenticeship*), której istota, jako podejścia pedagogicznego, nie sprowadza się tylko do przekazywania jedynie naukowej teorii, ale do oceny zastosowań tej wiedzy w praktyce. Autorka, nawiązując do tych ustaleń, operuje pojęciem „pedagogika analizy transakcyjnej” i zadaje sobie pytanie: „kto uczy się bardziej: mistrz czy nowicjusz?”. I dalej stwierdza, że jest to proces obopólny, jeśli tylko towarzyszy mu refleksja, która w konsekwencji prowadzi do większej samoświadomości zarówno jednego, jak i drugiego podmiotu. Takie nauczanie i uczenie się, rozumiane nierozłącznie, towarzyszy – notabene – analizie transakcyjnej od jej zarania, kiedy to Berne, jako mistrz, dzielił się na bieżąco swoimi przemyśleniami na cotygodniowych seminariach w San Francisco z ich uczestnikami, słuchał uwag i jednocześnie sukcesywnie modyfikował swoją koncepcję. W ten sposób powstała pierwsza społeczność AT. Lacy pisze tak:

Biorąc pod uwagę trwający rozwój teorii i praktyki analizy transakcyjnej, tworzymy wciąż wspólnotę uczestniczących w tym osób przyczyniających się do rozwoju tej koncepcji (Lacy, 2012, s. 267).

Powołując się na współczesną pedagogikę, przytacza kwestie poznawcze, które wymagają odpowiedzi przy projektowaniu przebiegu uczenia się. Pojawiają się zatem takie pytania, jak: Jaki rodzaj wsparcia potrzebny jest w uczeniu się? W jaki sposób możemy dokonywać oceny wyników procesu uczenia się? W jaki

sposób uczenie się i towarzyszące mu wsparcie ma być skuteczne, atrakcyjne i dostępne dla wszystkich zaangażowanych w ten proces? Mają one charakter uniwersalny i nie dotyczą tylko uczenia się szkolnego, ale także wszelkich innych form zdobywania wiedzy i umiejętności, w tym również podnoszących kwalifikacje zawodowe.

W sposób najbardziej lapidarny można powiedzieć, że praktyka poznawcza jest nauczaniem uczenia się, gdzie głównym celem jest zrozumienie procesów poznawczych i społecznych. Ma to prowadzić do skuteczniejszego uczenia się również przez np. projektowanie sal lekcyjnych, czy całego środowiska edukacyjnego, gdyż w tego rodzaju działaniu zaangażowani są nie tylko psychologowie i pedagodzy, ale także przedstawiciele innych dyscyplin, np. informatycy lub antropologowie. Wzajemna współpraca prowadzić ma do powstawania nowych idei, nowych metod i sposobów myślenia o nauczaniu.

Duże znaczenie ma tu przykład mistrza (nauczyciela, eksperta, superwizora itd.), który nie tylko przekazuje adeptowi (stażystce, uczniowi, podopiecznemu) wiedzę, ale i demonstruje umiejętności potrzebne do skutecznego działania. Ma to się odbywać w atmosferze poznawczej otwartości i zachęty do podejmowania własnej aktywności w szerokim kontekście praktykowania (Sawyer, 2006, s. 3). Można, odwołując się z kolei do Collinsa (Collins, 2006, s. 47–60), sugerować, że opisywana praktyka poznawcza powinna składać się z elementów charakteryzujących każde środowisko nauczania: treści (*content*), metody (*method*), sekwencjonowania, uporządkowania, podania w odpowiedniej kolejności (*sequencing*), oraz uwzględniać środowisko społeczne (*sociology*). Rozwój wiedzy poprzez praktykowanie poznawcze powinien uwzględniać: modelowanie (*modeling*) – nauczyciel obserwowany przez uczniów demonstruje prawidłowo wykonane zadanie, trenowanie (*coaching*) – nauczyciel obserwuje i ułatwia zadania wykonywane przez uczniów, podpieranie (*scaffolding*) – nauczyciel zapewnia wsparcie i pomoc w wykonywaniu zadania, artykułowanie (*articulation*) – nauczyciel zachęca uczniów do artykułowania swojej wiedzy, reflektowanie (*reflection*) – nauczyciel umożliwia konfrontowanie wykonanej pracy między uczniami, oraz badanie czy zgłębianie (*exploration*) – nauczyciel zachęca uczniów do stawiania i rozwiązywania nowych problemów (Collins, 2006, s. 49).

Powyższe ustalenia mogą znajdować swoje liczne zastosowania również w nauczaniu analizy transakcyjnej, tworząc swoistą synergię. Pisał o tym Bernd Schmid (2008, s. 18), wskazując na fakt, iż AT obejmuje, m.in., skoncentrowanie się na prawdziwych ludziach w prawdziwych sytuacjach, uznanie wieloaspektowości, roli intuicji w kreowaniu rzeczywistości, działanie z pozycji Ja jestem OK – Ty jesteś OK, uznanie, że ludzie poszukują sensu życia, spotkania z innymi na równym partnerskim poziomie, poszanowanie wzajemnej autonomii i różnic w percepcji kultury, budowanie pluralistycznych i pozbawionych autorytaryzmu więzi, używanie prostych pojęć i procedur, które są dla wszystkich zrozumiałe. Z kolei Mandy Lacy jest skłonna do tej listy dołączyć ważne z punktu widzenia

edukacyjnej analizy transakcyjnej zalecenie, aby za proces uczenia równą odpowiedzialność ponosili nauczający, jak i uczący się (Lacy, 2012, s. 269). Analiza transakcyjna ukazuje zatem znaczenie i rolę transakcji obejmujących stan Dorosłego zarówno nauczającego mistrza, jak i uczącego się adepta, którzy w procesie poznawczego praktykowania uczą się wzajemnie od siebie. W podsumowaniu swoich rozważań Mandy Lacy zamieszcza istotne konstatacje adresowane do osób szkolących. Oto będąc trenerami i superwizorami AT, nie zapominajmy, że stanowimy wzorzec, model pełnienia swojej roli. Jeśli chcemy kształcić ludzi w zakresie analizy transakcyjnej, oferując im drogę osobistego i zawodowego rozwoju, oraz zachęcać do podejmowania różnych dobrych działań dla ich przyszłych klientów i społeczeństwa, nie możemy ich tylko przeszkolić. Raczej musimy uchwycić ich wyobraźnię i uwagę, pokazując im, kim jesteśmy i jak wygląda nasza praktyka, po to, aby stanowiło to zachętę do myślenia, przeżywania oraz działania w podobny sposób (Lacy, 2012, s. 275).

W tym ograniczonym swoimi rozmiarami przeglądzie związków psychologicznych koncepcji poznawczych z analizą transakcyjną odnotujemy jeszcze niezwykle ciekawą dyskusję, jaka miała miejsce między Georgem J. Steinfeldem a Claudem Steinerem na łamach „*Transactional Analysis Journal*” (Steinfeld, 1998, s. 188–201). Pierwszy z dyskutantów, wychodząc z bliskiego sobie stanowiska poznawczo-konstruktywistycznego i nawiązując do wcześniejszych publikacji Steinera oraz prowadzonego przez niego warsztatu „*Emotional Literacy*”, stawia fundamentalne pytanie o to, czy w naszych interakcjach z innymi ludźmi jesteśmy odpowiedzialni za uczucia, myśli i działania innych. W obszernym artykule Steinfeld uzasadnia tezę, że o takiej odpowiedzialności nie może być mowy. Jego adwersarz stawia tezę odwrotną. O emocjonalnym poziomie dyskusji świadczyć może cytat z wypowiedzi Steinera, który na wcześniejsze stwierdzenie Steinfelda, że obaj podążają innymi drogami, zareagował w następujący sposób:

To może być prawdą, co do ścieżek: Jestem pewien, że obaj jesteśmy dobrymi ludźmi, mamy dobre intencje, unikamy przemocy (mam nadzieję), jesteśmy humanistyczni, postępowi, i takie tam. Ale w istotnej kwestii, czy tworzymy naszą własną rzeczywistość, lub czy jesteśmy pod wpływem rzeczywistych sił poza nami, poważnie się nie zgadzamy. I nie jest to banalna różnica. To fundamentalnie ważna filozoficzna różnica znajduje odzwierciedlenie w naszych przekonaniach o tym, czy: (a) powinniśmy wziąć odpowiedzialność za uczucia, jakie możemy wzbudzić u innych, lub przeciwnie: (b) ludzie mają swobodę wyboru, jak się czują i jak reagują na nas, co jednocześnie sprawia, że są to kwestie ich preferencji, a nie naszej odpowiedzialności (Steinfeld, 1998, s. 198).

I choć przedstawiona tu polemika nie dotyczy wprost zagadnień edukacyjnych, to jednak każdy przyzna, że może mieć ona implikacje o takim właśnie charakterze, mogące dotyczyć interakcji, jakie występują na terenie szkoły.

Dalsze perspektywy dla związków koncepcji poznawczych z edukacyjną analizą transakcyjną należy wiązać z podstawową rolą i znaczeniem stanu Ja-Dorosły, który zapewnia możliwość realistycznego myślenia. Jest to najbardziej racjo-

nalna, autonomiczna oraz obiektywna struktura osobowości, odpowiedzialna za dobry poznawczy kontakt z rzeczywistością, ocenę prawdopodobieństwa zdarzeń i przetwarzanie informacji. Dobrze funkcjonujący i nieskontaminowany Dorosły, określony mianem Zintegrowanego Dorosłego, stanowi zespół zachowań, myśli i uczuć będących bezpośrednią reakcją na aktualną sytuację. Potrafi odróżnić to, co jest wymogiem powinności i odpowiedzialności, od tego wszystkiego, co wynika z pragnień i dążeń. Nie sposób zaprzeczyć, że to właśnie ten obszar osobowości winien być otoczony szczególną uwagą, wręcz pietyzmem, ze strony pedagogiki.

Bibliografia

- Alden, M., Osti, J. (1989). Cognitive Distortions in Borderline Personality Disorder: Therapeutic Implications. *Transactional Analysis Journal*, (19) 1, 51–52.
- Ball, J.D. (1978). TA and RET. *Transactional Analysis Journal*, (8) 1, 19–22.
- Bandura, A. (2007). *Teoria społecznego uczenia się*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Beck, A.T. (2002). *Miłość nie wystarczy. Jak rozwiązywać nieporozumienia i konflikty małżeńskie*. Poznań: Media Rodzina.
- Beck, A.T., Alford, B.A. (2005). *Terapia poznawcza jako teoria integrująca psychoterapię*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Beck, A.T., Freeman, A., i in. (2005). *Terapia poznawcza zaburzeń osobowości*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Beck, A.T. i in. (2007). *Terapia poznawcza uzależnień*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Beck, J.S. (1995). *Cognitive therapy: Basics and Beyond*. New York: Press Guilford.
- Beck, J.S. (2005). *Cognitive therapy for challenging problems: What to do when the basics don't work*. New York: Press Guilford.
- Bergmann, L.H. (1981). A Cognitive Behavioral Approach to Transactional Analysis. *Transactional Analysis Journal*, (11) 2, 147–149.
- Bruner, J.S. (1965). *Proces kształcenia*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Bruner, J.S. (1974). *W poszukiwaniu teorii nauczania*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Bruner, J.S. (1978). *Poza dostarczone informacje*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Burns, D.D. (2008). *Feeling Good Together*. New York: Broadway Books.
- Collins, A. (2006). Cognitive apprenticeship. W: K. Sawyer (red.), *Cambridge handbook of the learning sciences* (s. 47–60). New York: Cambridge University Press.

- Colman, A.M. (2009). *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Czerniawska, E. (1999). *Dynamika zachowań strategicznych w uczeniu się tekstów podręcznikowych*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Davis, R.H., Alexander, L.T., Yelon, S.L. (1983). *Konstruowanie systemu kształcenia: jak doskonalić nauczanie?* Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York: Macmillan.
- Donovan, M.L. (1980). A Structural Analysis Approach to Cognitive Dissonance. *Transactional Analysis Journal*, (10) 4, 330–332.
- Dougherty, D. (1976). Rational Behavior Therapy and TA. *Transactional Analysis Journal*, (6) 4, 428–432.
- Ellis, A. (1998). *Terapia krótkoterminowa. Lepiej, głębiej, trwalej*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Erskine, R.G. (1975). The ABC's of Effective Psychotherapy. *Transactional Analysis Journal*, (5) 2, 163–165.
- Gardner, H., Kornhaber, M.L., Wake W.K. (2001). *Inteligencja. Wielorakie perspektywy*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Goldstein, E.G. (2003). *Zaburzenia z pogranicza*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gołębnik, B.D. (2000). Nabywanie kompetencji do refleksyjnego nauczania. W: B.D. Gołębnik (red.), *Uczenie metodą projektów* (s. 10–28). Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Gołębnik, B.D. (2002). Nauczanie jako negocjowanie szkolnego programu nauczania. W: B.D. Gołębnik (red.), *Uczenie metodą projektów* (s. 46–48). Warszawa: Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne.
- Hejnicka-Bezwińska, T. (2008). *Pedagogika ogólna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.
- Jakubowska, U. (1994). Podejście behawioralno-poznawcze. W: L. Grzesiuk (red.), *Psychoterapia. Szkoły, zjawiska, techniki, specyficzne problemy* (s. 32–49). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe.
- Malrieu, Ph. (1988). Wpływ teorii psychologicznych na pedagogikę. W: M. Debesse, G. Mialaret (red.), *Rozprawy o wychowaniu. Filozoficzne, psychologiczne i socjologiczne aspekty wychowania* (s. 86–94). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Niedźwieńska, A. (1999). Geneza, struktura i mechanizmy motywacyjne osobowości w ujęciu Alberta Bandury. W: A. Gałdowa (red.), *Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości* (s. 195–207). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kandall, Ph.C., Hedke, K.A. (2014). *Terapia poznawczo-behawioralna zaburzeń lękowych u dzieci*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Klaus-Stańska, D. (2002). *Konstruowanie wiedzy o szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Kozielecki, J. (1980). *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Lacy, M. (2012). Learning Transactional Analysis Through Cognitive Apprenticeship. *Transactional Analysis Journal*, (42) 4, 265–279.
- Lieberman, D.A. (1979). Behaviorism and the mind: A (limited) call for a return to introspection, *American Psychologist*, 34, 319–333.
- Łęski, Z. (2016). *Duch w maszynie... Kim jest dla nas komputer? Charakterystyka relacji w języku analizy transakcyjnej*. Częstochowa: Wydawnictwo Akademii im. J. Długosza w Częstochowie.
- Milerski, B., Śliwerski, B. (red.) (2000). *Leksykon PWN. Pedagogika*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Okoń, W. (1987). *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Ornstein, A.C., Hunkins, F.P. (1999). *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Phillips, D.C., Soltis, J.F. (2003). *Podstawy wiedzy o nauczaniu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Piaget, J. (1966). *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Piaget, J., Inhelder, B. (1993). *Psychologia dziecka*. Wrocław: Wydawnictwo Siedmioróg.
- Piaget, J. (2005). *Mowa i myślenie dziecka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Piaget, J. (2012). *Jak sobie dziecko wyobraża świat*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pietrasiniński, Z. (1969). *Myślenie twórcze*. Warszawa: Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych.
- Popiel, A., Pragłowska, E. (2008). *Psychoterapia poznawczo-behawioralna. Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Paradygmat.
- Rosalak, M., Zamorska, B. (2002). Teoretyczne podstawy projektów. W: B.D. Gołębiak (red.), *Uczenie metodą projektów* (s. 82–89). Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Sawyer, R.K. (2006). Introduction: The new science of learning. W: R.K. Sawyer (red.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (s. 1–18). New York: Cambridge University Press.
- 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, 17–20.
- Schulz, D.P., Schulz, S.E. (2008). *Historia współczesnej psychologii*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

- Siek, S. (1985). Analiza transakcyjna i racjonalno-emocjonalna terapia Ellisa jako forma autopsychoterapii. W: *Autopsychoterapia*, Warszawa: Akademia Teologii Katolickiej.
- Simon, R. (2001). *W cztery oczy*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Steinfeld, G.J. (1998). Personal Responsibility in Human Relationships: A Cognitive Constructivist Approach. *Transactional Analysis Journal*, (28), 3, 188–201.
- Steiner, C.M. (1984). Emotional Literacy. *Transactional Analysis Journal*, (14) 3, 162–174.
- Sterrenberg, P., Thunnissen, M.M. (1995). Transactional Analysis as a Cognitive Treatment for Borderline Personality Disorders. *Transactional Analysis Journal*, (25) 3, 221–227.
- Stewart, I., Joines, V. (2016). *Analiza transakcyjna dzisiaj*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Szmigielska, B. (1999). Społeczno-uczeniowa teoria osobowości Juliana B. Rottera. W: A. Gałdowa (red.), *Klasyczne i współczesne koncepcje osobowości* (s. 209–223). Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Śliwerski, W., Śliwerski, B. (1993). *Edukacja w wolności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (1996a). *Edukacja w wolności*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (1996b). *Edukacja autorska*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (1998). *Jak zmieniać szkołę?* Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Tavris, C., Wade C. (b.d.). *Psychologia. Podejścia oraz koncepcje*, Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.
- Zindel, V., Segal, J., Williams, M.G., Teasdale, J.D. (2001). *Mindfulness-Based Cognitive Therapy for Depression: A New Approach to Preventing Relapse*. New York: Guilford Press.

Psychopedagogy of cognition and thinking: on the links between cognitive concepts and educational transactional analysis (part 3)

Summary

The paper deals with cognitive psychology and various procedures used in cognitive therapy. In pedagogy, the cognitive approach led to the emergence of cognitive and constructivist pedagogy. The paper points at links between cognitive psychology and transactional analysis. The prospect for the presence of the cognitive approach in educational transactional analysis should be associated with appreciation of the role and significance of the Adult ego state in teaching and learning.

Keywords: cognitive psychology, cognitive therapy, cognitive and constructivist pedagogy, educational transactional analysis.

NA POGRANICZU DZIEDZIN

ON THE BORDER

Zbigniew LEDÓCHOWSKI

<https://orcid.org/0000-0003-0405-0817>

e-mail: zbigniew.ledochowski@apsl.edu.pl

Afiliacja: Akademia Pomorska, Słupsk

Rola sztuki programowania w kształceniu informatycznym

Jak cytować [how to cite]: Ledóchowski, Z. (2018). Rola sztuki programowania w kształceniu informatycznym. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 7, 195–207.

NAWIĄZUJĄC DO ANALIZY TRANSAKCYJNEJ (OD REDAKCJI)

Każdy fenomen społeczny, który wpływa na ludzkie zachowania, warty jest uwagi i analizy. Z punktu widzenia analizy transakcyjnej, sztuka jest fenomenem, który budzi emocje czasami trudne do wyjaśnienia. Mamy więc do czynienia ze specyficzną transakcją pomiędzy osobami lub specyficznym spojrzeniem na wytwory ludzkie. Jeśli sztukę połączy się z programowaniem, fenomen staje się dużo bardziej złożony. Piotr Grochowski (2012) podaje cechy charakterystyczne dla stereotypu programisty – informatyka: „ubierają się we flanelowe kraciaste koszule, ewentualnie swetry, noszą okulary w grubych oprawkach oraz niemodne fryzury”, programista jest „całkowicie oderwany od rzeczywistości, w związku z czym nie potrafi poradzić sobie w najprostszycy codziennych sytuacjach”. W procesie komunikacji „nie potrafi w codziennym życiu myśleć zdroworozsądkowo, lecz w procesie postrzegania i interpretowania świata używa nieustannie kategorii i procedur wypracowanych na gruncie informatyki, a co za tym idzie, podejmowane przez niego działania są rażąco nieskuteczne bądź nielogiczne z naszego, *nieinformatycznego* punktu widzenia”. Informatyk jawi się jako wieczny zablokowany Dorosły, który nie rozumie kontekstu sytuacji społecznych, przyjmuje inne niż oczekiwane sposoby rozwiązywania problemów, patrzy na świat inaczej – podobnie zresztą jak czynią to artyści. W rozwoju osobowości stan Ja-Dorosły integruje inne stany Ja i uczy się z nich korzystać. Znajdowanie piękna w linijskich kodu, czy elegancji określonego rozwiązania technicznego, można przyrównać właśnie do integracji osobowości. Zawód programisty jest historycznie czymś niezwykle nowym, obserwując zmiany w tym obszarze, mamy możliwość z perspektywy analizy transakcyjnej zobaczyć w czystej formie przekształcenia osobowości, które w innej sytuacji wymagałyby skomplikowanych procedur eksperymentalnych.

Zbigniew Wieczorek

Grochowski, P. (2012). Dlaczego śmiejemy się z informatyków? Przyczynek do kulturowej analizy współczesnych przekazów humorystycznych. *Literatura Ludowa*, 3, 47–58.

Streszczenie

Artyzm czy rzemiosło? Jakże często to pytanie można odnieść do nauczania informatyki w szkole. Przy czym nie chodzi tylko o przykłady oczywiste, związane z tworzeniem grafiki komputerowej czy projektowaniem witryn WWW, gdzie oprócz rzemieślniczej znajomości narzędzi informatycznych pojawia się wątek kreatywności, zmysłu artystycznego ucznia. Warto przejrzeć się choćby umiejętnościom związanym z myśleniem algorytmicznym i programowaniem, bardzo ważnym wobec właśnie wprowadzanych zmian programowych w nauczaniu informatyki. Dziś programowanie, także wobec bogactwa narzędzi, ale przede wszystkim w związku z inwencją ucznia, daje pełne pole do ujawnienia niekonwencjonalnych pomysłów, oryginalnego sposobu myślenia, nieszablonowych rozwiązań. Słowem, może być sztuką wbrew niekiedy kojarzącemu się z rzemiosłem słowu kodowanie.

Słowa kluczowe: kształcenie, programowanie, kodowanie, edukacja informatyczna, sztuka.

Wprowadzenie

Poszukiwanie artyzmu, piękna, sztuki w dziedzinie tak na pierwszy rzut oka technicznej (technokratycznej), jak informatyka, wydaje się być zabiegiem skazanym na porażkę. Po bliższym przyjrzeniu się różnym kontekstom tego zagadnienia (zwłaszcza edukacyjnemu, o czym głównie w tym tekście) rzecz nie jest już jednak tak (negatywnie) oczywista.

Każde rozważanie służące udowodnieniu pewnej tezy winno opierać się na założeniach. Szkopuł w tym, że nie istnieje jedna, a właściwie – zdaniem wielu – nie istnieje żadna formalna definicja sztuki. Mówimy o działalności uprawianej przez artystów (a kiedy jest się artystą?), podajemy synonimy tego określenia – jak artyzm właśnie, także piękno czy kunszt. Często przeciwstawiamy sztukę profesjonalnemu, ale jednak rzemiosłu w pewnej dziedzinie (ten wątek w zaproponowanym kontekście zresztą także się pojawi). Wśród innych prób zdefiniowania sztuki znajdujemy umiejętność, którą można realizować dzięki szczególnemu talentowi, zręczności czy kwalifikacjom, albo czyn dokonany dzięki umiejętnościom. Ta mnogość określeń sztuki, czy inaczej – brak formalnego jej zdefiniowania – paradoksalnie wyjdzie na korzyść tezie postawionej w tym tekście. Opierając się choćby na przywołanej relacji między dziełem a talentem czy umiejętnościami, spróbujemy pokazać, że pierwiastek sztuki jest jak najbardziej do odnalezienia nawet w tak hermetycznym, wydawałoby się, świecie, jak świat algorytmów i programowania. Szczególnie odniesiemy to do edukacji informatycznej, zauważając pewną szansę dla metodyki nauczania programowania w owych związkach z – być może, bardzo tu szczególnie rozumianą, ale jednak – sztuką.

Nie sposób w tym momencie nie odwołać się do bardzo skróconego rysu historycznego związanego z ewolucją informatyki, jej metod i zastosowań. Wspomnijmy tu trzy, ważne właśnie dla relacji ze sztuką, momenty. Najpierw, zaraz po powstaniu elektronicznych maszyn cyfrowych, później zwanych już komputerami, informatyka jawi się jako dziedzina jeszcze niesamodzielna, służebna in-

nym, zwłaszcza ścisłym dziedzinom wiedzy. Mówiąc krótko, komputer miał przede wszystkim ułatwić i przyspieszyć żmudne obliczenia, i tak widziano zastosowania informatyki. W tym okresie jej rozwoju raczej nie będziemy poszukiwać związków ze sztuką, niezależnie od tego, jak niemałą sztuką w bardziej dosłownym tego słowa rozumieniu było konstruowanie pierwszych komputerów. Kolejny ważny moment (trudno o precyzyjną cezurę historyczną, choćby dlatego, że w tej roli informatyka też „trwa” do dziś) to wyłonienie się informatyki jako samodzielnej dziedziny nauki, z własnymi obszarami badań i zastosowaniami raczej w dziedzinach naukowo technicznych. I wreszcie etap trzeci (utożsamiany w pierwszej fazie z pojawieniem się komputerów osobistych) – to czas, w którym zastosowania informatyki opuściły obszar naukowo-techniczny, dostarczając rozwiązań i zastosowań również biznesowi, gospodarstwu domowemu, kulturze i sztuce właśnie, słowem – niemal nam wszystkim. W tej roli zresztą znaczenie informatyki odnotowujemy do dziś. Dla lepszego uwypuklenia tych zastosowań informatyki (i odróżnienia od obszarów zastosowań stricte naukowo-technicznych) stworzone zresztą zostało określenie technologii informacyjno-komunikacyjnych, czy też nowoczesnych technologii. Nie miejsce tu na rozważania językwohistoryczne, związane z ciekawą historią tworzenia się tych terminów, pewnego zamieszania, jakie na początku wprowadziły. Zauważmy, co w tym tekście ważniejsze, że właśnie z dynamicznym rozwojem nowoczesnych technologii, nowymi możliwościami, jakie stwarzają narzędzia i urządzenia, wiązać w pierwszej kolejności należy dzisiejsze oblicze informatyki ze sztuką. Dzisiaj słowo komputer jest synonimem licznych urządzeń, zwłaszcza mobilnych. Mobilność razem z multimedialnością i możliwościami komunikacyjnymi stają w szeregu terminów definiujących nowe możliwości komputerów, wychodzące daleko poza historyczne zdolności obliczeniowe (które zresztą też się wzmocniły). Z kolei te możliwości mogą wspomagać i wspierać działania twórcze, kreatywne, skąd blisko już do sztuki.

W tym tekście zechcemy jednak „poszukać sztuki” nie tam, gdzie to bardziej oczywiste, czyli w wielu dziedzinach, w których sami artyści, graficy, kompozytorzy korzystają ze zdobyczy nowych technologii. Skupimy się na bardziej „klasycznych” obszarach informatyki związanych z programowaniem i jego zastosowaniami, w dodatku odnosząc te rozważania głównie do edukacji informatycznej, co szczególnie ważne w dobie zmian programowych wprowadzających bardziej powszechnie, niż miało to miejsce dotąd, nauczanie programowania do polskich szkół. Poszukiwanie odniesień do sztuki akurat w tym kontekście nie jest na pewno tak oczywiste, jak w obszarach związanych z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych, z ich coraz nowocześniejszymi rozwiązaniami, ale okaże się, że będzie to możliwe. Ten główny wątek poprzedzmy jednak najpierw ogólniejszym wstępem dotyczącym informatyki (...i sztuki) w szkole.

Edukacja informatyczna a sztuka – uwagi ogólne

Wyżej napisano, że nowe technologie stworzyły tylko szansę dla działań twórczych, kreatywnych. Zmierzamy do tego, że sama technologia nie tworzy jeszcze automatycznie rozwiązań, w których dostrzec można artyzm i mistrzostwo. Wiele zależy przede wszystkim od ludzi, nauczycieli (Ledóchowski, 2018), uczniów, metodyki pracy z nowymi technologiami. Warto jeszcze zwrócić uwagę na jeden ważny aspekt. Pojawienie się w szkolnej rzeczywistości technologii informacyjno-komunikacyjnych (abstrahujemy tu od skali tej obecności, bo to inny ważny problem) nie oznaczało i nie może oznaczać tylko przełomu technologicznego. Bardzo istotny jest kontekst poznawczy, nazwijmy go humanistycznym. W tej materii znaczącą rolę, pomimo tego, że nie była nigdy odrębnym przedmiotem, odgrywa np. edukacja medialna. W tym kontekście popatrzmy zresztą na Internet. Od strony czysto technologicznej (szerokopasmowość), stwarza ogromne możliwości wykorzystania różnych form pracy w kształceniu i samokształceniu, ale dopiero szersze – nazwane wyżej, może nie całkiem trafnie, humanistycznym – podejście pozwala z tych form „wyciągnąć” takie czynniki, jak tworzenie i współtworzenie elementów o różnej złożoności merytorycznej i szerokim spektrum zastosowań, propagowanie rozwiązań twórczych czy choćby tzw. dobrych praktyk, wreszcie promocję swojego – instytucji – wizerunku. W odniesieniu do tematu nietrudno też przypisać Internetowi rolę swego rodzaju wirtualnej galerii sztuki, zawierającej prace zarówno na amatorskim, jak i profesjonalnym poziomie. Dodajmy, że niechęć jest też Internet elementem komercjalizacji sztuki jako takiej.

Wracając do edukacji informatycznej. Wypada tu postawić tezę, że odbieranie intelektualnego waloru i sprowadzenie do aspektów technologicznych nie da tej edukacji najmniejszych pretensji do obecności choćby pierwiastków sztuki. A obraz jest zróżnicowany. Nie ma raczej wątpliwości, że władze oświatowe doceniają rolę tej edukacji, jej cywilizacyjny wymiar. W ślad za tym idą różne działania i projekty, a od roku szkolnego 2017/2018 rozpoczęto wdrażanie zmian programowych, które mają na celu przede wszystkim upowszechnienie elementów myślenia komputacyjnego, między innymi poprzez wprowadzanie powszechnej nauki programowania. Więcej na ten temat autor pisał w 2015 roku. Z drugiej strony, jest tzw. rzeczywistość szkolna, w której kilka elementów budzi niepokój. O infrastrukturze, w wielu szkołach nieadekwatnej do nowych wyzwań, mówiono i pisano wiele. Nie wiem, czy nie ważniejszym problemem jest przygotowanie nauczycieli, albowiem ich rola w nowej rzeczywistości programowej jest kluczowa (Ledóchowski, 2018). Zauważmy dla przykładu, że obecnie, także w kształceniu podstawowym w zakresie informatyki, w szkołach średnich pojawiają się elementy zaawansowane. Nie wszystkiemu organizacyjnie podołają – na ogół lepiej przygotowani – nauczyciele zajmujący się przede wszystkim kształceniem rozszerzonym w zakresie informatyki, a dla tych posiadających formalne

uprawnienia, lecz często je wykorzystujących tylko przy doraźnej potrzebie, nowe wymagania, także w kształceniu podstawowym, mogą być za wysokie w stosunku do ich, często dawno zdobytego, przygotowania i także doświadczenia. Podobny problem pojawia się w szkołach podstawowych. Najgorsze zaś, co mogłoby się wydarzyć, to zderzenie szczytnych i potrzebnych założeń programowych, entuzjazmu dzieci i ich rodziców ze swego rodzaju marazmem szkolnym, z podejściem nieprzygotowanego nauczyciela, który (żadnej dziedziny nie obrażając) nadal chciałby traktować informatykę jako przedmiot w hierarchii szkolnej drugorzędny, niemający waloru intelektualnego i stojący może nieco powyżej (też niesłusznie tak traktowanego) wychowania fizycznego. Wtedy zamiast budowania kreatywności, wspierania kunsztu i oczekiwania na „artystyczne” wytwory ze strony uczniów znowu będziemy słyszeć pejoratywne określenie o „klawiszologii” – określenie, które już i tak w przeszłości wyrządziło wystarczająco wiele złego właściwemu pojmowaniu roli edukacji informatycznej. Zarysowany obraz nie jest powszechny, w wielu miejscach mimo trudności obiektywnych nauczyciele rozumieją znaczenie edukacji informatycznej i potrafią swoją wiedzę i entuzjazm przekazać uczniom. I tam możemy oczekiwać ciekawych efektów tej pracy uczniów, a także dopatrzeć się w nich niemałego kunsztu. Właściwie realizowana edukacja informatyczna może zawierać pierwiastek sztuki, nawet w jej bardziej użytkowym sensie.

Istnieją w szkole takie obszary tematyczne (treści programowe nauczania przedmiotów informatycznych), w których narzędzia i środki informatyki (technologii informacyjno-komunikacyjnych) mogą posłużyć tworzeniu dzieł, które w dorosłym świecie zaliczają się do sztuki tworzonej z pomocą nowych technologii. Można tu wymienić – bez podziału na etapy kształcenia – tworzenie motywów graficznych (w tym grafiki trójwymiarowej), animacji, sekwencji filmowych, czy tworzenie projektów witryn internetowych. Każde z tych zagadnień daje uczniowi szansę spełnić się niejako artystycznie, ale i przed nauczycielem informatyki stawia różne nowe problemy. Chociażby kwestia oceny umiejętności uczniowskich. Wystawianie ocen dziełom artystycznym (nawet w szkolnym sensie)? Często chciałoby się powiedzieć po prostu, jakie to piękne, doceniając uczniowską kreatywność, ale wymogi szkolne sprawiają, że realizacja tego typu projektów musi być jednak oceniona. Oceniamy zatem biegłość „technologiczną”, np. związaną z posługiwaniem się określonym oprogramowaniem, czy walor artystyczny? A przecież nauczyciel informatyki nie jest plastykiem czy muzykiem, ma zapewne swój gust i zapatrywania estetyczne, ale gusta mogą być tak różne. Czy jest zatem władny wytwory graficzne, muzyczne itp., stworzone przy pomocy narzędzi informatycznych, obiektywnie ocenić? Pomimo tej trudności, oceny jednak się dokonuje. Także poza szkołą. Odnotujmy istnienie dość sporej liczby konkursów, które dotyczą właśnie tworzenia grafiki, filmów czy projektów witryn, na tematy wskazane przez organizatorów. Wzbogacają one paletę konkursów *stricte* informatycznych, czyli odnoszących się do rozwiązywania

problemów związanych z algorytmiką czy analizą danych, i są całkiem chętnie wybierane przez tych uczniów, którzy – być może – w konkursach łączących po-niekąd sztukę z informatyką widzą większą szansę na spełnienie się.

I jeszcze jedna uwaga natury technologicznej. Nie ulega żadnej wątpliwości, że ewolucja środowisk informatycznych (oprogramowania, i systemowego, i użytkowego) miała znaczący wpływ na to, że w ogóle możemy rozważać za-gadnienie związków „twórczości” informatycznej ze sztuką. Czy można sobie wyobrazić artystów, nawet wąsko rozumianych, tworzących w trybach teksto-wym czy wsadowo? Ta epoka ewolucji narzędzi informatycznych zdecydowanie artystom nie sprzyjała. Dopiero środowiska graficzne i wyspecjalizowane narzę-dzia (ale intuicyjne i interaktywne) zachęciły tych, którzy dotąd nie widzieli szans na pokazanie swojej kreatywności w cyfrowym świecie.

Tak jak wspominaliśmy, naszym zadaniem będzie jednak przede wszystkim poszukanie w edukacji informatycznej związków sztuki z tymi treściami progra-mowymi, w których jej obecność jest raczej nieoczywista.

O sztuce programowania i w programowaniu

Dlaczego właśnie o programowaniu, czy myśleniu algorytmicznym, będzie tu mowa? Odpowiedzią są zmiany programowe w polskiej szkole, o których już wyżej wspomniano. W zgodzie z trendami cywilizacyjnymi także w naszych szkołach pojawia się, właśnie już od najmłodszych uczniowskich lat, nauka pro-gramowania. Naturalnie – w różnym zakresie tematycznym dla różnych etapów edukacyjnych, realizowana też za pomocą różnych środowisk zależnych od wieku ucznia, ale w miarę powszechnie. Nieco już tracący na znaczeniu termin alfabetyzacji komputerowej zostaje zastąpiony wyzwaniem na pewno większym: myśleniem komputacyjnym i programowaniem, a w związku z rzeczywistym za-potrzebowaniem na umiejętność rozwiązywania problemów z różnych dziedzin metodami znanymi z informatyki (programowania) wyzwanie to będzie dotyczyć znacznie większego kręgu uczniów niż dotychczas.

Uwzględniając nowe trendy w nauczaniu informatyki, spróbujemy w progra-mowaniu poszukać elementów związanych ze sztuką.

Pozornie trudno znaleźć piękno lub artyzm w czynności tak „inżynierskiej”, jak projektowanie rozwiązań (tworzeniu algorytmów), i zamienianiu ich na pro-gramy. Ale przywołując jedno z przytoczonych wcześniej określeń sztuki rozu-mianej jako czyn dokonany dzięki umiejętnościom, trudno nie zauważyć, że two-rzenie programów (nawet w kontekście szkolnym) takich umiejętności bez wąt-pienia wymaga. Ponadto każdy program komputerowy, nawet napisany w szkole, rozwiązując konkretny problem, przynosi określony użytek. W szkole – samemu autorowi, choć niekiedy również większej grupie uczniów, którym dobre rozwią-zanie może posłużyć jako drogowskaz przy pracy z kolejnymi problemami. Na-

turalnie, w przypadku programów komercyjnych, dużych systemów informatycznych krąg czerpiących z nich korzyść jest dużo większy. Można mówić zatem o swoistej sztuce użytkowej, ale w tym określeniu nie ma przecież niczego złego. Pożytek z napisanego programu dającego szansę na realizację różnych zadań może być sztuką. Piękno nie tylko zachwyca – „Bo piękno na to jest, by zachwycało do pracy” – pisał przecież Norwid.

Tworzenie programów nie jest tylko zwykłym rzemiosłem, polegającym na przetłumaczeniu algorytmu, którego konstrukcja pozwala wykazać się kreatywnością. Ten fałszywy pogląd sprostuje każdy doświadczony programista. Gdyby twórczość kończyła się na stworzeniu algorytmu, projektu, to przecież kod programu mógłby być generowany przez automat. Nie jest to do końca możliwe, a w bardziej skomplikowanych przypadkach w ogóle niemożliwe. Programista rozwiązuje wiele problemów, których nie rozważa się na etapie tworzenia algorytmu (choćby dobór struktur danych, optymalizacja kodu, itd.) – co pozwala bez żadnych zastrzeżeń jego pracę przy tworzeniu kodu programu określić jako twórczą i odróżnić od zwykłego rzemiosła. Często stworzenie optymalnego, eleganckiego kodu jest prawdziwą sztuką.

Analizując treści programowe nauczania informatyki w szkołach, warto też zauważyć, że programowanie nie musi być w edukacji kojarzone wyłącznie z umiejętnością tworzenia kodu w określonym języku. W istocie nawet używany często termin programowanie komputerów jest pewnym uproszczeniem i nie oddaje bogactwa terminu programowanie. Programujemy też inne urządzenia w życiu codziennym i w szkole (choćby roboty). Komputer jest niejako synonimem tych różnych urządzeń. Lista innych jeszcze działań ucznia wynikających z treści programowych i mogących kojarzyć się z programowaniem jest obszerna. Zaprogramowanie obrazu w edytorze graficznym lub za pomocą zorientowanego graficznie języka programowania, sterowanie robotem, tworzenie scenariusza montażu multimedialnego, tworzenie skryptów zwiększających atrakcyjną wizualność witryn WWW lub tworzących animację – te przykłady świadczą o tym, że programowanie w szkole niejedno ma imię, a uczniom daje szansę znalezienia obszarów tematycznych, w których mogą się wykazać, stać się cyfrowymi twórcami.

Ciekawym aspektem w rozważanym kontekście jest rekurencja, która sama w sobie jest metodą rozwiązywania problemów algorytmicznych, stosowaną nie tylko przy problemach graficznych. Paradoksalnie programowanie grafiki tą metodą jest doskonałym wprowadzeniem do wykorzystania rekurencji w problemach obliczeniowych, co jest demonstrowane w szkole średniej i pozwala na pełniejsze zrozumienie idei rekurencji, a przede wszystkim pozwala na trening w zakresie poszukiwania związków logicznych między elementami graficznymi, poszukiwania samopodobieństwa rodzin figur. Jednocześnie zaprogramowane rysunki zachwycają uczniów swoim pięknem i mogą poczuć się oni prawdziwymi twórcami złożonej grafiki. Mowa tu przede wszystkim o znanych (płatek Kocha, dywany Sierpińskiego) i mniej znanych fraktalach. Wiele z nich można

modyfikować, uzyskując różne efekty, nawet jeśli nie tak estetyczne, jak oryginały, to sam fakt dokonania takiej artystycznej modyfikacji pozwala jeszcze pełniej poczuć się uczniowi twórcą.

Uczniowie najbardziej uzdolnieni informatycznie interesują się programowaniem w jego – można powiedzieć – najbardziej klasycznej postaci, tzn. rozwiązują, niekiedy skomplikowane, problemy algorytmiczne oraz – z wykorzystaniem zaawansowanych technik programistycznych – tworzą, uruchamiają i testują programy. W tym przypadku sztuka rozumiana jako poziom kompetencji tworzącego programy jest, doprawdy, dość wysokiego lotu, choć nieco subtelnie ukryta, można powiedzieć, że jest to sztuka dla koneserów.

Rozwiązanie dające użytek już sugeruje paralełę ze sztuką użytkową. To jednak nie wszystko. Pomysł na rozwiązanie problemu sam w sobie może zachwycać swoją oryginalnością, pomysłowością, elastycznością. Dotyczy to przede wszystkim problemów nietypowych, bo to przy ich rozwiązywaniu ujawnić się może talent i szczególnie kunszt. Zdarza się przy okazji sprawdzianów, że nauczyciel ma nieco inną wizję rozwiązania powierzonego uczniom, trudnego problemu i jest mile zaskoczony dostarczoną przez niektórych uczniów (bywa, że jednego, ale sztuka jest wszak elitarna) rozwiązaniem. Sam pomysłodawca problemu często nie dostrzegał takiej możliwości, tym bardziej docenia ukryte piękno koncepcji. W przypadku konkursów informatycznych zdarzały się sytuacje, w których organizator przygotowywał na użytek sprawdzania zadań rozwiązania zwane wzorcowymi, a potem pojawiała się rozstrzygnięcie bardziej optymalne, rozwiązujące podany problem efektywniej, i trzeba było się wycofać z terminu wzorcowe, ale także docenić kunszt tego, który rozwiązanie nadesłał. To nie są przypadki masowe, ale przecież w tym leży istota problemu – nie każdy jest artystą, zwłaszcza najwyższej klasy. Należy podkreślić, że właśnie problemy stawiane w szkole dają szansę na uzyskanie oryginalnych, pełnych kunsztu i wysokiej znajomości rzeczy rozwiązań. Nie jest tak, że i przy tworzeniu profesjonalnych systemów informatycznych nie ujawniają się genialni informatycy z własnymi pomysłami, ale w świecie tej – nazwijmy ją – profesjonalnej informatyki częściej idzie się utartymi drogami, w czym zresztą mniejsza wina samych informatyków i projektantów, a większa, jeśli tak to można określić, typowości rozwiązanych problemów, specyfiki rynku odbiorców oprogramowania, itp.

Nie tylko rozwiązanie problemu informatycznego (algorytmicznego) może zachwycać. Czasami, co doceniają przede wszystkim znawcy tematu, zachwyca jego styl, sposób zakodowania, dobór struktur danych. Ten sam problem można rozwiązać i zapisać bardzo chaotycznie, ale można też w stylu, który ujmuje prostotę, przejrzystością, a czerpiąc z terminów bliskich sztuce – pięknem formy. Doceniają to zawsze nauczyciele, kiedy taki styl kodowania ułatwia im analizę czasami niebanalnego i nieoczywistego rozwiązania zadania, ale doceniają również w swoim świecie profesjonalni projektanci i programiści. Ci ostatni zwłaszcza w sytuacjach (jakże często występujących w praktyce), kiedy przychodzi im

kontynuować tworzenie kodu programu, którego pisanie rozpoczynał ktoś inny. O ile łatwiej kontynuować tę pracę, kiedy wszystko to, co składa się na styl programowania (świadomie pomijamy wszystkie składowe tego pojęcia), jest na wysokim poziomie, a ile czasu i kłopotów kosztuje próba adaptacji do kolejnych faz pracy kodu napisanego chaotycznie. Można powiedzieć, że nawet w tej specjalistycznej kwestii pojawiają się artyści i zwykli rzemieślnicy, a czasami nawet chałturnicy.

W poprzedniej części zwróciliśmy uwagę, że tworzenie programu na podstawie algorytmu wymaga inwencji twórczej ze strony programisty i nie jest tylko zwykłym zakodowaniem zapisu algorytmicznego. Zatrzymajmy się chwilę nad wzajemną relacją terminów programowanie i kodowanie. Był okres, w którym terminy te wyraźnie przeciwstawiano sobie (autor tego tekstu też był zwolennikiem takiego przeciwstawienia). Mówiąc krótko, w słowie programowanie zawarta była głębsza treść niż tylko przetłumaczenie algorytmu na język zrozumiały dla komputera. Było w nim zawarte to wszystko, co decyduje o tym, że programista też musi być wysokiej klasy fachowcem, twórcą trochę innej fazy budowania systemu (programu) niż jego projektant, ale jednak twórcą. Ta twórczość wymagała często dużego kunsztu, aby uwzględnić to wszystko, co ma już program, a czego nie ma jeszcze algorytm. Kodowanie traktowano jako pojęcie pokrewne, ale w samym słowie zawarta była pośrednio idea, że pierwiastków twórczych jest tu mniej, więcej klasycznego przetłumaczenia algorytmu na program. Bardziej obrazowo, programista to było coś „wyższego” (artysta) niż – jak to mówiono niekiedy z pewną pejoratywnością – „kodowacz” (rzemieślnik?). Z perspektywy czasu tak jaskrawa różnica pomiędzy obydwojma pojęciami zacierza się. Wydaje się, że różnica tkwi raczej w złożoności problemów, które przychodzi rozwiązywać i które stwarzają szansę na zademonstrowanie większych lub mniejszych umiejętności *stricte* programistycznych. W wielu konkursach informatycznych, np. słynnej już idei popularyzującej programowanie wśród najmłodszych – Godzina Kodowania¹ – słowo kodowanie nie ma wcale sensu pejoratywnego czy umniejszającego czyjejkolwiek umiejętności programistyczne. Nie przyjmując zatem, jako szczególnie istotnej, różnicy między terminami programowanie i kodowanie, na swój prywatny użytek pozostawmy z refleksją, że rozwiązując bardzo poważne problemy, wymagające stworzenia programu, można to zrobić ze swego rodzaju wdziękiem i kunsztem, albo nieco bardziej chaotycznie, w duchu, co najwyżej, dobrego rzemiosła (czyli być nie programistą-artystą, ale takim właśnie kodowaczem, w tym nieco starszym rozumieniu tego terminu).

Rozważania dotyczące oryginalności rozwiązań programistycznych, ich kunsztu, stylu zapisu dotyczą niewątpliwie sfery specjalistycznej. Użyteczność stworzonego programu może docenić wielu, elementy, o których była mowa wyżej – tylko fachowcy. Ale czy to właśnie nie podsuwa bardzo wyraźnych zwią-

¹ Godzinakodowania.pl

ków ze sztuką? Wielu, patrząc na obraz czy słuchając utworu muzycznego, powie, że jest piękny, ale koneser, znawca, dostrzeże coś więcej. Np. grę kolorów i motywów, lub odniesień muzycznych, zgodność z określonym gatunkiem malarstwu, muzycznym, literackim – cechy, które dla zwykłego konsumenta sztuki będą niedostępne. To, co dla znawcy impresjonizmu jest wyrazem mistrzostwa artysty, dla kogoś innego może być tylko zbiorem bezładnych, kolorowych, choć urokliwych, plam na płótnie. Sztuka w pewnej części zawsze była elitarna. Nawiasem mówiąc, informatyka nie jest jedyną dziedziną, gdzie elementy, dla kogoś pozornie techniczne, fachowców będą zachwycać wewnętrznym pięknem. Tak jest również choćby w matematyce. Matematycy potrafią zachwycać się pięknem i zgrabnością danego twierdzenia oraz mistrzostwem i artyzmem dowodu. Nieprzypadkowo o wielu matematykach szkoły lwowskiej mówiło się, że formułują twierdzenia i teorie w sposób kunsztowny, wręcz artystyczny. Czytelnicy (matematycy) potrafili używać nawet określić, że teorie te opublikowane w postaci książkowej czytało się jak najwspanialsze dzieła literackie – co oczywiście dla osób spoza kręgu zajmującego się matematyką (i to raczej wyższą) brzmi zapewne nieco dziwnie.

W tym tekście wspomniano już, że drogę do twórczości w informatyce otworzyły niewątpliwie nowe narzędzia (oprogramowanie). Dotyczy to w szczególności także narzędzi służących do programowania. Narzędzia do tworzenia programów, mowa o tych wykorzystywanych w edukacji informatycznej, są w większości wolne, co dla młodych twórców jest rzeczą bardzo istotną. Ważne, że są to często narzędzia umożliwiające pracę w środowisku graficznym, nie tekstowym (istotne dla początkujących programistów). Wśród innych cech tych środowisk programowania wymienić należy przyjazność, prostotę obsługi, możliwość użytkowania za pośrednictwem dowolnej platformy systemowej i dostępność. Wszystko to zachęca młodych ludzi do rozwijania swoich umiejętności w zakresie programowania. Niektórzy z nich stają się potem cyfrowymi twórcami w pełnym tego słowa znaczeniu. Co istotne, dzisiaj w coraz większym stopniu można programować w szkole wizualnie, a nie tylko tekstowo (nie deprecjonując roli programowania w środowiskach tekstowych, które zwłaszcza w szkole średniej pozwala na zademonstrowanie wielu istotnych zagadnień). Chodzi tu nie tylko o ułatwienia w zakresie samego procesu budowania programów, wynikające ze środowiska graficznego, ale także o to, że w sposób bardziej bezpośredni i atrakcyjny uczeń może zauważyć efekty swojej pracy – proste motywy graficzno-animacyjne, elementarne algorytmy, jak i symulacje czy większe projekty. Można zaryzykować twierdzenie, że przy środowiskach tekstowych rozwiną się i w pewien sposób pozostaną (nie zaniedbując naturalnie programowania wizualnego) przyszli programiści, projektanci, a programowanie wizualne stworzy szansę kreatywnego działania dla tych uczniów, którzy wykorzystują swój talent do zbudowania ciekawych dzieł realizujących zastosowania z innych dziedzin (co jest ważne także z punktu widzenia celów wprowadzania do szkół nauki programo-

wania). Artysta poszukuje dla siebie odpowiednich środków wyrazu, formy, dobrze zatem się stało, że dzieciom i młodzieży możemy także zaproponować szeroki wybór narzędzi do programowania – każde z nich może posłużyć do rozwoju uzdolnień lub rozwinięcia szczególnych talentów.

Na zakończenie kilka uwag o charakterze metodycznym. Metodyka nauczania programowania to jeden z głównych czynników warunkujących powodzenie śmiałych rozwiązań wprowadzających naukę programowania od pierwszych etapów edukacyjnych. Przy czym nie idzie nam o metodykę w ogóle, ale o to, co do pracy podczas zajęć z programowania mogą wnieść wskazane tu i istniejące związki edukacji informatycznej ze sztuką.

Uczeń może być twórcą także podczas zajęć z informatyki, w dodatku w szerokim zakresie dostępnych możliwości, gdyż na edukację informatyczną składa się wiele dziedzin, a i samo programowanie ma różne wątki i zastosowania. Programowania nie trzeba się zatem obawiać, ale dostosowywać do możliwości, wieku, ale i entuzjazmu uczniów. Udana pomysły wykreują swoistych artystów, nawet jeśli jedni będą nimi w większym, a inni w mniejszym stopniu. Dodatkowo nowe media, zwłaszcza Internet, dają niespotykaną szansę na promocję swojej pracy, jej rozpowszechnienie – to na ogół cieszy artystę. Uczeń programując, czy ogólnie – rozwiązując problemy przy pomocy metod i narzędzi informatyki, zgłębia otaczającą rzeczywistość, dociera do jej uroków i tajemnic, czyli jest jak twórca poszukujący.

To wszystko pozwala w interesujący sposób odwrócić problem. A może poszukiwanie piękna w rozwiązaniu użytkowym (związanym z obszarami zainteresowania ucznia), w odpowiednim doborze środków wyrazu, jest też szansą na oswojenie trudnej (jednak) sztuki programowania? Czyli od sztuki, rozumianej jako rozbudzanie inwencji, kreatywności, do tak „inżynierskiej” dziedziny, jak programowanie? Przecież to, co ściśle, nawet inżynierskie, nie musi być nauczane w stylu technokratycznym. Wydaje się, że zwłaszcza u podstaw nauczania informatyki (podstaw programowania) droga winna prowadzić właśnie poprzez danie szansy dziecku na własną twórczość, eksperymentowanie z rozwiązaniami, nawet mimo niepowodzeń. Dopiero później można wiedzę systematyzować, wskazywać gotowe, klasyczne rozwiązania (algorytmy), uczyć ich wykorzystania w typowych i nietypowych sytuacjach. W ten sposób mamy szansę, że choć tylko niektórzy będą wysokiej klasy fachowcami, twórcami wspaniałych dzieł (informatycznych), innych zaintrygujemy w takim stopniu, że metody informatyki będą stosować w swoich dziedzinach zainteresowań, a liczba tych, których programowanie odstręczy, zupełnie będzie znikoma. Naturalnie, by tak się stało, potrzebne jest zaangażowanie, wiele zależy od przewodników, mistrzów, czyli nauczycieli. Czy wszyscy oni będą takimi mentorami, jakich często mieli dawni mistrzowie sztuki?

Podsumowanie

Informatyka, a także programowanie, o którym głównie mowa była w tym tekście, nie musi być kojarzona z dziedziną technokratyczną, czy na użytek szkolny – z „klawiszologią”. Owoce pracy uczniów na lekcji, i poza nią, mogą być wartościowymi przykładami wyrażonego talentu i kreatywności autorów – i z punktu widzenia celów samej edukacji informatycznej, i z punktu widzenia ich odkrywczosci. W obu przypadkach, co staraliśmy się udowodnić, są to przykłady swoistych dzieł, nawet jeśli rzecz dotyczy sztuki czysto użytkowej i na wysoką ocenę zasługuje dopiero pod okiem specjalistów. Jak zawsze w przypadku działalności niebanalnej, będą tu lepsi, przecierający szlaki, czyli uczniowie uzdolnieni informatycznie, jak i słabsi, bo także „twórczość” informatyczna na stosownym poziomie nie jest dostępna dla każdego. Ważne, aby w ogromie dziedzin informatycznych i różnych treści programowych każdy mógł przynajmniej spróbować znaleźć miejsce dla siebie i choć w pewnym stopniu zabłysnąć jako cyfrowy twórca, na miarę swoich możliwości i talentu, wspomagany przez mądrego nauczyciela oraz przez coraz nowocześniejsze i przyjaźniejsze narzędzia informatyczne. Wyeksponowane wnioski warto jeszcze wzbogacić i tym, że spojrzenie na kształcenie informatyczne, dziś zawierające wiele nowych elementów z programowaniem na czele, może i powinno być realizowane poprzez odpowiednią metodykę, uwzględniającą indywidualność ucznia, stawiającą na spersonalizowane środowiska i warunki pracy z dziećmi i młodzieżą na lekcji informatyki. Wśród poszukiwanych rozwiązań metodycznych, umiejętność dostrzeżenia „pierzwiastka sztuki” w nauczaniu programowania jawi się w świetle opisanych przykładów jako pomysł niekoniecznie ekstrawagancki, ale wręcz przeciwnie – wart uwagi, bo wprost nawiązujący do takich pojęć, jak kreatywność czy tworzenie.

Malować i czerpać z tego satysfakcję mogą wszyscy, Leonardami zostają wybrani. Nie inaczej w dziedzinie informatyki. Każdy może poszukać swojego sukcesu związanego z rozwiązaniem odpowiednich problemów informatycznych. Szkoła zaś nie powinna z pola widzenia zgubić tych najlepszych, mających predyspozycje do tworzenia w przyszłości dzieł informatycznych, z których pożytek będzie dostrzegany także w skali makro. Winna ich przygotować oraz mądrze wskazać kierunki ich dalszego rozwoju, aby taka twórczość rzeczywiście mogła mieć miejsce.

Bibliografia

- Dylak, S. (2013). *Architektura wiedzy w szkole*. Warszawa: Difin.
- Ledóchowski, Z. (2015). O potrzebie powszechnego kształcenia informatycznego. W: S. Galanciak, M. Tanaś (red.), *Cyfrowa przestrzeń kształcenia, t. I* (s. 189–205). Kraków: Wydawnictwo Impuls.

- Ledóchowski, Z. (2018). O roli nauczyciela informatyki w cyfrowym świecie. W: S. Galanciak, M. Tanaś (red.), *Mistrz i uczeń w cyberprzestrzeni, t. III* (s. 181–195). Kraków: Wydawnictwo Impuls.
- Kalinowski, W. *Zachwyty dekretowany*. http://www.wszp.edu.pl/fileadmin/files_wszp/Instytucja_sztuki.doc, pobrane 11.10.2018.
- Sysło, M.M. (1998). *Piramidy, szyszki i inne konstrukcje algorytmiczne*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne. <http://mmsyslo.pl/Materialy/Ksiazki-i-podreczniki/Ksiazki/Ksiazka-Piramidy-szyszki-i>, pobrane 11.10.2018.
- Sysło, M.M. (2014). Myślenie komputacyjne. Nowe spojrzenie na kompetencje informatyczne. W: *Materiały konferencji „Informatyka w Edukacji XXI”* (s. 15–32). Toruń: UMK.
- Tatarkiewicz, W. (2005). *Dzieje sześciu pojęć*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wing, J. (2006). Computational thinking. *Communications Of The Acm March*, 49, No. 3. <https://www.cs.cmu.edu/~15110-s13/Wing06-ct.pdf>, pobrane 11.10.2018.

The role of the art of programming IT education

Summary

There is a longstanding debate whether computer science education is art or craft. There is no doubt that computer graphics and website design, apart from technical skills, require some degree of invention and creativity, some artistic sense. Maybe the same concerns skills related to algorithmic thinking and programming, which are very important in view of changes in the syllabus of IT teaching that are being introduced. Today, programming provides a possibility to reveal unconventional ideas, original thinking and unconventional solutions due to the wealth of tools and, above all, students' inventiveness. Thus, it may be treated as art, contrary to the widespread belief that coding involves pure craft.

Keywords: education, programming, coding, computer science education art.

Beata BOGUSŁAWSKA-KRĘGIEL

<https://orcid.org/0000-0003-3920-1494>

e-mail: beata.kregiel@gmail.com

Smartfon jako pomoc dydaktyczna oraz narzędzie komunikacji z uczniami

Jak cytować [how to cite]: Kręgiel, B. (2018). Smartfon jako pomoc dydaktyczna oraz narzędzie komunikacji z uczniami. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 7, 209–220.

NAWIĄZUJĄC DO ANALIZY TRANSAKCYJNEJ (OD REDAKCJI)

Stan Ja Rodzic, a szczególnie Rodzic Krytyczny, ma tendencję do kontroli zachowań, szczególnie tych obcych, mało znanych. Bezpieczne jest to, co było zawsze, więc dąży różnymi metodami do wygaszania zachowań nowych i obcych. Dla takiej sztywnej struktury zmiana realiów dnia codziennego jest czymś niewłaściwym, koniecznym do zlikwidowania. Rodzic widzi wszystko ze swojej perspektywy, nowe technologie pokazywane są zazwyczaj z perspektywy starych nawyków i umysłów. To dorośli badają zachowania dzieci w Internecie, trudno się dziwić, że wyniki często są alarmujące. Nasze lęki mają charakter diagnostyczny, nauczyciel boi się smartfonów na lekcji, obawiając się, że dla uczniów ich zawartość jest dużo ciekawsza niż jego lekcja. Obawy wymuszają zachowania restrykcyjne, narzucanie określonych wzorców zachowania, zazwyczaj bez umiejętności podania ich logicznego uzasadnienia. Smartfon, jako przenośna encyklopedia, jest usuwany z lekcji, pomimo tego, że podręcznik do zajęć jest na niej obowiązkowy, przecież uczeń zamiast uważać, może czytać inne niezwiązane z lekcją tematy. Kontrola Rodzica powinna być w pewnym okresie rozwojowym zmniejszona na rzecz stanu Ja-Dorośli. Włączanie smartfonów do procesu dydaktycznego pokazuje, że szkoła, jako system, zaczyna dojrzewać. Być może, będzie kiedyś Dorośla.

Zbigniew Wieczorek

Streszczenie

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie pozytywnych aspektów wykorzystania przez uczniów smartfonów. Większość publikacji dotyczy zagrożeń płynących z niewłaściwego i nadmiernego ich użytkowania, kilka z nich jest tu cytowanych. Dzisiejsza młodzież, wychowana na mediach społecznościowych, życie w sieci traktuje na równi z realnym, szkoła, która tego nie zauważa, przestaje być atrakcyjna. W artykule opisuję swoje doświadczenia jako nauczyciela matematyki, który stara się odnaleźć w świecie swoich uczniów. Przytaczam zarówno wyniki badania ankietowego, jak i wnioski z doświadczeń. Badania przeprowadzałam na grupie licealistów. Polegały

one na nawiązaniu trwałej relacji z uczniami w mediach społecznościowych i wykorzystaniu ich do komunikacji oraz udzielania pomocy w nauce. Drugim aspektem było wykorzystanie możliwości smartfonu bezpośrednio na lekcji jako źródła informacji (Internet), narzędzia zastępującego kserokopiarke (zdjęcia zadań) oraz jako pomoc dydaktyczną, w postaci różnorodnych darmowych aplikacji matematycznych.

W publikacji przedstawiam różne aplikacje, porównuję ich możliwości oraz opisuję wrażenia uczniów i własne na temat pracy z telefonem.

Słowa kluczowe: Smartfon, Internet, aplikacje matematyczne, szkoła, uczniowie, nauczyciele.

Wstęp

Dzisiejsza szkoła jest miejscem spotkania i ścierania się dwóch światów: tak zwanych cyfrowych tubylców (*Digital Natives*) i imigrantów (Prensky 2001, za: Lewandowski, 2014, s. 180). To już nie jest tradycyjny konflikt pokoleń, lecz zderzenie dwóch odrębnych cywilizacji. Cyfryzacja w sposób nieodwracalny zmieniła świat, tworząc z niego globalną wioskę. Dla młodego człowieka urodzonego w tym świecie jest to środowisko naturalne, pokolenie nauczycieli zaczęło je poznawać dopiero w dorosłym życiu. Umiejętności obu grup można by porównać do umiejętności językowych osób urodzonych w danym kraju i przyszłów, stąd zbieżność w nazewnictwie. Jak pisze K. Lewandowski: „Pokolenia *Digital Natives* myślą i uczą się inaczej niż pokolenia Cyfrowych Imigrantów. Piśmienność wizualna staje się kluczową kategorią ich umiejętności” (2014). W swojej pracy autor analizuje ewolucję pojęcia piśmienności wizualnej w miarę rozwoju technologicznego, aż do pojęcia piśmienności Internetu, na którą według S. Braman (2011, za: Lewandowski, 2014, s. 188) składają się trzy kategorie umiejętności: medialna, informacyjna i technologiczna. Tym trudniejsza rola nauczycieli, którzy, jak nigdy wcześniej, muszą wypracować sobie autorytet do przekazywania wiedzy, która, w Internecie jest na wyciągnięcie ręki. Proces cyfryzacji postępuje także w szkołach, niemniej jednak znacznie wolniej niż w innych obszarach.

Problem używania telefonów komórkowych przez uczniów jako temat badań nasuwa się sam, najczęściej w kontekście zagrożeń, ale coraz częściej również poszerzenia możliwości edukacyjnych. W niniejszej publikacji autorka dokonuje analizy badań dotyczących tego zagadnienia, pragnie też podzielić się doświadczeniem praktyka, dyplomowanego nauczyciela matematyki w liceum ogólnokształcącym. Badania pilotażowe polegające na wykorzystaniu smartfonów na potrzeby nauczania matematyki przeprowadzono w trakcie roku szkolnego 2017/2018 w dwóch drugich klasach liceum o nachyleniu humanistycznym i przyrodniczym. Obszar zainteresowań obejmował

- aktywność internetową uczniów,
- komunikację z uczniami poprzez grupy na Facebooku,
- używanie telefonów podczas lekcji, szczególnie darmowych aplikacji mobilnych.

1. Szkoła w cyfrowym świecie

Większość gmin i powiatów w Polsce nie należy do najbogatszych na tle Europy. Badania Eurostatu za 2016 rok wykazały, że tylko jeden region w Polsce przekracza średnią unijną pod względem PKB na mieszkańca, jest to województwo mazowieckie, aż 5 województw zaś nie zdołało przekroczyć połowy tej średniej, plasując się wśród 21 najbiedniejszych regionów wspólnoty. Również ranking zamożności gmin w Polsce, ze względu na dochody podatkowe *per capita*, ukazuje duże rozwarstwienie oraz przewagę gmin biednych. Tylko 449 gmin na 2478 uzyskało dochód powyżej średniej, oszacowanej w roku 2017 na 1596,67 złotych, zaś 11 nawet nie przekroczyło dochodu 500 złotych na mieszkańca. Jak łatwo się domyślić, większość samorządów finansowanie oświaty ogranicza do niezbędnego minimum, nie inwestując w nowoczesne wyposażenie i technologie.

Liceum, w którym przeprowadzono opisane w artykule badania, znajduje się w małym mieście powiatowym, można je zatem uznać za reprezentatywne dla większości szkół. Baza IT obejmuje 2 pracownie komputerowe wyposażone w kilkunastoletni sprzęt, kilka niskiej jakości tablic multimedialnych i projektorów, używanych dzięki projektom unijnym, oraz Internet, który nie jest dostępny w każdym punkcie szkoły. Żadna z pracowni polonistycznych ani matematycznych nie posiada sprzętu elektronicznego, przygotowanie do matury odbywa się więc „analogowo”. Oczywiście, można powiedzieć, że tablica i podręcznik czy zbiór zadań oraz kserowane arkusze maturalne wystarczą, świadczy o tym choćby wysoka zdawalność matury w tej szkole (powyżej 90%). Ale czy wyniki nie byłyby lepsze, gdyby rzemiosło edukacyjne nieco „artystycznie” ubarwić? W 2013 roku szkoła, we współpracy z jedną z niepaństwowych uczelni z regionu, przystąpiła do projektu unijnego, którego aktywnymi uczestnikami byli uczniowie klasy matematyczno-fizyczno-informacyjnej, wraz z nauczycielami uczącymi tych przedmiotów (należała do nich autorka artykułu). Jednym z zadań projektu było używanie podczas lekcji tabletek zaopatrzonych w specjalnie przygotowane aplikacje. Projekt przyniósł wiele korzyści, pojawiły się jednak pewne mankamenty. Tablety z przetargu miały zbyt mało pamięci RAM, aplikacje nie zawsze były adekwatne, a Internet w szkole – zbyt słaby. Sam pomysł wydał się jednak ciekawy. Wyszukano w Sklepie Play darmowe aplikacje matematyczne (np. Mathhelper), uczniowie udostępniali swój Internet z telefonu, woleli też kontaktować się z sobą przez Facebooka czy e-mail niż platformę Moodle, którą udostępniła uczelnia. Wtedy też narodził się pomysł, aby po prostu zacząć wykorzystywać smartfony uczniów i darmowe programy. Oczywiście w *Statucie szkoły*, jak w większości, jest zapis o zakazie używania telefonów podczas lekcji bez zgody nauczyciela. Wydając taką zgodę, nauczyciel musi zwiększyć swoją czujność, aby telefon był wykorzystany do tego, o co prosi, nie zaś do rozrywki, uczniowie też łatwo się dekoncentrują.

Inspiracją do rozpoczęcia badań nad tym zagadnieniem w sposób bardziej profesjonalny i dogłębny stała się praca *Nastolatki wobec Internetu* pod redakcją

profesora Macieja Tanasia (2016), a szczególnie zdanie: „Jak mawiał Janusz Korczak – zło się świetnie sprzedaje, dlatego jest o nim tak głośno, ale na szczęście to nie ono przeważa w świecie, także wirtualnym” (Śliwerski, 2016, s. 37).

Zachowania młodzieży w Internecie badają często dorośli, dla których to zagadnienie jest dużo bardziej obce, dlatego dostrzegają głównie zagrożenia. J. Pyżalski (2016, s. 55) nazywa to „paradygmatem ryzyka”. Większość badań na temat zachowania w Internecie dotyczy właśnie zagrożeń, wiele uwagi temu zagadnieniu poświęciła A. Andrzejewska. Nawet „The Economist” opublikował niedawno artykuł (2018), w którym opisano wpływ smartfonów na spadek produktywności pracowników biurowych. Badania przeprowadzono na zlecenie centralnego banku Wielkiej Brytanii. Równie niepokojące wnioski płyną z lektury artykułu *Primum non nocere a internetowa przestrzeń wolności i aktywności nastolatków* M. Tanasia (2016, s. 41). Wymienia on m.in. zagrożenia w sferze poznawczej, takie jak bierność intelektualna, upośledzenie pamięci, fałszywy obraz świata, czy osłabienie umiejętności językowych.

Nauce znany jest nawet termin „smombie” (*Urban Dictionary*), czyli „smartfonowy zombi”, którym określa się pieszych, idących powoli, ze wzrokiem wbitym w ekran telefonu, którzy nie zwracają uwagi na otoczenie.

Wszystko to nauczyciele obserwują na lekcjach i szkolnych korytarzach, ale czy jest to cała prawda o Internecie? I czy wyłącznie straszeniem można coś zmienić? Francja rozważała wprowadzenie całkowitego zakazu używania telefonów w szkole od września 2018 roku. Czy Polska powinna rozważać podobne rozwiązanie? Czy dzieci przestaną korzystać z sieci? Nie! Badania NASK (2016) pokazują, ilu uczniów korzysta z sieci: 86,2% codziennie, w tym 43,2% jest online bez przerwy. Każdy pedagog i rodzic wie, że zabraniając czegoś bez właściwych argumentów i pokazania alternatywy, spycha się tylko problem do „podziemia”. Należałoby więc obłaskawić Internet, podążać za młodzieżą, pokazując, w jaki sposób mądrze go wykorzystać. Przejsz do „paradygmatu szans”. Wyniki ankiet, przedstawione przez A. Wrońską oraz R. Lange (2016, s. 15), dowodzą, że młodzi w sieci spędzają czas głównie na oglądaniu, rozmowach i rozrywce. Opisane w tym artykule badania potwierdzają te obserwacje. Młodzi, choć dużo sprawniej niż starsze pokolenie posługują się technologią multimedialną, robią to jednak powierzchownie. Można zacytować ponownie J. Pyżalskiego: „Cóż z tego zatem, że Internet jest wielkim «szwedzkim stołem», kiedy większość młodych ludzi zabiera z tego stołu jedynie kilka najprostszych potraw, które zna” (2016, s. 62). I tu jest ogromna rola nauczycieli, szczególnie wobec częstej niemocy rodziców. Nauczyciel nie jest już jedynym depozytariuszem wiedzy, ale jako bardziej doświadczony, może pokierować, gdzie jej poszukiwać, jak oddzielać treści wartościowe od nieistotnych, a często też fałszywych. Badania dr Elizabeth Hartnell-Young z Nottingham University, które w 2008 roku opisał „The Telegraph” (Paton, 2008), dowodzą, że używanie telefonów do celów edukacyjnych uatrakcyjniło lekcje, zmotywowało uczniów i podniosło jakość kształcenia. Badania

trwały dziewięć miesięcy. Przeprowadzono je w grupie 14–16-latków w pięciu szkołach z Cambridgeshire, West Berkshire i Nottingham. Większość uczniów odczuła satysfakcję z udziału w projekcie oraz wzrost motywacji do nauki. Nauczyciele uczestniczący w badaniu zauważyli, że młodzież umiejętnie wykorzystywała smartfony, nabierała pewności, mogąc twórczo wyrażać siebie. Nie trzeba też było ich specjalnie kontrolować.

2. Smartfon na lekcji – opis i analiza doświadczenia

Większość nauczycieli dostrzega głównie zagrożenia płynące z Internetu, należy o nich pamiętać, nie dzielić się swoją prywatnością i tego uczyć młodzież. Ale są też liczne pozytywy. Konto na FB lub Messengera można wykorzystać w pracy z uczniami. Jednym z elementów eksperymentu, przeprowadzanego przez autorkę, było utworzenie do celów szkolnych dwóch grup na FB. Ich członkami zostali uczniowie klas drugich, wraz z nauczycielką matematyki, dla jednej z nich była ona też wychowawczynią. Kontakt w tej formie okazał się niezwykle uproszczony i szybki, nie ograniczał się tylko do komunikatów wychowawczych czy organizacyjnych. Umieszczane były tam zdjęcia, dodatkowe zadania, kilkakrotnie uczeń miał osobiste pytanie i kontaktował się prywatnie. Głównym celem eksperymentu było jednak umożliwienie uczniom kontaktu z nauczycielem po lekcjach, w razie pojawienia się problemów z matematyką, niezrozumienia lekcji czy kłopotów z zadaniem. Wielką popularnością cieszą się strony i kanały na YouTube z rozwiązaniami zadań, na przykład www.matemaks.pl. Jednak byłoby lepiej, aby uczniowie pytali swojego nauczyciela, któremu lepiej pozwoli to poznać ich trudności oraz sposób myślenia. Nauczyciel nie poda też gotowego rozwiązania, lecz wskazówkę, która pozwoli pokonać zasadnicze trudności, ale też zmusi do myślenia. Zaskoczenie pojawiło się już na starcie projektu. Propozycja takiej współpracy w obu klasach spotkała się z bardzo pozytywną reakcją. Istniała obawa, że konieczne będzie ograniczenie kontaktu do umówionych godzin, aby nauczyciel miał po południu czas dla siebie. Okazało się jednak, że – mimo bardzo dobrych relacji z młodzieżą – dystans między nauczycielem a uczniem jest równie duży w sieci, jak w „realu”, i trochę czasu musi minąć, aby młodzi pokonali barierę lęku i wstydu. Okazało się, że ci sami uczniowie, którzy byli aktywni na lekcji, mieli odwagę „odezwać” się w Internecie, wyraźnie większe zainteresowanie kontaktem pojawiło przed pracą klasową. Z czasem początkowe obawy zaczęły ustępować, a uczniowie dostrzegli korzyści z szybkiego i bezpośredniego kontaktu. Udało się „przełamać lody”, czego pozytywne skutki widać było też na lekcji. Posługując się językiem analizy transakcyjnej, można powiedzieć, że dzięki smartfonom nauczyciel wychodzi z roli Rodzica. Pozostaje oczywiście Dorosły, ale pozwala momentami obudzić w sobie ciekawe nowości Dziecko, które jest twórcze i spontaniczne. Dzięki temu komunikacja z uczniami staje się łatwiejsza, transakcja jest komplementarna (Łęski, 2015).

W obu klasach przeprowadzono badanie ankietowe, dotyczące aktywności w Internecie, szczególnie tej związanej ze szkołą. Oto wyniki:

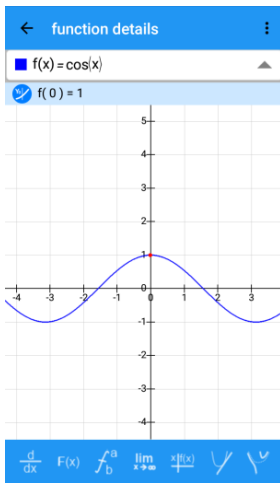
Z Facebooka i YouTube'a korzysta ponad 90% badanych, grupy (fora), do których uczniowie należą, związane są najczęściej z zainteresowaniami (81%) i towarzystwem (69%), ze szkołą już 45,2%, zaś 4,8% podało, że nie należy do żadnej grupy. Młodzież z grupą kontaktuje się dla rozrywki (85,5%) i uzyskania informacji związanych ze szkołą (76,2%), w związku z problemem naukowym informacji w grupie poszukuje 57,1% uczniów. Na pytanie „z iloma nauczycielami masz kontakt przez Internet?” – 64,3% odpowiedziało, że z jednym, co potwierdza wcześniejsze obserwacje, że taki kontakt z uczniem nie jest popularny. Taka sama liczba uczniów uznała kontakt za pomocny; 85,7% badanych potwierdza, że niektórzy nauczyciele pozwalają na użycie telefonu podczas lekcji, najczęściej służy on do zrobienia zdjęcia np. zadania (90,5%), przesłania klasie informacji (81%) i sprawdzenia informacji w Internecie (83,3%). Duża część badanych – 66,7% – przyznała się do „nielegalnego” użycia telefonu w czasie lekcji, najczęściej do kontaktu ze znajomymi (54,8%). Jako źródło informacji do lekcji Internet wskazało 76,2% respondentów, literaturę zaś tylko 42,3%, jednak jako główne źródła informacji o świecie uczniowie wskazali media (90,5%), szkołę (83,3%) i rodziców (78,6%). Aktywność badanych uczniów w Internecie zdominowana jest przez przeglądanie treści (97,6%), inne odpowiedzi uzyskały wyniki poniżej 50%. Spytano też, czy uczniowie doświadczyli przemocy słownej lub pomówienia w grupie – 42,9% odpowiedziało twierdząco, 76,2% uważa, że złośliwe komentarze w sieci utrudniają kontakty towarzyskie w życiu realnym. W razie pojawienia się w Internecie kompromitujących treści na swój temat, 71,4% uczniów prosiłoby o pomoc rodziców, 54,8% zgłosiłoby to na policję.

Wyniki ankiety dowodzą pewnej dojrzałości i obycia młodych ludzi w sieci, choć ukazują też, że nie wykorzystują jej potencjału, co tylko potwierdza tezę o ogromnej roli nauczycieli i szkoły w tym zakresie.

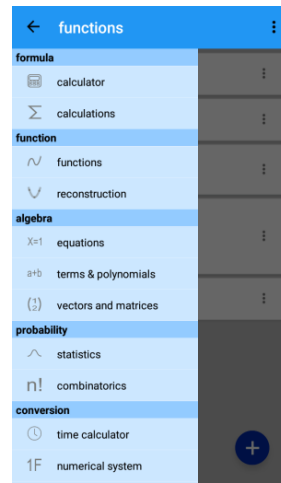
Kolejnym etapem badań było wykorzystanie telefonu jako narzędzia edukacyjnego, wspomagającego proces nauczania matematyki. Wyposażenie wielu klasopracowni w polskich szkołach pozostało w ubiegłym stuleciu, natomiast uczniowie urodzeni się po roku 2000, są cyfrowymi tubylcami, dla nich technologia jest codziennością. Smartfon może pomóc wykorzystać w szkole możliwości XXI wieku tak, by lekcje odpowiadały bardziej stylowi życia ich adresatów. Licealiści propozycję używania telefonu podczas lekcji przyjęli z radością. Widoczne było podekscytowanie, jakby na moment zapominali, że są w szkole, chwilę trwało, zanim się wyciszyli i skupili. Zauważalne było rozluźnienie oraz pewne zaciekawienie.

W trakcie eksperymentu, telefonów używano między innymi podczas lekcji dotyczących szkicowania wykresów funkcji. Jednymi z ciekawszych były lekcje na temat wykresów i własności funkcji trygonometrycznych. Nauczyciel proponował uczniom pobranie ze Sklepu Play aplikacji Mathematics, której jedną

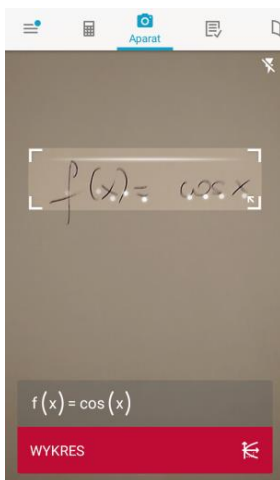
z możliwości jest szkicowanie wykresu po odpowiednim wprowadzeniu wzoru funkcji. Program rysuje wykres w kartezjańskim układzie współrzędnych, umożliwia jego przeskalowanie, a także przesuwanie czy rozciąganie. Przyspiesza to znacząco proces edukacyjny, w porównaniu do tradycyjnej tablicy, na której często nie ma nawet układu współrzędnych. Z punktu widzenia nauczyciela aplikacja Mathematics była idealna, gdyż można ją było wykorzystać w przyszłości do innych lekcji, wymuszała też naukę specyficznego dla komputera sposobu wprowadzania wzorów matematycznych (ryc. 1 i 2).



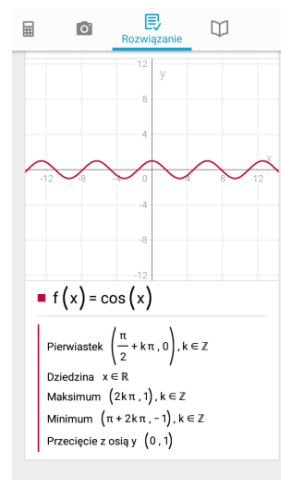
Ryc. 1
Mathematics



Ryc. 2
Mathematics



Ryc. 3
Photomath



Ryc. 4
Photomath

Uczniowie zareagowali bardzo pozytywnie, szybko znaleźli i zainstalowali wskazaną aplikację, nie trzeba też było wiele tłumaczyć, prawie wszyscy radzili sobie z obsługą programu. Kilka osób wykazało się inicjatywą, znajdując inną, znacznie prostszą w obsłudze, aplikację Photomath, która na podstawie zdjęcia napisanego ręcznie w zeszycie wzoru funkcji szkicuje jej wykres (ryc. 3 i 4).

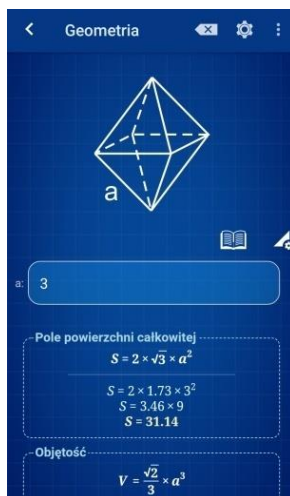
Można było dokonać porównania obu programów. Aplikacja Mathematics jest znacznie bogatsza, prócz rysowania wykresów oblicza wybrane wartości, jak ekstrema czy granice w punkcie. Pozwala też rozwiązywać skomplikowane równania, obliczać wyznaczniki, symbol Newtona, a nawet dokonywać zamiany systemów liczbowych. Niestety, jej obsługa bywa nieintuicyjna, podobnie jak wielu programów komputerowych związanych z matematyką. Natomiast aplikacja Photomath jest bardzo prosta w obsłudze, wystarczy zrobić zdjęcie telefonem i otrzymuje się gotowy wykres lub rozwiązanie prostego równania. Jednak jej zakres jest dużo uboższy, zaś prostota obsługi niesie ryzyko niesamodzielnej pracy.

Dzięki inicjatywie młodzieży nauka była obopólna, satysfakcję uczniom sprawił fakt, że i oni mogli wnieść do lekcji coś od siebie i sami zostać nauczycielami, a lekcja przez to, w sposób niezaplanowany, stała się ciekawsza.

Aplikacje matematyczne mogą też bardzo uatrakcyjnić i usprawnić lekcje geometrii płaskiej, a szczególnie przestrzennej. Na przykład prosta aplikacja o nazwie Geometria pozwala zapoznać się z kształtem podstawowych oraz nietypowych figur, takich jak elipsa, pierścień kołowy, czy brył – jak torus czy ośmiościan foremny. Uczniowie widzą, jak wygląda figura, poznają standardowe oznaczenia odcinków, podają ich długości i widzą, jak zmienia się pole czy objętość, a przy tym utrwalają sobie wzory (ryc. 5 i 6).



Ryc. 5
Geometria



Ryc. 6
Geometria

W środowisku nauczycieli matematyki znany jest program Geogebra, stosowany od lat tam, gdzie pracownie były wyposażone w sprzęt multimedialny. Istnieją już darmowe aplikacje Geogebry na telefon, dotyczące różnych działów matematyki, jak Geometria, Grafika 3D czy Wykresy. Są to wyspecjalizowane programy o wielkich możliwościach. Dla przykładu program Geometria pozwala na narysowanie na ekranie dotykowym dowolnej figury, a następnie umożliwia umieszczenie jej w kartezjańskim układzie współrzędnych, oblicza jej pole, długości odcinków czy miary wskazanych kątów. Aplikacja Grafika 3D ma podobne zastosowanie dla brył, zaś program Wykresy pozwala narysować wykresy podstawowych funkcji, a także na przykład ich pochodnych. Nie zawsze na lekcji są potrzebne aż takie narzędzia, natomiast ich obsługa może być dla uczniów kłopotliwa, dla nauczycieli oferowane są nawet szkolenia z Geogebry. W klasach z rozszerzoną matematyką i informatyką tak zaawansowane programy mogą być wykorzystane w pełni, natomiast w klasach, w których program nauczania matematyki jest podstawowy, jak te, w których przeprowadzono badania opisane w niniejszym artykule, lepiej mogą sprawdzić się prostsze aplikacje.

Oferta darmowych programów edukacyjnych na smartfony jest tak ogromna, że można wybrać najbardziej adekwatny do danej lekcji i klasy. Należy mieć też świadomość, że zawartość Sklepu Play stale się zmienia i aplikacja, którą nauczyciel używał pół roku temu, może mieć inny wygląd, obsługę, oraz że pojawiły się nowe, być może lepsze. Praca ze smartfonem wymaga więc od nauczycieli stałej nauki i otwartości oraz oczywiście czujności na lekcji, co pokazał przykład Photomath.

Lekcje przeprowadzane w ramach eksperymentu przy użyciu odpowiednich aplikacji matematycznych pokazały jeszcze jedną zaletę tej metody. Uczniowie samoistnie pracowali w parach i grupach, pomagali sobie, wymieniali się efektami pracy, eksperymentowali. Zaangażowanie było naturalne, osoby, które radziły sobie szybciej z zadaniami, zachęcane przez nauczyciela, wymyślały własne polecenia, testowały możliwości programów. Uczniowie słabsi z matematyki mogli zobaczyć nie tylko wynik zadania, na przykład wykres czy rozwiązanie równania, ale też wszystkie etapy tego rozwiązania. Problem natomiast stanowiło wymuszenie skupienia na zadaniach oraz pilnowanie, by młodzi ludzie nie korystali z okazji, na przykład do rozmów ze znajomymi na Facebooku. Użycie telefonu ograniczało się zawsze do kilkunastu minut lekcji, z przerwami na wykład oraz pracę w zeszytach, taki system gwarantował maksymalne skupienie.

Doświadczenie potwierdziło też, że młodzież powierzchownie wykorzystuje Internet, nie zdając sobie sprawy z jego potencjału naukowego. Świadczył o tym zarówno brak znajomości aplikacji matematycznych, a nawet świadomości ich istnienia oraz zastosowań, jak również podekscytowanie podczas ich odkrywania. To kolejny dowód na to, że nauczyciel, teoretycznie z innej epoki, nadal jest potrzebny i może być przewodnikiem po świecie nauki.

W trakcie opisywanego eksperymentu, prócz stosowania wybranych aplikacji, wielokrotnie wykorzystywano smartfony w sposób bardziej oczywisty. Ty-

powym zastosowaniem było użycie aparatu fotograficznego do sfotografowania, na przykład, zadania i przesłania go klasie. Zdarzało się też, iż nauczyciel prosił uczniów o wyszukanie pewnych treści w Internecie, aby samodzielnie uzupełnili wiedzę podręcznikową. W przypadku klas licealnych niezwykle pożyteczne są strony z arkuszami maturalnymi, z których uczniowie korzystają zarówno w domu, jak i podczas lekcji. Ankieta potwierdziła, iż właśnie owe naturalne sposoby wykorzystania telefonów są najpopularniejsze podczas lekcji.

Wnioski

Wnioski płynące z doświadczenia są niezwykle obiecujące. Zarówno obserwacje, jak i badania ankietowe potwierdzają, że uczniowie oczekują od nauczycieli otwartości na ich świat, potrzebują też mentora, gdyż w cyfrowym świecie są równie zagubieni, co w realnym. Grupa facebookowa daje możliwość zadania pytania nie tylko rówieśnikom, w ramach koleżeńskiej pomocy, ale też nauczycielowi. Smartfon umiejętnie wykorzystany zastępuje inne pomoce dydaktyczne, jak encyklopedia, komputer, tablica multimedialna czy ksero.

Większość opracowań poświęcona jest zagrożeniom płynącym z Internetu, brakuje badań na temat pozytywów życia w sieci. Jest również luka w publikacjach pedagogicznych dotyczących nowoczesnych metod nauczania matematyki w szkołach średnich, większość skierowana jest do nauczycieli przedszkolnych i wczesnoszkolnych, jak choćby prace E. Gruszczyk-Kolczyńskiej. Wydaje się, iż praca na temat wykorzystania Internetu jako wsparcia metodycznego w nauczaniu matematyki mogłaby częściowo tę lukę zapełnić.

Autorka planuje kontynuować badania, rozszerzając ich zakres na większą grupę uczniów i zapraszając do współpracy innych nauczycieli i szkoły.

Można za B. Śliwskim zadać pytanie: Czy sieć zastąpi szkołę i rodziców? (2016, s. 27). Autor uważa, że nie, ponieważ każde dziecko czy rodzic są inni, ponadto oba światy się przenikają i dopełniają. Multimedia ubogacą kształcenie i sprawiają, że uczeń chętniej będzie przychodził do szkoły, która za nim nadąży. Nauczyciel, który jest otwarty na nowe, jest najlepszym przykładem i zachętą do nauki. Oczywiście, dobre rzemiosło w szkole musi być podstawą. Jak pisze B. Śliwski „Internet nie jest jednak internatem, a zatem obcowanie uczniów z multimedialnym światem musi być odpowiednio dozowane” (2016, s. 40).

Po kilkunastu minutach z telefonami trzeba było wrócić do tablicy i zeszytów, bo jednak owe wykresy uczeń musi umieć narysować sam, ale element zaciekawienia, które jest niezbędne w edukacji, pozostał.

Bibliografia

- Andrzejewska, A., Bednarek, J., Ćmiel, S. (red.) (2013). *Człowiek w świecie rzeczywistym i wirtualnym. Nowy wymiar zagrożeń w świecie realnym i wirtualnym*. Józefów: Wydawnictwo WSGE.
- Braman, S. (2011). Internet Policy. W: M. Consalvo, C. Ess (red.), *The Handbook of Internet Studies*. Blackwell Publishing.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E. (red.) (2012). *O dzieciach matematycznie uzdolnionych*. Warszawa: Wydawnictwo Nowa Era.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E., Zielińska, (2013). *Nauczycielska diagnoza edukacji matematycznej dzieci. Metody, interpretacje i wnioski*. Warszawa: Wydawnictwo Nowa Era.
- Lewandowski, K. (2014). Nowy wymiar piśmienności wizualnej generacji Digital Natives. Wyzwania edukacyjne. W: J. Bednarek (red.), *Człowiek w obliczu szans cyberprzestrzeni i świata wizualnego* (s. 180–204). Warszawa: Wydawnictwo Difin.
- Lizut, J. (red.) (2014). *Zagrożenia cyberprzestrzeni. Kompleksowy program dla pracowników służb społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Janusza Korczaka.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9 (5), 1–6.
- Pyżalski, J. (2016). Od paradygmatu ryzyka do paradygmatu szans: prorozwojowe i prospołeczne używanie Internetu przez dzieci i młodzież. W: M. Tanaś (red.), *Nastolatki wobec Internetu* (s. 55–62). Warszawa: Wydawnictwo NASK.
- Śliwerski, B. (2016). Czy sieć zastąpi szkołę i rodziców w edukacji i wychowaniu? – nowe wyzwania dla rodziców i systemu edukacji. W: M. Tanaś (red.), *Nastolatki wobec Internetu* (s. 27–40). Warszawa: Wydawnictwo NASK.
- Tanaś, M. (red.) (2016). *Nastolatki wobec Internetu*. Warszawa: Wydawnictwo NASK.
- Tanaś, M. (2016). Primum non nocere a internetowa przestrzeń wolności i aktywności nastolatków. W: M. Tanaś (red.), *Nastolatki wobec Internetu* (s. 41–54). Warszawa: Wydawnictwo NASK.
- Wrońska, A., Lange, R. (2016). Nastolatek jako użytkownik Internetu – społeczny wzorzec konsumpcji. W: M. Tanaś (red.), *Nastolatki wobec Internetu* (s. 15–26). Warszawa: Wydawnictwo NASK.

Netografia

- Bellon, M. (2018). *Gdy spada wydajność pracowników, winny może być smartfon*, <https://businessinsider.com.pl/rozwoj-osobisty/kariera/smarfony-a-wydajnosc-pracownikow/llevbs0>. Pobrane 25.07.2018.

- Paton, G. (2008). *Mobile phones „boot school standards”*, <https://www.telegraph.co.uk/technology/3358331/Mobile-phones-boost-school-standards.html>. Pobrane 15.07.2018.
- Łęski, Z. (2015). *Szkolne gry transakcyjne we wspomnieniach studentów*, http://www.ptde.org/pluginfile.php/1014/mod_page/content/7/Archiwum/XXI_KDE/PDF/Leski.pdf. Pobrane 27.10.2018.
- <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=Smombie>. Pobrane 26.07.2018.
- TL <http://forsal.pl/artykuly/1108078,najbogatsze-i-najbiedniejsze-regiony-w-ue-ranking.html>. Pobrane 27.07.2018.
- TL <http://forsal.pl/artykuly/1011961,oto-najbogatsze-i-najbiedniejsze-gminy-w-polsce-ranking.html>. Pobrane 27.07.2018.

Smartphone as a tool for teaching and communicating with students

Summary

The aim of the article is to present positive aspects of using smartphones by students. Most of the publications (some of which are cited in this article) concern the dangers connected with improper and excessive smartphone use. For contemporary youth, who are raised with social media, real life is equally important as virtual. If the school does not perceive this fact, it starts to be unattractive.

In the article the author describes her experience as a math teacher who is trying to find her place in the world of her students. The publication includes both the results of the survey and conclusions from her experience. The research was conducted among a group of high school students. It involved establishing a lasting relationship with the students in social media and using the media to communicate and help in learning. Another aspect of the study concerned the use of smartphone capabilities directly in the lesson as a source of information (Internet), a device replacing photocopiers (photos of tasks) and didactic help in the form of various free mathematical applications.

The author presents various applications, compares their capabilities and describes the students' as well as her own reflections on working with the phone.

Keywords: Smartphone, mathematical applications, school, students, Internet.

Małgorzata MINCHBERG

<https://orcid.org/0000-0002-3283-5147>

e-mail: m.minchberg@pole-sztuki.pl

Afiliacja: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie

Edukacja przez sztukę: artysta w szkole

Jak cytować [how to cite]: Minchberg, M. (2018). Edukacja przez sztukę: artysta w szkole. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 7, 221–232.

NAWIĄZUJĄC DO ANALIZY TRANSAKCYJNEJ (OD REDAKCJI)

Szkoła, jako odzwierciedlenie umysłów ludzi, którzy ją tworzą i nią zarządzają, jest tradycyjna i oparta o wzorce rodzica. Jeden aspekt tej sztywności jest silnie wyeksponowany – niezależność poszczególnych jej obszarów. Tradycyjnie od pokoleń określone przedmioty i ich treści programowe funkcjonują obok siebie niezależnie. Kontynuując metaforę, jest to osoba o sztywnym podziale stanów Ja, gdzie brakuje przepływu informacji. Pojawiają się zmiany, np. taki przedmiot jak „historia i społeczeństwo”, gdzie łączy się historię i wiedzę o społeczeństwie z elementami wiedzy o kulturze. Podobnie jest z przedmiotem „przyroda” – pytanie jednak, czy nauczyciele są przygotowani merytorycznie, by wykorzystać ten potencjał.

Prawidłowo rozwinięta osoba ma dostęp do stanów Ja i może je płynnie przełączać oraz wykorzystywać ich potencjały. Powtarzana nieustannie jak mantra krytyka, że szkoła uczy rzeczy nieprzydatnych, powinna być zmodyfikowana: rzeczy są przydatne, lecz niedostępne do użytku, tak jak emocje, których nie potrafimy wyrazić wtedy, gdy najbardziej tego potrzeba. Wydaje się, że podobnie jak rozwijająca się osobowość, tak instytucja szkoły wymaga większej interdyscyplinarności. Włączanie do tradycyjnych przedmiotów elementów sztuki powinno służyć zarówno uczniom, jak i nauczycielom. Otwierając się na przeżycia emocjonalne, szkoła może uczyć współdziałania stanów Ja oraz integracji stanu Ja-Dorosły przez świadome korzystanie ze swoich zasobów emocjonalnych.

Zbigniew Wieczorek

Streszczenie

W nowoczesnej edukacji nauczanie przez sztukę i doświadczenie wypiera naukę przez zapamiętywanie. Działania na styku sztuki i nauki (wg teorii STEAM) prowadzone przez artystów w polskich szkołach są tego przykładem. Działający od 2016 program Centrum Edukacji Obywatelskiej p.n. *Rezydencje Artystyczne. Sztuka Zaangażowania* wpisuje się w nowe trendy edukacyjne, gdzie

działania twórcze i sztuka prowadzą do nabywania wiedzy i umiejętności w przeróżnych kierunkach. W wyniku doświadczeń jednej z rezydujących artystek i grupy nastolatków z Młodzieżowego Ośrodka Socjoterapii nr 8 w Radości został wypracowany pewien model współpracy pomiędzy artystą a szkołą, zgodny z nowymi trendami pedagogiki, który zostanie przedstawiony w tym artykule. Celem opisanych działań było wprowadzenie do systemu edukacji przez osobę artysty-edukatora konektywnych i twórczych metod, które poprowadziły uczestników do współdziałania stanów Ja.

W pierwszym podrozdziale autorka nakierowuje na główną korzyść, którą uczestnicy uzyskują podczas udziału w tego typu projektach artystyczno-edukacyjnych, gdzie proces twórczy prowadzi do holistycznego rozwoju i poszerza spektrum postrzegania otaczającego świata. Następnie wyeksponowano zasoby, które wnosi artysta w tym procesie, odpowiadając na zaobserwowane, wielopłaszczyznowe potrzeby grupy nastolatków. W kolejnych częściach artykułu przedstawiono najważniejsze środki edukacyjne i narzędzia sztuki użyte w trakcie zainicjowanego procesu, przy czym wyodrębniono „współpracę międzyśrodowiskową” w osobnym podrozdziale, jako fundamentalny element tego typu działania.

Słowa kluczowe: edukacja kulturowa, edukacja przez sztukę, edukacja kulturalna, projekty edukacyjne, edukacja artystyczna, artysta w szkole, pedagogika twórczości, konektywizm.

Nauka i sztuka – uzasadnienie włączania sztuki w systemie szkolnym zgodnie z nowymi trendami edukacyjnymi

Stereotypowy pogląd, że nauka i sztuka do siebie nie pasują, odchodzi w przeszłość. Obserwując obecne pole edukacji, zauważamy odchodzenie od tradycyjnego nauczania na rzecz znacznie szerszej idei, którą oznaczono akronimem – STEAM (Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics), w myśl której do nauk matematycznych, przyrodniczych i technicznych dołącza się również element *art*. Sztuka to pełnoprawna dziedzina w nowoczesnej edukacji, prowadząca do poznawania świata i rzeczywistego rozwoju. Stary zestaw akademickich kompetencji ustępuje dziś pola uczeniu na drodze doświadczenia, a następnie tworzenia. Nauczycielami stają się inni ludzie, którzy włączają się w proces edukacyjny – rodzice, aktywiści, artyści. Takie też zalecenia wydała Rada ds. Edukacji, Młodzieży, Kultury i Sportu:

Uczenie się o nauce poprzez inne dziedziny i uczenie się o innych dyscyplinach poprzez naukę. Tak szeroka i interdyscyplinarna edukacja nie może być realizowana tylko w przestrzeni szkolnej. Stąd zalecenia współczesnych pedagogów do otwierania się szkoły – uczynienia z niej miejsca spotkania uczniów z przedstawicielami nauki, sztuki czy biznesu (Hazelkorn [red.], 2015, s. 10).

Jeszcze z końcem XX wieku pojawił się termin *myślenia projektującego*, które składa obiekty i rzeczy razem, by stworzyć nową wartość (De Bono, 1999). To na tym gruncie narodziła się wspomniana teoria nauki STEAM, a za nią relatywnie nowy nurt w edukacji – konektywizm.

Według Georga Siemensa i Stephena Downesa wiedza nie jest zbiorem faktów, ale relacji pomiędzy faktami. To nie zbiór zdań oznajmujących nam prawdy na temat Wszechświata,

ale sieć skojarzeń, która łączy nasze doświadczenia i działania. Wiedza jest rozproszona w sieciach połączeń pomiędzy ludźmi, przedmiotami (np. książki), wirtualnymi miejscami w Internecie (jak choćby Wikipedia), czy urządzeniami (tzw. Internet rzeczy – internet of things). Nie ma tu miejsca dla jednej szkoły, jednego nauczyciela, jednego podreçznika. (www. Centrum Nauki Kopernik w Warszawie).

Z takiej perspektywy uczenie się jest nie tyle gromadzeniem informacji i ich zapamiętywaniem, ile podłączaniem się do sieci wiedzy, a następnie kreatywnym wykorzystaniem zdobytych informacji. W tym sensie twórczość nabiera nowego sensu. Twórczość nie manifestuje się tylko przez wytwór materialny, lecz objawia się postawą pełnej, permanentnej gotowości do procesu wnikliwego postrzegania i wytwarzania *nowego*, niezależnie od dziedziny. Sztuka staje się drogą uczenia się i zgłębiania prawd o świecie. Tak też stało się podczas rezydencji w Młodzieżowym Ośrodku Socjoterapii nr 8 w Radości.

Poszerzanie pola widzenia jako cel w realizacji projektów artystyczno-edukacyjnych

Skoro edukacja XXI wieku jawi się jako dążenie do nabywania przez uczniów umiejętności wyszukiwania, weryfikowania, a następnie wykorzystania zastanej i szeroko dostępnej wiedzy, to nowoczesne edukowanie prowadzić ma do jej kreatywnego zastosowania w różnych dyscyplinach życia. Twórcze działania na styku nauki i sztuki, które zrealizowaliśmy w projekcie rezydencjalnym *Sztuka Zaangażowania* wspólnie z uczniami z Młodzieżowego Ośrodka Socjoterapii nr 8 w Radości, miały na celu poszerzać nasze pole widzenia o kolejne sfery, które dotąd nie były oczywiste lub wręcz zauważalne. Przez sztukę poprowadzono młodzież do wykształcenia świadomości twórczej postawy, rozumianej jako dyspozycja do mądrego planowania życia, podejmowania decyzji i dokonywania wyborów przybliżających do osobistych celów życiowych, zgodnych z prawdziwą naturą i potrzebami każdego z uczestników projektu. Podejmowane działania, jak przyglądanie się w szczególny sposób kolejnym strefom tymczasowego domu uczniów w Radości – od wnętrza budynku, przez przylegający teren, aż po przestrzeń poza ośrodkiem, otwierały na nowy świat doznań i nierutynowy sposób patrzenia. Podczas kolejnych spotkań młodzież powracała do wspomnień z przeszłości, aby zobaczyć je w innym kontekście. Czynnice doznawała oryginalnej sztuki w Muzeum Sztuki Nowoczesnej, aby poznać język sztuki, a w przeszłości umieć go stosować. *Życie jest sztuką* – mawiał Joseph Beuys, więc wspólnie doświadczaliśmy życia w twórczy sposób. Dzięki temu potwierdziliśmy, że sztuka jest skutecznym narzędziem w wychowywaniu do wrażliwości na otaczający świat, mądrych postaw i świadomych wyborów, społecznie nieobojętnych.

W skutecznym wychowaniu z jednej strony potrzebne są wzorce i drogowskazy aksjologiczne i normatywne, ale z drugiej – zaangażowanie wychowanka w poszukiwanie, po-

znawanie, akceptowanie i urzeczywistnianie przyjmowanego przez siebie świata wartości. Każdy musi nieustannie szukać odpowiedzi na nurtujące go pytania o zasadność obowiązywania realizowanych przez siebie wartości, które mają odpowiadać istniejącym ludzkim potrzebom i mającym znaczenie dla całego społeczeństwa (Śleziński, 2003, s. 93).

W powyższym świetle, w trakcie realizacji interdyscyplinarnego projektu, aktywnie poszerzaliśmy też konfucjańską maksymę dydaktyczną słowami o wyzwaniu emocji przez sztukę: *Powiedz, a zapomnę, pokaż, a zrozumieję, daj doświadczyć, zapamiętam, ...pozwól przeżyć, uwewnętrznię na zawsze*. Doświadczenie aktu twórczego niezaprzeczalnie stanowiło o mocy podejmowanych działań i skuteczności procesu nauczania. Za każdym razem dzięki sztuce wszyscy poszerzyliśmy świat naszych doświadczeń, wiedzy i emocjonalnych doznań. Od października do marca każdego tygodnia odbywało się regularnie jedno spotkanie na terenie szkoły, w przyległej przestrzeni Radości lub w warszawskim muzeum.

Rola artysty w projektach artystyczno-edukacyjnych

Podczas realizacji projektu *Sztuka Zaangażowania* rezydujący artyści podejmują ze swoimi grupami z różnych szkół w Polsce działania w kierunku nauczania postaw obywatelskich, nabywania wiedzy z różnych dziedzin i zakresów, uczenia przeróżnych umiejętności, a wszystko to przez sztukę i działania twórcze. Nauka przez sztukę ustępuje tu miejsca dotychczasowej nauce do sztuki. Teoretyk sztuki Jerzy Ludwiński już w XX wieku przewidywał, że sztuka w epoce postartystycznej stanie się *klejem* wszystkich dziedzin życia. Dziś wyraźnie widać, że sztuka staje się takim spoiwem w edukacji.

Ingerencja artysty w działania szkolne nie pretenduje do generalnych przemian w systemie, ale jest propozycją zamiany stosowania odtwórczych metod pracy na twórcze działania, które przez kreację wprowadzają nowe treści i umiejętności. Artysta, wchodząc do szkoły ze swoim potencjałem twórczym i wnikliwym spojrzeniem na zastaną przestrzeń i szkolne środowisko, otwiera uczniów na nowe możliwości poznawania świata przez aktywowanie procesów twórczych.

Twórczość dziecka ma swoistą wartość, która może stanowić żywe podłoże dla nauczania i wychowania (Frankiewicz, 1993, s. 67).

Nadrzędnym celem nauczyciela/artysty w pracy z uczniami powinno być gromadzenie wielorakich doświadczeń, które przez szeroką eksplorację prowadzą do indywidualnych i świadomych wyborów, a także do własnych, nieskrępowanych wypowiedzi w formie zgodnej z ich wrodzonymi predyspozycjami. W ten sposób artysta staje się przewodnikiem po tajnikach osobistych zasobów i wrodzonych zdolności każdego ucznia, zakładając, że

wszyscy jesteśmy zdolni do twórczych zachowań, a twórczy potencjał, rozumiany jako konstruowanie nowych i oryginalnych interpretacji własnych doświadczeń, jest immanentnie wpisany w ludzką naturę (Runco, 2004, s. 667).

Każde dziecko rodzi się z potencjałem twórczym, ale systemowa praca w szkołach, oparta głównie na odtwórczych metodach, niszczy otwartość, abstrakcyjne myślenie, trójwymiarowe widzenie świata i problemów. Szersza współpraca szkół z czynnymi twórcami różnych dyscyplin może być skutecznym sposobem poprawienia tej sytuacji.

Edukujący artysta zakłada, że każdy uczeń jest pełną, twórczą jednostką, która nie boi się doświadczać, która samodzielnie szuka rozwiązań, która używa wszystkich swoich zmysłów jednocześnie. Każdy z nich ma *jakiś talent*, wystarczy go odkryć i pielęgnować. Celem edukacji powinno być dostrzeżenie w każdym uczniu jego indywidualnych predyspozycji i umożliwienie mu ich rozwijania. Jeden może zostać znakomitym szefem kuchni, inny architektem, jeszcze inny sportowcem. Ważne, aby był szczęśliwy i mógł rozwijać się zgodnie ze swoją pasją. W pracy pedagogicznej potrzeba więc uważności i podążania za uczniem, aby negatywnie nie naruszyć jego naturalnej i nieskrępowanej potrzeby rozwoju.

Wspomaganie uczniów w procesie odnajdywania tego, co naprawdę lubią robić, to jedno z podstawowych zadań nauczyciela twórczości, bo ludziom trudno jest osiągać rzeczywiście wyjątkowe wyniki w dziedzinach, które ich nie interesują (Sternberg, 2001, s. 67).

Artysta w szkole jako przedstawiciel kreatywnej pedagogiki:

- nie niszczy naturalnych zdolności (talentów), ale je dostrzega i wzmacnia;
- podkreśla indywidualność każdego człowieka/ucznia jako osoby;
- rozwija umiejętności i sprawności w twórczy sposób;
- kształtuje motywację i umiejętność określania celów;
- wprowadza w świat twórczości, dzięki czemu uczeń rozumie i reguluje swoje emocje;
- przez czynne wprowadzanie w świat sztuki pomaga formować strukturę świata wartości uczestników/twórców;
- pokazuje twórczy styl życia i nowe postrzegania świata;
- uczy szacunku do różnorodności ludzi, ich poglądów i talentów, bo bazuje na potencjale uczestników i jasno to wyraża;
- motywuje do nierutynowych rozwiązań i podejmowania twórczych działań;
- wzmacnia poczucie sprawczości;
- kształci postawę kontestowania i kwestionowania zastanych założeń.

Podstawową metodą dydaktyczną w kreatywnej pedagogice jest modelowanie, jak pisał Sternberg (2011). Artysta/nauczyciel, mając odwagę wykazywania postawy, stawiającej pytania wobec *niepodważalnych faktów*, w tym posiadanej przez siebie wiedzy, staje się dla uczniów wzorem postawy otwartej na świat, zadziwionej, pytającej. Obserwowanie twórczych działań artysty/nauczyciela wyzwala bowiem kreatywność uczniów i wychowanków, a jego postawa otwartości jest ważnym elementem kształtowania się ich twórczej osobowości. W rozwijaniu własnej indywidualności jako wartości nadrzędnej dla każdego czło-

wieka ważna jest samoświadomość, którą osiągamy w bliskim i uważnym kontakcie w toku pracy.

Człowiek tworzy sztukę; sztuka jednocześnie wyraża i współtworzy człowieka. Bywa, że istota ludzka snuje refleksje na temat swojej sztuki – pogłębiają one jego wiedzę, nie tylko o tym, co stworzył, lecz także o tym, jak rósł i dojrzewał w tym procesie. Człowiek wreszcie wzbogaca dzięki swej sztuce wizje i sposoby życia, kształtuje własne człowieczeństwo (Wojnar, 1982, s. 5).

Opis środków i narzędzi pracy w trakcie realizacji projektu artystyczno-edukacyjnego

Proces twórczy i edukacyjny

Twórcze metody dynamizują proces edukacyjny, tak z pozycji ucznia, jak i edukatora. Podstawą metodyczną w działaniach edukacyjno-artystycznych jest improwizacja. Artysta nie wyznacza zadań. Jest tylko na początku moderatorem działania. Inicjuje pomysły i nadaje wstępny kierunek, proponuje pomoce, dostarcza narzędzia. Jego celem jest oddanie inwencji uczniowi, bo to on (świadomie bądź nie) przejmując w trakcie działań rolę *lidera*. Podążanie za uczniem, jego potrzebami, jego poziomem wiedzy i umiejętności jest niezbędne. To, jaki przebieg będzie miało dane spotkanie, zależy od grupy, jej energii i indywidualnych potrzeb, ale i zasobów każdego z uczestników. To oni rozwiązują problem, a artysta im w tym pomaga.

Dzięki inicjowanym działaniom i zabawom, dzięki rozmowom, pokazom i partycypacyjnych wizytach w muzeum nauczyciel/artysta pokazuje, jak komunikują się ze światem twórcy, jakiego języka używają, o czym mówią. To pozwala młodzieży na poznanie różnych środków wyrazu artystycznego, które będą mogli stosować we własnych wypowiedziach. Język werbalny i pisany nie jest już jedynym, którego używają, aby wyrazić swoje uczucia, spostrzeżenia czy problemy.

Półroczną pracę w Radości można opisać jako długofalowy proces, w podążaniu za uczestnikami, rozwojem wydarzeń, przy uwzględnianiu kontekstów sytuacyjnych. Nie skupiano się na celu, choć od początku zakładano finalne spektakularne wydarzenie, które miało prezentować efekty pracy. Podstawowym celem było pozostawienie uczestników projektu silniejszymi, bardziej świadomymi i zaprzyjaźnionymi ze sztuką. Aby to osiągnąć, na starcie artystka nawiązała pozytywne relacje z młodzieżą i ich ośrodkiem, co potem pozwoliło na skuteczne i autentyczne działania. Ważne też było, aby rozeznać ich zasoby i problemy. Znalezienie adekwatnych sposobów działania i komunikacji do zmieniających się warunków było najtrudniejszym wyzwaniem. W pracy z młodzieżą nie działają żadne sprawdzone scenariusze, bo każde spotkanie jest inne. Serendypność, czyli dokonywanie szczęśliwych odkryć tam, gdzie się tego nie spodziewamy, okazuje się najlepszą taktyką. Czasem dynamiczne zwroty akcji podkreślają charakter

współpracy artysty ze szkołą, a najlepszym sposobem na kreatywne nauczanie jest zabawa, bo dla młodego człowieka zabawa jest jednocześnie i nauką, i pracą nad własnym samodoskonaleniem.

Fundamentalnym warunkiem dla prawidłowego rozwoju, poza bezpieczeństwem, jest uwaga, jaką otaczamy ucznia oraz poczucie zrozumienia ze strony nauczyciela. Wielu naukowców podkreśla stabilność i powtarzalność zachowań w życzliwych warunkach jako podstawę pomyślnej edukacji. Staralam się, pomimo nowatorskiego podejścia do edukacji, być przewidywalną w sposobie bycia, co nie było łatwe. Pomocna oczywiście była sztuka, która niezależnie od tego, czy jest praktykowana biernie, czy czynnie, jako komunikat, jako forma przekazywania emocji zmienia relacje między adolescentem a dorosłym. Niezmienną okazała się taktyka *Jestem tu i teraz* – świadomie poszukiwano korelacji w pojawiających się treściach, obserwowanych formach i podejmowanych działaniach. Życie splatało się ze sztuką w jej różnych odsłonach, a to prowadziło do nowych odkryć i wniosków.

Wprowadzenie sztuki, jej różnych dyscyplin, jako elementu komplementarnej edukacji, pozostawia trwałe efekty, bo współpracujące ze sobą symultanicznie wszystkie zmysły podczas proponowanych działań wzmacniają się wzajemnie. Dlatego za każdym razem wprowadzane były różne aktywności, aby każdy mógł znaleźć najbardziej adekwatny dla siebie sposób wyrażania, zgodny ze swoim utalentowaniem.

Kiedy możemy mówić o skuteczności projektu artystyczno-edukacyjnego? Wtedy, kiedy uwspólnimy cele, bo wówczas pojawia się szansa na satysfakcję po obydwu stronach – artyście i podmiotów działań. One nie muszą być takie same, mogą być tożsame. Tak też się stało przy realizacji projektu w Radości. Podczas jednego ze spotkań wybraliśmy się do pobliskiego lasu z pochodniami skonstruowanymi z rur hydraulicznych i ledowych latarek, aby poobserwować efekty świetlne i otoczenie w okolicznościach innych niż znane młodzieży dotychczas. Okazało się, że *las zniknął*, a w każdym razie jego duża część została wycięta pod trasę szybkiego ruchu. Wszyscy byliśmy poruszeni tym faktem i widokiem zwalonych pni. Jak zmieni się życie w sąsiedztwie ośmiopasmowej obwodnicy Warszawy? Swoje obawy, smutek i bezradność wyraziliśmy w akcji happeningowej zatytułowanej *Drzewa są bezbronne*. Poczuliśmy potrzebę wyrażenia swoich uczuć i zaznaczenia swojego stanowiska w tej sprawie. Wspólnie rozpoczęliśmy prace nad przebiegiem i formą artystycznego wydarzenia. Każdy miał tu swój wkład jako uczestnik zbiorowej akcji, ale też jako pojedynczy wyraziciel szacunku do natury w drugiej części wydarzenia, kiedy to zaprezentowaliśmy kilkanaście performatywnych indywidualnych akcji. Był drybling piłkarski w obronie drzewa, akrobacje rowerowe na cześć natury, prace plastyczne traktujące o przyrodzie czy poezja o oddychaniu dzięki drzewom, i inne.

Niezaprzeczalnie idealny model relacji między moderatorem a uczestnikami projektów kulturalnych to zachowanie pozytywnej synergii, przejawiającej się

wymianą uczuć, myśli i zasobów. Artysta przez swój czynny udział w proponowanych działaniach podkreśla ich wagę i swoją autentyczność. Wszyscy demokratycznie zbieramy doświadczenia, które nas budują.

Wychodząc z konstruktywistycznego modelu uczenia się, można wnioskować, że do odpowiedniego skonstruowania środowiska kształcenia niezbędne są dwa czynniki: aktywność jednostki i społeczny charakter uczenia się (Klus-Stańska, 2009, s. 502)

– dlatego tak ważna jest społeczna współpraca, kooperacja, współdziałanie. Połączenie różnych dziedzin w tworzeniu i potencjału postaw twórczych uczestników przedsięwzięcia daje zwielokrotniony efekt. Jest on wypadkową wielu czynników – zaangażowania grupy, potencjału uzdolnień, wykorzystania dostępnych na ten czas narzędzi i zastanej sytuacji, z której charakterystyki można czerpać.

Wprowadzenie mechanizmów synergicznych w proces wychowawczy, edukacyjny i społeczny może przyczynić się nie tylko do ilościowego, ale przede wszystkim jakościowego rozwoju jednostki. Rozwój ten o tyle będzie skuteczny i przewidywalny, o ile oparty będzie na mechanizmie synergicznego kształtowania „ja” w rzeczywistości społecznej (Bulzak, 2009, s. 87).

Aktualizacja *ja* i zastosowanie zasady *bycia tu i teraz* w eksplorowaniu świata i wykorzystaniu wszystkiego, co jest w zasięgu percepcji w danej chwili, pozwala na owocne i satysfakcjonujące, dla obu stron, działania twórcze.

Ścisła współpraca środowiskowa – artyści i nauczyciele

W świetle powyższych rozważań należy mocno podkreślić wagę współpracy artysty z opiekunem grupy podczas projektowania działań artystyczno-edukacyjnych. W pracy edukacyjnej na wstępie zawsze należy podjąć badanie środowiska, z którym będziemy współpracować. Ważne, aby projekt i jego realizacja przynosiły rzeczywistą korzyść uczestnikom, dlatego dopasowanie profilu działań do ich potrzeb, które bywają nieuświadomione, jest kluczowa. Oprócz wnikliwej obserwacji, nieocenionym źródłem informacji jest opiekun grupy, wychowawca czy trener, ktoś, kto zna każdego z uczniów z osobna. Rozmowa wstępna pozwala na zbudowanie poszczególnych wydarzeń tak, aby odpowiadały poziomowi świadomości oraz umiejętności odbiorców. To oszczędza czas i energię. Dzięki temu można celnie zagospodarować zasoby każdego z uczestników. W trakcie działań każdy uczeń podjąć się może się innego zadania, które jest zgodne z jego predyspozycjami. Istotna jest też rola opiekuna grupy przy rozwiązywaniu i tonowaniu sytuacji trudnych czy konfliktowych. Tylko dzięki wspólnym planom, wspólnym działaniom i przebywaniu razem możemy dotrzeć tam, gdzie się na starcie nie spodziewaliśmy, a gdzie prowadzą nas marzenia i obudzona ufność w osobiste siły sprawcze.

Podsumowanie

Aktywność twórcza jest niezbędnym warunkiem funkcjonowania we współczesnym świecie – ze względu na ciągłe zmiany, szybkie tempo życia młody człowiek musi wykazywać się kreatywnością i oryginalnością myślenia. W świecie nowych osiągnięć neurodydaktyki działania artystyczne powinny być ścieżką, dzięki której wdrażane są inne zadania edukacyjne. Na istotną rolę sztuki w edukacji wskazują współcześni naukowcy. Zauważono, że kluczem do sukcesu, zamiast posiadania i produkowania, jest tworzenie idei i pomysłów. Otwórzmy więc szkoły dla artystów, aby przez twórcze działania i sztukę przywrócić poczesne miejsce przedmiotom emocjonalnym w szkołach. Pozytywne zwiastuny edukacji przez sztukę zauważamy już w oddolnych działaniach ludzi kultury i edukacji, czego dowodem jest opisany program *Rezydencje Artystyczne. Sztuka Zaangażowania* przygotowany przez Centrum Edukacji Obywatelskiej.

Podczas realizacji projektu w Młodzieżowym Ośrodku Socjoterapii nr 8 ekspresja twórcza, jako projekcja osobowości, umożliwiła uczestnikom skomunikowanie się ze światem zewnętrznym i zmanifestowanie własnej niepowtarzalności. Młodzież miała okazję nauczyć się też w twórczy sposób przeżywać stratę, co w tego rodzaju szkole ma szczególne znaczenie. Dzięki realizacji projektu uczniowie zdobyli wiedzę z różnych dziedzin – m.in. ekologii, historii, historii i teorii sztuki, socjologii. Pracując interdyscyplinarnymi metodami, podkreślano powiązanie sztuki i jej różnych dyscyplin (muzyki, plastyki, ruchu) z innymi aktywnościami człowieka. Podejmowane działania były tak opracowane, aby połączyć wszystkie obszary rozwoju z uwagą na indywidualny proces wzrastania każdego ucznia. Zgodnie z edukacją inkluzyjną koncentrowano się na każdym z nich, na jego potrzebach i indywidualnych możliwościach, bardziej niż na programach nauczania i wymaganych celach. To zdecydowanie zwiększyło szanse rozwoju. W ten sposób pielęgnowany był wrodzony potencjał kreatywności odnaleziony w każdym uczestniku projektu.

Komplementarna edukacja przez sztukę jest efektywna, ponieważ:

- przez moc sztuki sięga do emocji i głębokich uczuć, przez co pozostawia trwałe efekty;
- współpracując ze sobą symultanicznie zmysły wzmacniają się wzajemnie, pozostawiając trwałe efekty;
- sztuka umożliwia dogłębne przeżywanie, aktywizuje zmysły, ułatwia efektywną realizację procesów edukacyjnych; badania z zakresu wychowania przez sztukę (I. Wojnar, R. Bartel) oraz arteterapii (P. Baron, A. Chmielnicka-Plaskota, G. Borowik) potwierdzają tę tezę;
- sztuka to naturalne środowisko człowieka wrażliwego, otwartego, empatycznego, kontestującego, dokonującego mądrych wyborów;
- dziecko rodzi się, słysząc, widząc, czując, dotykając i myśląc jednocześnie. Należy pozwolić mu na swój sposób uczenia się, zgodny z jego naturalnym spostrzeganiem świata;

- dziecko posiada potencjał twórczy od urodzenia, należy go więc pielęgnować i wykorzystywać w procesie nauczania;
- twórcze metody dynamizują proces edukacyjny, tak z pozycji ucznia, jak i edukatora, bo *twórczość humanizuje człowieka*.

Kultura nas *uczłowiecza*, a otoczenie ma decydujące znaczenie w wychowaniu, dlatego warto podejmować działania edukacyjne przez sztukę, aby kultura stała się naturalnym środowiskiem wychowawczym kształtującym samodzielnego, świadomego i wrażliwego człowieka.

Wypracowany w wyniku wspólnych doświadczeń model edukacyjno-artystycznych działań, który w tym artykule został naszkicowany, może stać się pomocny w polskich szkołach, zwłaszcza teraz, gdy słyszymy o wielu trudnościach na polu zdobywania umiejętności oraz uwewnętrzniania wiedzy. „Poszerzone pole widzenia”, dzięki twórczości i emocjonalnej mocy sztuki, niezaprzeczalnie przyczynia się do wspierania procesów holistycznego rozwoju i dorastania. Wykorzystanie zasobów, środków i narzędzi sztuki, jakie wnosi artysta do szkoły, może stać się skutecznym sposobem na wspieranie dzisiejszego środowiska edukacji, którego celem powinno być prowadzenie ucznia do dwóch kluczowych kompetencji – kreatywności i krytycznego myślenia. Ta ostatnia umiejętność szczególnie łączy się z osiągnięciem dojrzałości i samodzielności.

Bibliografia

- Arnheim, R. (1970). *Visual Thinking*. Londyn: Faber & Faber Limited.
- Bulzak, A. (2009). Synergia jako narzędzie kształtowania „ja” w rzeczywistości społecznej. W: Popek, S. (red.). *Psychologia twórczości* (s. 102–112). Lublin: UMCS.
- Centrum Nauki Kopernik w Warszawie, <http://www.kopernik.org.pl>.
- Chrzanowska, I. (2014). Nauczanie inkluzyjne w doświadczeniach polskich – podstawy prawne i społeczne uwarunkowania. *Studia Edukacyjne*, 30, 109–117.
- De Bono, E. (2001). *Z nowym myśleniem w nowe tysiąclecie*. Poznań: Rebis.
- Dewey, J. (1975). *Sztuka jako doświadczenie*, przeł. A. Potocki. Wrocław: Ossolineum.
- Franc, M. (2014). *Trening twórczości jako współczesna i efektywna forma wychowania przez sztukę*, praca doktorska. Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej.
- Frankiewicz, W. (1993). *Pedagogika Celestyna Freineta – dzieło i inspiracja*. Gdańsk: Polskie Stowarzyszenie Animatorów Pedagogiki C. Freineta.
- Gardner, H. (1993). *Creative Minds*. New York: Basic Books.
- Gloton, R., Clero, C. (1976). *Twórcza aktywność dziecka*. Warszawa: WSiP.

- Gurycka, A. (1986). *Rozwój i kształtowanie zainteresowań*. Lublin: Biblioteka Pedagogiczna.
- Hazelkorn, E. (2015). *Raport Unii Europejskiej ds. Edukacji*, Bruksela. http://ec.europa.eu/research/swafs/pdf/pub_science_education/KI-NA-26-893-EN-N.pdf. Pobrane: 10 listopada 2018r.
- Jakubowski, W. (2011). *Edukacja w świecie kultury popularnej*. Kraków: Impuls.
- Juszczak-Rygallo, J. (2015). *Wielowymiarowość współczesnej edukacji dziecka*, Częstochowa: AJD.
- Klus-Stańska, D., Kruk, J. (2009). Tworzenie warunków dla rozwojowej zmiany poznawczej i konstruowania wiedzy przez dziecko. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.). *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania* (s. 455–501). Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Koschany, R., Skórzyńska, A. (2014). *Edukacja kulturowa. Poręcznik*. Poznań: Centrum Praktyk Edukacyjnych.
- Majewski, P. (2013). *Muzea i uczenie się przez całe życie – podręcznik europejski*. Warszawa: Narodowy Instytut Muzealnictwa i Ochrony Zbiorów.
- Mass, V.F. (2005). *Uczenie się przez zmysły*. Warszawa: WSIP.
- Olbrycht, K., Głyda, B., Matusiak, A. (2013) *Kompetencje do prowadzenia edukacji kulturalnej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Olczak, M. (2009). *Trening twórczości jako nowoczesna forma wychowania przez sztukę*. Kraków: Impuls.
- Read, H. (1976). *Wychowanie przez sztukę*, przeł. H. Tarnowska. Wrocław: Ossolineum.
- Robinson, K. (2011). *Out of Our Minds. Learning to be Creative*. Chichester, West Sussex: Capstone Publishing.
- Runco, M.A. (2004). *Creativity*. California: Psychology Department, California State University, Fullerton. <http://homes.ieu.edu.tr/~dhasirci/Hasirci-ARTICLES/Citation.pdf>. Pobrane: 10.11.2018.
- Schiller, F. (1972). *O estetycznym wychowaniu człowieka i inne rozprawy*, przeł. I. Krońska, J. Prokopiuk. Warszawa: Czytelnik.
- Sternberg, R.J. (2001). *Psychologia poznawcza*, przeł. E. Czerwińska, A. Matczak. Warszawa: WSIP.
- Szmidt, K.J. (2013). *Pedagogika twórczości*. Sopot: GWP.
- Śleziński, K. (2003). *Zarys dydaktyki filozofii*. Kraków: Impuls.
- Urszyńska-Jarmoc, J. (2003). *Twórcza aktywność dziecka: teoria, rzeczywistość, perspektywy rozwoju*. Białystok: Trans Humana.
- Wojnar, I. (1982). *Wychowanie przez sztukę*. Wrocław: Ossolineum.
- Zalewska-Pawlak, M., Pikała, A. (2011). *Szkoła XXI wieku szkołą edukacji estetycznej*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.

Education through art: an artist at school

Summary

In modern education, teaching through art and experience is substituting learning by memorization. An example is provided by activities conducted by artists in Polish schools, where art and learning meet (according to STEAM Theory). The Art of Engagement belongs to new educational trends, where creative activities and art lead to acquisition of knowledge and skills in various areas. As a result of experiences of one of the resident artists and a group of teenagers from the Youth Sociotherapy Centre No. 8 in Radość, a certain model of cooperation between an artist and the school has been developed. It is consistent with new trends in pedagogy and it has been presented in this article. The aim of the described activities is an introduction of connective and creative methods into the education system by an artist-educator. These methods have led the participants to ego states cooperation.

Keywords: education through art, art education, cultural education, creative attitude, creativity, connectivism, pedagogy of creativity, artist at school.

Małgorzata BISZCZUK

<https://orcid.org/0000-0003-2931-9595>

e-mail: m.biszcuk@wp.pl

Projekt STEM dla nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych – innowacja pedagogiczna z nowymi technologiami w szkole

Jak cytować [how to cite]: Biszcuk, M. (2018). Projekt STEM dla nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych – innowacja pedagogiczna z nowymi technologiami w szkole. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 7, 233–246.

NAWIĄZUJĄC DO ANALIZY TRANSAKCYJNEJ (OD REDAKCJI)

Właściwe wprowadzanie technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) wymaga integrowania różnych obszarów działań, wzmacnia stan Ja-Dorosły, który podejmuje się realnych działań w otaczającym świecie. TIK jako nowy obszar komunikacyjny wymaga tworzenia nowych powiązań, które uczeń powinien sprawnie i świadomie wykorzystywać w poznawaniu świata i korzystać z ich rozwijającego się potencjału.

Z punktu widzenia edukacyjnej analizy transakcyjnej działania typu STEM można porównać do integracji stanów Ja – zmiana budzi obawy, ale zazwyczaj przynosi w dalszej perspektywie korzyści. Jeśli podtrzymamy analogię, że system szkolny jest odzwierciedleniem naszych umysłów, to analiza procesu zmiany będzie też miała spory potencjał diagnostyczny.

Zbigniew Wieczorek

Streszczenie

W artykule przedstawiono zagadnienia związane z nowymi technologiami, opisano rolę nauczyciela w nowoczesnej szkole oraz to, jakie kompetencje powinien posiadać w zakresie TIK (technologia informacyjno-komunikacyjna). Omówiono innowację pedagogiczną – projekt edukacyjny STEM Politechniki Warszawskiej przeznaczony dla nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych – i jej wpływ na zwiększenie zainteresowania młodzieży naukami ścisłymi, inżynierią oraz nowymi technologiami.

Słowa kluczowe: edukacja, TIK, STEM, innowacja, technologia, nauczyciel, uczeń.

Wstęp

Otoczająca nas technologia wywiera ogromny wpływ na społeczeństwo, kulturę, gospodarkę. Współczesny świat nieustannie zmienia się i rozwija. Nowe technologie zmieniły, wręcz przeformatowały nasz sposób postrzegania i odbierania otaczającej rzeczywistości. Młoda generacja zupełnie inaczej postrzega świat niż starsze pokolenia.

Wchodzimy dzisiaj w erę społeczeństw informacyjnych, które tworzą globalną wspólnotę oraz nowy typ tzw. kultury prefiguratywnej, reprezentowanej już nie przez dziadków czy rodziców, ale przez młode pokolenie, które przejmuje inicjatywę (Galas, 2013, s. 19).

Nie ulega wątpliwości, że obecnie technologia, w tym komputery i Internet, stanowi istotny aspekt naszego życia.

Cyfrowa gospodarka będzie potrzebowała pracowników wyposażonych w cyfrowe kompetencje. Zwłaszcza dalszy rozwój Big Data, aplikacji mobilnych i Internetu rzeczy będzie wymagał stałego dopływu specjalistów IT. Już teraz Komisja Europejska ocenia, że do 2020 r. w UE powstanie blisko milion miejsc pracy dla takich pracowników.

Z tego powodu aktualnie

edukacja musi szybko reagować na zmiany zachodzące w obszarze: wiedzy i nauki, nowych technologii, gospodarki i pracy, społeczeństwa, mediów i kultury, komunikacji i polityki (Galas, 2018, s. 85).

Horizon Report: 2016 Edycja Szkolna K-12 pokazuje trendy i kierunki, w jakich powinna podążać edukacja, której głównym zadaniem jest przygotowanie młodych ludzi do życia w szybko zmieniającej się rzeczywistości. Zachodzące obecnie procesy globalizacji i postępu technologicznego wymuszają zmiany w sposobie kształcenia. Edukacja powinna wdrażać innowacje, wspierać kreatywne myślenie, korzystać z zasobów cyfrowych oraz uczyć korzystania z nowych technologii.

Edukacja, nowe technologie oraz rola nauczyciela

Nie ma na świecie takiego systemu edukacyjnego, który by lekceważył rolę nauczyciela w procesie edukacji. Mimo że są między tymi systemami znaczące różnice, panuje w nich zgoda co do tego, że dobre kształcenie i dobre wychowanie może być dziełem dobrego nauczyciela-wychowawcy (Okoń, 1996, s. 423).

To nauczyciel odpowiada za prawidłowe funkcjonowanie systemu edukacyjnego. Od jego kwalifikacji, kompetencji, motywacji do pracy oraz osobowości zależą w znacznym stopniu efekty kształcenia oraz wychowania.

Komisja Europejska określiła wymagane wykształcenie i cechy, jakie powinien posiadać współczesny nauczyciel, zaproponowała także wspólne zasady dotyczące zawodu nauczyciela. Są to:

- wymóg wyższego wykształcenia – współczesne systemy edukacji wymagają, aby wszyscy nauczyciele byli absolwentami szkół wyższych; kształcenie nauczycieli powinno być multidyscyplinarne,
- osadzenie w kontekście uczenia się przez całe życie,
- mobilność – zachęcanie nauczycieli do podróżowania do innych państw europejskich w celu rozwoju zawodowego,
- partnerstwo – instytucje kształcące nauczycieli powinny współpracować ze szkołami, przemysłem oraz instytucjami umożliwiającymi odbywanie praktyk.

Rozwój zawodowy nauczyciela powinien trwać przez całe jego życie i być wspierany przez system doskonalenia na szczeblu lokalnym, regionalnym i krajowym. Nauczyciel, który się nie doskonali, staje się coraz słabszym pedagogiem, pomimo że ciągle nabywa doświadczenie i sprawność w wykonywaniu zadań. Dlatego też w zawodzie nauczycielskim powinna obowiązywać „zasada $3 \times L$ (*long life learning*) – kształcenia się przez całe życie, i musi ona dotyczyć wszystkich nauczycieli europejskich” (Sielatycki, 2008, s. 16–17).

Trend ten jest widoczny na całym świecie. Szczególnie widać to w krajach azjatyckich, np. w Japonii, kojarzącej się powszechnie z wysokim poziomem edukacji, nowymi technologiami, robotami. Już w 1990 r. parlament japoński uchwalił przepisy o wspieraniu uczenia się przez całe życie, została również powołana Rada Edukacji Ustawicznej.

Rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych rodzi potrzebę przygotowania nauczyciela biegłego w kulturze i języku mediów cyfrowych, świadomie i mądrze prowadzącego po szlakach intelektualnej przygody, ale też chroniącego przed nieszczęściem, otwierającego oczy i pozwalającego rozwinąć skrzydła nie tylko w rzeczywistości, ale też w wirtualnej przestrzeni, przenikającej coraz bardziej każdą sferę ludzkiej aktywności (Tanaś, 2016, s. 54).

Dlatego też dobrze przygotowani nauczyciele, potrafiący biegle korzystać z TIK (technologii informacyjno-komunikacyjnych) odgrywają we współczesnej edukacji bardzo ważną rolę.

Nowoczesna szkoła, a tym samym edukacja, to taka, w której pracują dobrze wykształceni nauczyciele, potrafiący nie tylko sprawnie korzystać z TIK, ale także dbający o bezpieczeństwo, jakość wykorzystywanych materiałów, zwracający uwagę na celowość zaproponowanych aktywności związanych z nowymi technologiami, tak aby nie stały się one jedyną metodą pracy na różnych poziomach edukacyjnych z uczniem, który potrafi wiele godzin dziennie korzystać z nich poza szkołą.

Nauczyciele powinni wykorzystywać nowoczesne narzędzia, poszukiwać innowacyjnych technologii nauczania, być kreatywni, a także posiadać chęć uatrakcyjniania zajęć. Proponując uczniowi pracę z komputerem lub innymi urządzeniami pełniącymi podobną funkcję, nauczyciel powinien starannie i świadomie wybierać materiały, aby służyły one rozwojowi oraz wspierały go w osiągnięciu określonych celów edukacyjnych. Nowe technologie dają pedagogom bogatą

ofertę oprogramowania i sprzętu, ale jak podkreślają Wojciech Kamieniecki i Marcin Bochenek –

Nauczyciel swoją pozycję musi budować na kompetencjach, autorytecie, wiedzy i doświadczeniu. Nie jest już w pozycji „jedynego depozytariusza wiedzy”, staje się przewodnikiem dla młodych ludzi w drodze do nauki i wiedzy. Nowoczesne technologie i narzędzia ułatwiają mu pracę, stawiając jednocześnie takie właśnie wyzwania. Nie sprawność technicznego operowania sprzętem, nie wiedza o wszystkich najdrobniejszych elementach są polem kształtowania relacji między uczniem i nauczycielem (Kamieniecki, Bochenek, 2016, s. 13–14).

Maciej M. Sysło również zauważa, że:

Nowe technologie i bazujące na nich nowe metody kształcenia są tak efektywne, jak efektywni są stosujący je nauczyciele. Nie ma się co obawiać, że w najbliższej przyszłości technologia zastąpi nauczyciela, ale już dzisiaj, wielu nauczycieli z technologią w rękach jest lepszymi nauczycielami niż wtedy, gdy byli jej pozbawieni (Sysło, 2014, s. 16).

Innowacje pedagogiczne

W *Słowniku języka polskiego* znajdziemy następującą definicję pojęcia innowacji: „wprowadzenie czegoś nowego; rzecz nowo wprowadzona; nowość, nowatorstwo, reforma” (*Słownik języka polskiego*, 1978, s. 792). Eric Schmidt oraz Jonathan Rosenberg w swojej książce *Jak działa Google* również poruszyli temat innowacji i podjęli próbę jej zdefiniowania:

Naszym zdaniem innowacja polega na tworzeniu i wdrażaniu rozwiązań, które są jednocześnie nowatorskie i użyteczne. Jako że słowo „nowatorskie” często służy po prostu za wyszukany synonim „nowego”, chcemy doprecyzować, że aby produkt można było nazwać innowacyjnym, musi on nie tylko oferować nową funkcjonalność, ale i zaskakiwać (Schmidt, Rosenberg, 2016, s. 308).

Kiedy zmiany, nowatorstwo i reformy odniesiemy do edukacji, to mamy wówczas do czynienia z innowacją pedagogiczną. Józef Półturzycki w *Encyklopedii pedagogicznej* definiuje ją jako:

wszelkie zmiany zachodzące w dziedzinie wychowania, kształcenia, organizacji i uwarunkowań szkolnictwa, a także innych form oświaty (Półturzycki, 2003, s. 332).

Wincenty Okoń innowację pedagogiczną określa jako

zmianę struktury systemu szkolnego (dydaktycznego, wychowawczego) jako całości lub struktury ważnych jego składników. Jej celem jest wprowadzenie ulepszeń dotyczących pracy nauczycieli i uczniów, programów, warunków materialnych (Okoń, 1996, s. 101).

Jednak, aby można było mówić o zmianach, nowatorstwie i reformie w ramach innowacji pedagogicznej, należy pamiętać o ogromnej randze nauczycieli, ich twórczej i kreatywnej postawie. Zwraca na nią uwagę między innymi Erich Petlak:

Istotną rolę w procesie innowacji odgrywa nauczyciel, który musi być twórczy, gdy zależy mu na innowacjach, akceptujący nie tylko wiedzę teoretyczną, lecz także szukający samodzielnie nowych metod nauczania i treści kształcenia (Petlak, 2017, s. 9).

Natomiast Beata Przyborowska w *Pedagogice innowacyjności. Między teorią a praktyką* pisze następująco:

Obecną fazę rozwoju kulturowego można nazwać epoką hiperinnowacyjną, w której innowacyjność stała się wartością samą w sobie, ale także realizowana jest w coraz bardziej liczniejszych, coraz bardziej nowatorskich formach (Przyborowska, 2013, s. 13).

Termin innowacja oraz innowacyjność znajduje się w obszarze zainteresowania nie tylko w edukacji, ale również we współczesnym dyskursie publicznym. Przykładem tego są chociażby działania podejmowane przez instytucje międzynarodowe, takie jak Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej, które rok 2009 ogłosiły Rokiem Kreatywności i Innowacyjności. Również w Polsce w różnych dokumentach oraz programach wskazuje się na istotne znaczenie innowacyjności i kreatywności w rozwoju przedsiębiorstw czy instytucji naukowych. W liście krajowego koordynatora Roku Kreatywności i Innowacyjności możemy przeczytać:

Kreatywność i zdolność do innowacji to cechy stanowiące siłę napędową rozwoju ludzkości na przestrzeni wieków. Umiejętność myślenia kreatywnego i twórczego przekształcania otaczającego nas świata jest kluczowa w rozwoju osobistym, zawodowym i społecznym. Rozwój tych kompetencji powinien być wspierany w procesie uczenia się człowieka przez całe jego życie, by mógł on dostosowywać się do szybko zmieniającej się rzeczywistości i ją współtworzyć.

Edukacja STEM

Akronim STEM (*Science, Technology, Engineering, and Mathematics*) jest określeniem używanym do grupowania dyscyplin akademickich. Termin ten jest stosowany przeważnie w odniesieniu do polityki oświatowej w celu poprawy konkurencyjności w zakresie rozwoju nauki i technologii.

Możemy spotkać się jeszcze z innymi wariantami tego skrótu, obejmującymi kolejne dziedziny np.:

- STEAM (*Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics*),
- STREM (*Science, Technology, Robotics, Engineering, and Mathematics*),
- STREM (*Science, Technology, Robotics, Engineering, and Multimedia*),
- STREAM (*Science, Technology, Robotics, Engineering, Arts, and Mathematics*),
- STEMM (*Science, Technology, Engineering, Mathematics, and Medicine*).

Wybrane programy, instytucje zajmujące się STEM

Nacisk na edukację STEM widać szczególnie w Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii, które wypracowały prężnie działające programy np.:

- STEM learning,
- Space Education Quality Mark (SEQM),
- Year of Engineering,
- National Science Foundation.

Systemy edukacyjne i szkoły odgrywają zasadniczą rolę w kształtowaniu zainteresowań dzieci i młodzieży przedmiotami STEM.

Mówiąc o edukacji STEM, warto też wspomnieć o projekcie Scientix. Na stronie projektu możemy przeczytać:

Scientix – Społeczność na rzecz nauczania przedmiotów ścisłych w Europie – to wyjątkowa przestrzeń współpracy online dla nauczycieli, naukowców, decydentów i innych specjalistów zajmujących się edukacją przedmiotów ścisłych; przestrzeń, która dostarcza zasoby i najlepsze wzory sprzyjające rozwojowi innowacyjnych i aktywizujących metod nauczania oraz wspierające wzrost zainteresowania uczniów studiami na kierunkach ścisłych i pokrewnych. Scientix, powstały z inicjatywy Komisji Europejskiej, jest zarządzany przez Europejską Sieć Szkolną (ang. EUN) w ramach 7 Programu Ramowego Unii Europejskiej.

W Polsce koordynatorem projektu jest Instytut Geofizyki PAN.

Uczniowie powinni uzyskać dostęp do najlepszej i realizowanej na najwyższym poziomie edukacji poprzez współpracę szkół z ośrodkami akademickimi i instytucjami naukowobadawczymi. Nauczyciele przedmiotów przyrodniczych, zawodowych, matematyki, informatyki i innych muszą otrzymać wsparcie poprzez szkolenia, kursy i konferencje, na których będą mieli możliwość wymiany doświadczeń, zapoznania się z najnowszymi badaniami oraz poznania bazy dydaktycznej uczelni. Zagwarantuje to wyrównanie szans w dostępie do wysokiej jakości edukacji i czerpanie z niej korzyści zarówno uczniom z dużych miast, jak i mniejszych miejscowości.

Stworzenie kultury innowacyjnej wymaga odpowiedniego kształcenia i nie chodzi tu wyłącznie o reformę tradycyjnego formatu „szkoła podstawowa, liceum, studia”. Edukacja musi przybrać inną formę [...]. Platformy działające w oparciu o nowoczesną technologię mogą pomóc precyzyjnie określić silne i słabe strony każdego z nas i umożliwić kształcenie się w dziedzinach, które nas interesują (Schmidt, Rosenberg, 2016, s. 379).

Jednak, aby młody człowiek wiązał swoją przyszłość ze STEM, musi pracować z najlepszymi i uczyć się od nich. Dlatego też bardzo ważną, wręcz kluczową rolę, również w projekcie omówionym poniżej, odgrywają nauczyciele, którzy na co dzień pracują z młodzieżą. Mają oni ogromny wpływ na rozwijanie ich pasji, realizację marzeń, zachęcając podopiecznych do rozwoju i motywując ich.

Dlatego też dobrze przygotowani nauczyciele, potrafiący biegle korzystać z TIK (technologii informacyjno-komunikacyjnych), mają ogromny wpływ na promowanie edukacji STEM.

Projekt edukacyjny STEM Politechniki Warszawskiej

Przykładem takiej inicjatywy jest projekt edukacyjny STEM Politechniki Warszawskiej¹. Jest to partnerstwo trzech instytucji: szkoły – placówki doskonalenia nauczycieli – uczelni wyższej. Projekt zapewni współpracę trzech najważniejszych podmiotów w dziedzinie nauczania i uczenia się – ucznia – nauczyciela – wykładowcy akademickiego. Dopiero taka synergia pozwoli na pełny rozwój i wykorzystanie potencjału młodzieży. Inicjatywa ta, adresowana do nauczycieli i uczniów szkół ponadgimnazjalnych (od 2019 r. szkół ponadpodstawowych), organizowana jest przez Politechnikę Warszawską wraz z partnerami edukacyjnymi, którymi są Ośrodek Edukacji Informatycznej i Zastosowań Komputerów w Warszawie oraz XXVII Liceum Ogólnokształcące im. Tadeusza Czackiego w Warszawie. Głównym koordynatorem z ramienia Politechniki Warszawskiej jest Wydział Elektroniki i Technik Informacyjnych.

Cele projektu

- wspieranie młodzieży w osiągnięciu jak najwyższych wyników w dziedzinie nauk przyrodniczych, technologii, inżynierii i matematyki,
- stworzenie młodzieży możliwości uzyskania edukacji na najwyższym poziomie poprzez wspieranie i szkolenie nauczycieli przedmiotów przyrodniczych, zawodowych, matematyki, informatyki i innych zainteresowanych,
- inspirowanie młodzieży do samodzielnej i twórczej pracy,
- kształtowanie umiejętności rozwiązywania problemów,
- rozwijanie umiejętności praktycznego zastosowania zdobytej wiedzy,
- wspieranie nauczycieli we wprowadzaniu na zajęciach lekcyjnych elementów inżynierii, aby mogli inspirować uczniów do rozwoju poprzez doświadczenie i tworzenie projektów praktycznych,
- szkolenia dla nauczycieli z zakresu TIK (technologii informacyjno-komunikacyjnych),
- szkolenia dla nauczycieli z zakresu pedagogiki, nowoczesnych metod uczenia i motywowania,
- ścisła współpraca nauczycieli przedmiotów przyrodniczych, matematyki, informatyki oraz zawodowych,
- rozwój kadry – podnoszenie jakości kształcenia,
- zapoznanie nauczycieli z najnowszymi technologiami oraz badaniami,
- promocja edukacji w zakresie STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics),
- rozwijanie zdolności inicjowania zmian, modernizacji i otwarcia na nowe rozwiązania.

¹ Projekt rozpocznie się od października 2018 r.

Założenia organizacyjne

Na początku projekt zakłada oparcie się na trzech dziedzinach: matematyce, fizyce i informatyce. W ramach projektu zostanie przeprowadzany konkurs interdyscyplinarny, uwzględniający wymagania w zakresie rozszerzonym programu nauczania fizyki, matematyki i informatyki w szkole ponadgimnazjalnej.

Do udziału w projekcie zostaną zaproszone wszystkie chętne szkoły. Szacuje się, że do pierwszej edycji projektu przystąpi około 50 szkół (70 nauczycieli koordynatorów szkolnych i 900 uczniów). Udział szkół w projekcie jest bezpłatny.

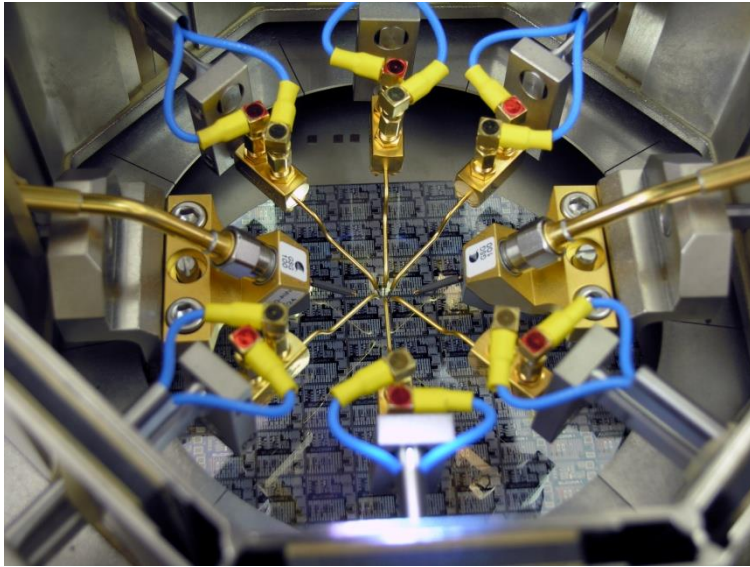
W pierwszym etapie szkolnym uczniowie rozwiążą test w swojej macierzystej placówce z fizyki, matematyki i informatyki, zawierający pytania o różnym stopniu trudności. Test pozwoli zdiagnozować poziom wiedzy uczniów oraz wskazać zagadnienia wymagające dodatkowego wyjaśnienia przed drugim etapem.

II etap międzyszkolny będzie składał się z trzech zadań – jednego teoretycznego i dwóch praktycznych. Rozwiązanie zadania teoretycznego będzie polegało na zapisie algorytmu w wybranej przez uczestnika notacji. Zadania praktyczne będą rozwiązywane z wykorzystaniem języka programowania oraz arkusza kalkulacyjnego.

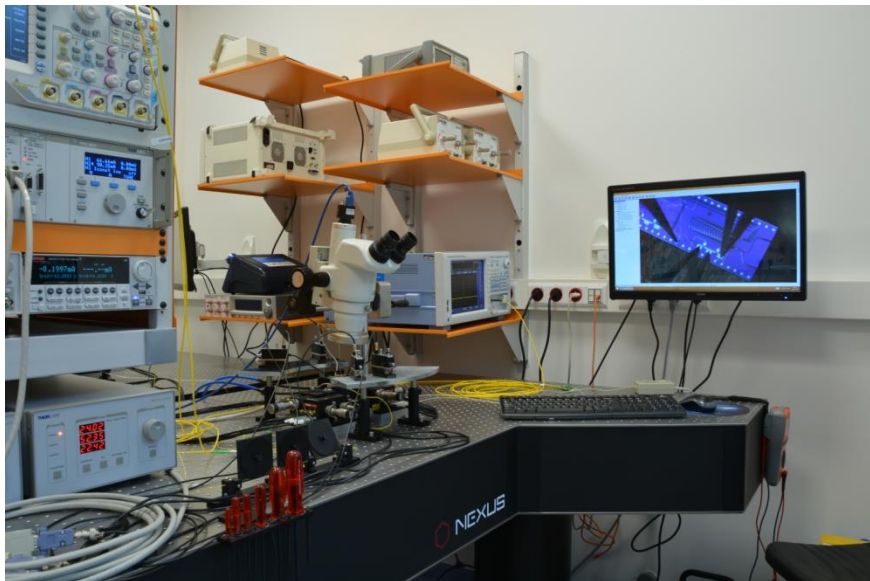
Przed drugim etapem organizator zapewnia warsztaty edukacyjne dla zakwalifikowanych uczniów, prowadzone przez pracowników Ośrodka Edukacji Informatycznej i Zastosowania Komputerów w Warszawie i Politechniki Warszawskiej. Na warsztatach uczniowie będą mieli możliwość uzupełnienia swojej wiedzy oraz zapoznania się z najnowszymi badaniami z zakresu nowych technologii, poznania bazy dydaktycznej Wydziału Elektroniki i Technik Informacyjnych PW, a także zwiedzenia (zgodnie ze swoimi zainteresowaniami) laboratoriów np. PERG/ELHEP, robotyki, komputerowych systemów sterowania, antenowe, komory bezchowej, dźwiękowej techniki studyjnej, fotowoltaiki, czujników pomiarowych, projektowania i zastosowań mikroelektronicznych systemów scalonych, clean room.

Podczas II etapu odbędzie się I konferencja dla nauczycieli, podczas której będą mieli możliwość wymiany doświadczeń i (tak jak uczniowie) zapoznania się z najnowszymi badaniami oraz poznania bazy dydaktycznej Politechniki Warszawskiej. Odbędą się wówczas także zajęcia praktyczne z zakresu TIK, związane z ich wykorzystaniem w przedmiotach ścisłych, przyrodniczych i zawodowych, a także warsztaty pedagogiczne z zakresu nowoczesnych metod uczenia i motywowania.

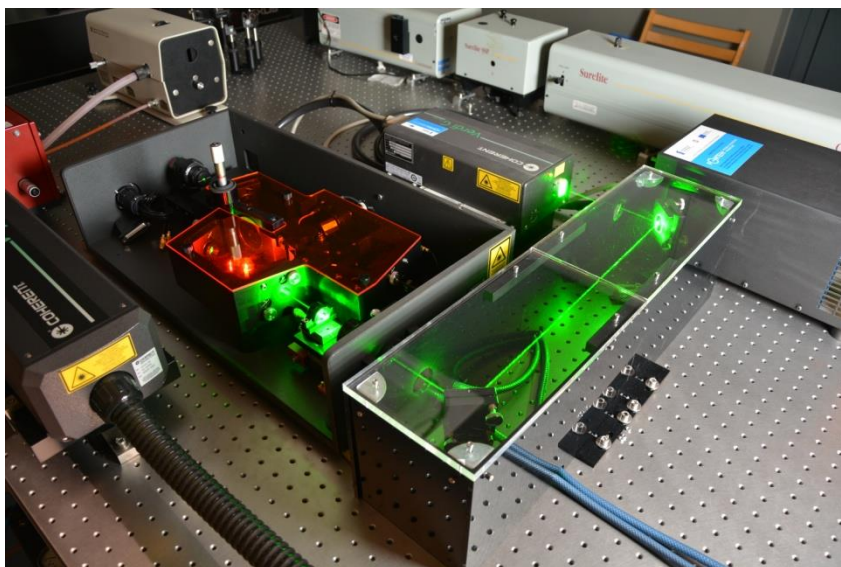
W III etapie – centralnym, praktycznym – uczniowie (zakwalifikowani miesiąc przed nim) otrzymają literaturę potrzebną do rozwiązania problemu praktycznego z wykorzystaniem płytki edukacyjnej z mikrokontrolerami (np. arduino, micro:bit) oraz przykładowe problemy do rozwiązania. Organizator zapewnia przed tym etapem warsztaty edukacyjne dla uczniów oraz materiały niezbędne do wykonania zadania.



Ryc. 1
Laboratorium Projektowania i Zastosowań Mikroelektronicznych Systemów Scalonych
Źródło: Instytut Mikroelektroniki i Optoelektroniki Politechniki Warszawskiej.



Ryc. 2
Laboratorium Fotoniki Scalonej
Źródło: Instytut Mikroelektroniki i Optoelektroniki Politechniki Warszawskiej.



Ryc. 3
Laboratorium Spektroskopii Laserowej

Źródło: Instytut Mikroelektroniki i Optoelektroniki Politechniki Warszawskiej.

Uroczyste zakończenie pierwszej edycji projektu Politechnika Warszawska STEM zostanie połączone z II konferencją dla nauczycieli oraz panelem edukacyjnym, na którym nastąpi m.in. ogłoszenie wyników, wręczenie nagród laureatom, finalistom i wyróżnionym oraz podsumowanie działań, ewaluacja, dyskusja, omówienie problemów, jakie wystąpiły w trakcie działań.

W przyszłości planowane jest poszerzenie projektu o kolejne dziedziny poprzez zaangażowanie innych wydziałów Politechniki Warszawskiej oraz instytucji zajmujących się rozwojem edukacji w Polsce.

Sylwia Galanciak i Anna Weiss w swoim artykule opisują

model TPACK, stworzony w połowie pierwszego dziesięciolecia XXI w. przez profesorów Matthew J. Koehlera i Punę Mishrę z Uniwersytetu w Michigan, określany jest powszechnie jako technopedagogiczny. Zakłada on, że współczesne kształcenie nauczycieli powinno odbywać się równolegle w trzech obszarach: pedagogicznym, przedmiotowym i technologicznym. W każdym z tych obszarów powinni oni zdobywać niezbędną wiedzę oraz teoretyczne i praktyczne kompetencje do skutecznej i kreatywnej pracy z uczniami (Galanciak, Weiss, 2016, s. 81).

Wydaje się, że projekt edukacyjny STEM Politechniki Warszawskiej wychodzi naprzeciw założeniom tego modelu. Nauczyciele biorący w nim udział będą poszerzać swoje kompetencje w wyżej wymienionych obszarach.

Młodzież, niezależnie od środowiska, w którym dorasta, ma marzenia, aspiracje, chętnie rozwija pasje i zdobywa wiedzę oraz nowe umiejętności. Dlatego powinna otrzymać wsparcie w zdobywaniu wiedzy w trudnych dziedzinach z zakresu STEM.

Projekt zakłada pozytywny wpływ zarówno na instytucje, jak i uczestników biorących w nim udział. Szkoły otrzymają szeroki zakres pomocy w celu wzbogacenia i poprawy sposobów nauczania i uczenia się.

Podsumowanie

Współpraca uczelni, placówki doskonalenia nauczycieli i szkoły pozwoli na wzajemne zrozumienie i zaangażowanie w procesie zainteresowania młodych ludzi naukami przyrodniczymi, ścisłymi i technicznymi. Pozwoli wspierać zdolną i utalentowaną młodzież oraz promować i rozwijać kompetencje matematyczne, naukowo-techniczne, informatyczne, kreatywność, wyobraźnię oraz innowacyjność.

Edukacja STEM wydaje się być kolejnym elementem i uzupełnieniem kształcenia kompetencji zarówno nauczycieli, jak i uczniów, zgodnie ze *Strategią Europa 2020*, która obejmuje

trzy wzajemnie ze sobą powiązane priorytety:

- rozwój inteligentny: rozwój gospodarki opartej na wiedzy i innowacji;
- rozwój zrównoważony: wspieranie gospodarki efektywniej korzystającej z zasobów, bardziej przyjaznej środowisku i bardziej konkurencyjnej;
- rozwój sprzyjający włączeniu społecznemu: wspieranie gospodarki o wysokim poziomie zatrudnienia, zapewniającej spójność społeczną i terytorialną.

Beata Przyborowska pisze:

Istnieje innowacyjność przez „małe i” oraz przez „duże I” [...]. Innowacyjność przez „duże I” dotyczy wynalazków np.: Internet, czy kod kreskowy itp. Ale jest również innowacyjność przez „małe i”. To właśnie ona sprawia, że życie staje się lepsze dzięki temu, że człowiek wprowadza ciągle drobne ulepszenia, które pomagają radzić sobie z życiem, lepiej pracować, uczyć się, czy rozwijać firmę (Przyborowska, 2013, s. 49).

Projekt edukacyjny STEM Politechniki Warszawskiej ma na celu rozbudzenie wśród młodzieży innowacyjności, kreatywności – na początku przez „małe i”, aby można było przejść do wynalazków, które będą miały znaczący wpływ na naszą przyszłość. Liczą się małe kroki i drobne osiągnięcia, dzięki którym następuje systematyczny postęp, a dopiero z perspektywy czasu okazuje się, że były one niezmiernie cenne i ważne.

Edukacja STEM to paleta możliwości innowacyjnego nauczania, które pomoże uczniom, studentom i nauczycielom odkryć i udoskonalić otaczający świat, wykreować nowoczesną rzeczywistość.

Stany Zjednoczone i Wielka Brytania to państwa należące do G7 i realizujące programy wspierające edukację STEM od najniższego poziomu edukacyjnego. Również w polskiej szkole warto rozważyć model edukacji wykorzystującej technologię informacyjno-komunikacyjną, tak bowiem powinna wyglądać nauka i edukacja w XXI wieku.

Bibliografia

- Bednarek, J. (2006). *Multimedia w kształceniu*. Warszawa: PWN.
- Castells, M. (2011). *Spoleczeństwo sieci*. Warszawa: PWN.
- Cęcelek, G. (2016). Pedagogiczny wymiar cyberprzestrzeni w kontekście poszukiwania właściwego kształtu edukacji cyberprzestrzennej. W: V. Tanaś, W. Welskop (red.), *Edukacja w zglobalizowanym świecie* (s. 61–71). Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu.
- Galanciak, S. (2015). Zamiast zakończenia. Humanistyczne przesłanki pedagogiki medialnej. W: M. Tanaś, S. Galanciak (red.), *Cyberprzestrzeń – Człowiek – Edukacja. Cyfrowa przestrzeń kształcenia* (s. 241–249). Kraków: Impuls.
- Galanciak, S., Weiss, A. (2016). Nowe technologie w edukacji – między teorią a praktyką pedagogiczną. W: M. Tanaś (red.), *Nastolatki wobec Internetu* (s. 77–87). Warszawa: NASK.
- Galas, B. (2013). *Anomia, Lęk, Pragmatyzm vs Patriotyzm. Młoda generacja wobec zmian*. Warszawa: UKSW.
- Galas, B. (2018). Społeczna przestrzeń edukacji cyfrowej w świetle dyskursów współczesnej socjologii. W: M. Tanaś, S. Galanciak (red.), *Cyberprzestrzeń – Człowiek – Edukacja. Mistrz i uczeń w cyberprzestrzeni* (s. 77–86). Kraków: Impuls.
- Goban-Klas, T. (2005). *Cywilizacja medialna: geneza, ewolucja, eksplozja*. Warszawa: WSiP.
- Juszczyk, S. (2007). Edukacja na odległość. W: B. Siemieniecki (red.), *Pedagogika medialna* (s. 140–147). t. 1. Warszawa: PWN.
- Kamieniecki, W., Bochenek, M. (2016). Świat współczesnych nastolatków. W: M. Tanaś (red.) *Nastolatki wobec Internetu* (s. 11–14). Warszawa: NASK.
- Kruczkowska, E. (2016). Czy państwo i rynek pracy nadążają za rewolucją technologiczną?. W: M. Tanaś (red.) *Nastolatki wobec Internetu* (s. 117–120). Warszawa: NASK.
- Okoń, W. (1996). *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Petlak, E. (2017). *Innowacje w nauczaniu szkolnym*. Kraków: Wydawnictwo Petrus.
- Półturzycki, J. (2003). Innowacja pedagogiczna. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (s. 332–333). t. 2. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Przyborowska, B. (2013). *Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką*. Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Schmidt, E., Rosenberg, J. (2016). *Jak działa Google*. Kraków: Insignis.
- Sielatycki, M. (2008). Kompetencje nauczyciela w Unii Europejskiej. W: K. Sujak-Lesz (red.) *Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej. Wybrane zagadnienia* (s. 13–20). Wrocław: Oficyna Wydawnicza Atut.

- Siemieniecki, B. (2007). *Pedagogika medialna. 1*. Warszawa: PWN.
- Słownik języka polskiego*. t. 1. (1978). Warszawa: PWN.
- Sysło, M.M. (2014). *Kierunki rozwoju edukacji wspieranej technologią Nowe technologie w edukacji. Propozycja strategii i planu działania na lata 2014–2020*. Wrocław, Toruń, Warszawa.
- Śliwerski, B. (2003). Edukacja. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku* (s. 905). t. 1. Warszawa: Wydawnictwo Żak.
- Tanaś, M. (2007). Wychowanie a media. W: B. Siemieniecki (red.), *Pedagogika medialna. 1* (s. 193–203). Warszawa: PWN.
- Tanaś, M. (2015). Prolegomena do pedagogiki medialnej. W: M. Tanaś, S. Galanciak (red.), *Cyberprzestrzeń – Człowiek – Edukacja. Cyfrowa przestrzeń kształcenia*. Kraków: Impuls.
- Tanaś, M. (2010). Pedagogika wobec wyzwań technologicznych współczesności. W: J. Morbitzer (red.), *Człowiek – Media – Edukacja*. Kraków: Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej.
- Tanaś, M., Galanciak S. (red.) (2018). *Cyberprzestrzeń – Człowiek – Edukacja. Mistrz i uczeń w cyberprzestrzeni. 3*. Warszawa – Kraków: APS, NASK, Impuls.

Netografia

- http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_PL_ACT_part1_v1.pdf. Pobrane 10.08.2018.
- <http://www.scientix.eu/languages/polish>. Pobrane 18.08.2018.
- <https://www.stem.org.uk>. Pobrane 10.08.2018.
- <https://www.stem.org.uk/esero/space-education-quality-mark>. Pobrane 10.08.2018.
- <https://www.yearofengineering.gov.uk>. Pobrane 20.08.2018.
- <https://www.nsf.gov>. Pobrane 10.08.2018.
- <http://www.poig.gov.pl/Strony/default.aspx/>; Top 500 Innovators. Pobrane 10.08.2018.
- <http://www.nauka.gov.pl/top-500-innovators>. Pobrane 10.08.2018.
- <http://czytelnia.frse.org.pl/media/raporterkii-net.pdf>. Pobrane 10.08.2018.
- http://www.delab.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2017/04/DELabUW_raport_Aktywni.pdf. Pobrane 10.08.2018.
- <https://www.nmc.org/publication/nmc-cosn-horizon-report-2016-k-12-edition>. Pobrane 18.08.2018.
- <http://www.ktime.up.krakow.pl/ref2010/tanas.pdf>. Pobrane 18.08.2018.

STEM project for secondary school teachers – pedagogical innovation with new technologies at school

Summary

The article presents issues related to new technologies and describes the teacher's role in a modern school and their required competence in information and communication technology. It also discusses a pedagogical innovation "STEM Educational Project" of Warsaw Technical University, which aims at high school teachers, and its impact on the popularisation of exact sciences, engineering and new technologies among young people.

Keywords: education, ICT, STEM, innovation, technology, teacher, pupil.

Sandra SKORZA

<https://orcid.org/0000-0001-6733-8039>

e-mail: sandra.skorza@gmail.com

Edukacja multimedialna w przedszkolach – analiza doświadczeń

Jak cytować [how to cite]: Skorza, S. (2018). Edukacja multimedialna w przedszkolach – analiza doświadczeń. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 7, 247–262.

Streszczenie

W artykule przedstawiono problematykę edukacji multimedialnej w procesie wychowania przedszkolnego, tak istotną wobec szybkiego tempa rozwoju technologii cyfrowych zmieniających świat, a więc także sposoby i kierunki kształcenia na wszelkich szczeblach nauczania. W celu poprawy wiedzy i umiejętności wykorzystania technologii cyfrowych podczas zajęć z dziećmi przez kadrę pedagogiczną w ww. placówkach, potrzebne było przeprowadzenie szkoleń w formie wykładów i warsztatów. Analiza wyników badań, jakimi objęte były uczestniczki przed i po zakończeniu powyższych szkoleń, wskazała na konieczność wprowadzenia systemowego programu kształcenia nauczycieli wychowania przedszkolnego obejmującego naukę z opisanych w niniejszym artykule obszarów technologii cyfrowych.

Słowa kluczowe: edukacja przedszkolna, edukacja multimedialna, TIK, dziecko w wieku przedszkolnym, cyberprzestrzeń.

Wstęp

Niniejszy tekst nie jest *sensu stricto* powiązany z analizą transakcyjną (AT), ale jego tematykę można z perspektywy tej koncepcji badać w odniesieniu do niżej wskazanych obszarów, które wymagają analiz. Dlatego jego treść mogłaby być inspirująca również dla osób zajmujących się badaniami przy pomocy narzędzi i terminologii AT.

Rozwijające się w błyskawicznym tempie technologie informacyjno-telekomunikacyjne (TIK/ICT – *information and communication technologies*), wraz

z jednoczesnym wzrostem wykorzystania Internetu we wszystkich dziedzinach, wpłynęły na wielopoziomowe zmiany w sposobie życia oraz funkcjonowania administracji i innych organizacji na poziomie produkcji, handlu i usług. Powstające nowe wynalazki, które niemal natychmiast wdrażane są do powszechnego wykorzystywania, silnie oddziałują na wszelkie sfery funkcjonowania człowieka, zmieniając naszą rzeczywistość. Zdaniem M. Tanasia (2015, s. 11)

niezależnie od kierunków i sposobów analizy współczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych pojawia się ich wymiar społeczny i pedagogiczny. [...] Media cyfrowe stały się bowiem czynnikiem determinującym nie tylko przeobrażenia społeczne, cywilizacyjne i kulturowe, ale też (pośrednio bądź bezpośrednio) los każdego niemal człowieka, w tym, co szczególnie ważne dla pedagoga – styl życia, relacje społeczne, typy aktywności poznawczej, twórczej, a nawet ludycznej dzieci i młodzieży.

Należy podkreślić, iż na szczególnie dokładną analizę powyższych obszarów pozwalają badania wykorzystujące metody AT.

W warunkach stale ewoluującej rewolucji cyfrowej, na rynku pracy, na którym już obecnie brakuje wysokiej klasy specjalistów obsługujących nowoczesne skomputeryzowane urządzenia i sieci cyfrowe, w bardzo szybkim tempie wzrasta zapotrzebowanie na nowe kompetencje i kwalifikacje. Wśród pracowników niemal we wszystkich dziedzinach nigdy wcześniej nie występował aż tak duży nacisk na posiadanie wysoko zaawansowanych kompetencji cyfrowych. Najbardziej brakuje specjalistów potrafiących w pełni świadomie wdrażać w swoich firmach nowoczesne technologie cyfrowe, pozwalające wykorzystywać w jak najbardziej optymalnym stopniu wysoko zaawansowane systemy informacyjno-komunikacyjne dla usprawnienia funkcjonowania organizacji. Związane jest to m.in. z nieustannie zwiększającą się ilością stanowisk pracy polegających na współpracy człowieka z maszyną wyposażoną w wysoko zaawansowaną technologię cyfrową, dlatego tak ważne jest wprowadzanie dynamicznych, permanentnych zmian w modelu edukacji, w którym rozwijanie kompetencji cyfrowych ma strategiczne znaczenie dla adaptacji wszelkich płaszczyzn życia i gospodarki do tempa obecnych zmian technologicznych na świecie.

W perspektywie rozwoju technologii niezwykle duży potencjał upatruje się w powstaniu technologii druku 3D, który wcześniej służył do tworzenia prototypów, a obecnie firmy stosują go do produkcji nie tylko komponentów, ale i całych produktów. Można się spodziewać, iż w bliskiej przyszłości rozwój technologii budowy drukarek 3D umożliwi drukowanie sprzętów powszechnego użytku, a może i wielkogabarytowych konstrukcji (w tym także i domów). Podobnie rozwojowym rokuje się postęp w produkcji dronów, które już obecnie znajdują wszechstronne zastosowanie w przemyśle i rolnictwie. Pisząc o wszechstronnym zaangażowaniu nowoczesnych technologii, należałoby wspomnieć o ogromnej roli nanotechnologii, którą zaadoptowano w wielu gałęziach przemysłu w postaci nanocząsteczek, nanorobotów czy nanowłókien w medycynie (inżynierii tkankowej). Obok aktualnie funkcjonujących i rozwijanych technologii cyfrowych po-

wstają kolejne, które permanentnie rewolucjonizować będą nasze życie na wszelkich jego poziomach.

Według E. Kruczkowskiej (2016, s. 119):

Znaczenie kompetencji cyfrowych nie ogranicza się do samych umiejętności kodowania i obsługi sprzętu. Obejmuje również kompetencje informacyjne, umiejętności docierania do informacji, wykorzystywania jej i rozwijania swojej wiedzy przy pomocy technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK/ICT). Kompetencje te ułatwiają dalszy rozwój, a tym samym także dostosowanie do wymogów szybko zmieniającego się rynku pracy [...]. Na naszym rodzimym gruncie umiejętności informatyczne deklaruje niewiele ponad 8% Polaków, podczas gdy ok. 40% pracodawców ma problem ze znalezieniem wykwalifikowanych programistów.

Nowe technologie i edukacja

Już obecnie postęp technologii cyfrowych z dnia na dzień zmienia rynek pracy oraz wpływa na zmianę modelu edukacji, który należy jak najszybciej dostosować w celu nabywania umiejętności korzystania ze zdobyczy techniki w naszym życiu codziennym. Podążając za słowami B. Galas (2018, s. 85, 86):

Obecnie edukacja musi szybko reagować na zmiany zachodzące w obszarze wiedzy i nauki, nowych technologii, gospodarki i pracy, społeczeństwa, mediów i kultury, komunikacji i polityki [...].

Oznacza to także przygotowanie młodych ludzi do życia w społeczeństwie sieci, usieciowanej gospodarki i ewoluującego rynku pracy przez wyposażenie ich w nowe jakościowo kompetencje.

Powyższe ma oczywiste odzwierciedlenie w prognozach Światowego Forum Ekonomicznego, wskazujących, że 65% dzieci, które uczą się obecnie w szkołach podstawowych, będzie w przyszłości pracować w zawodach, które dziś jeszcze nie istnieją, a które w większości powiązane będą z nowymi technologiami cyfrowymi, dlatego już w klasach szkoły podstawowej zostały wprowadzone przedmioty związane z programowaniem, automatyką i robotyką. W związku z powyższym dla polskich szkół istotne jest wsparcie firm związanych z technologią i IT – ponieważ wiedza i umiejętności zdobyte przez uczniów z użyciem nowoczesnych metod i ze wsparciem nowoczesnych technologii są nie tylko dużo bardziej trwałe i efektywne, ale i poszukiwane przez pracodawców.

Jak twierdzą A. Andrzejewska i J. Bednarek (2017, s. 17)

Potrzeba cyfrowej edukacji wynika z konieczności minimalizowania luki, jaka pojawiała się pomiędzy tradycyjną i konwencjonalną nauką, a wprost wykładniczo rozwijającymi się najnowszymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi i mediami cyfrowymi oraz ich nowymi szansami wdrażania i zastosowania w kształceniu.

Nowoczesne aplikacje na smartfony i tablety poprzez zabawę uczą dzieci wszechstronnej wiedzy oraz bezpieczeństwa cyfrowego i podstaw programowa-

nia. Już od kilku lat w szybkim tempie przybywa przedszkoli, w których zajęcia prowadzone są na tablicach multimedialnych z wykorzystaniem nowoczesnych interaktywnych aplikacji. Zdaniem W. Kamienieckiego i M. Bochenka (2016, s. 13):

Świat nowoczesnych technologii, świat powszechnego dostępu do wiedzy i informacji w formacie 24/7/365 zmienia rzeczywistość. Ważne, by w tej nowej rzeczywistości dać szansę uczniom na indywidualny rozwój, kształtowanie różnorodnych umiejętności. Ważne także, by szkoła uczyła, jak budować społeczne relacje, także te funkcjonujące w jak najbardziej „analogowej” rzeczywistości. Zdolność komunikowania jest i będzie jedną z podstawowych kompetencji w życiu społecznym i zawodowym. Nowy świat wymaga także bardziej partnerski rodzaj relacji na linii nauczyciel–uczeń.

Odnosząc się do relacji nauczyciel–uczeń, według W.P. Zaczyńskiego (2018, s. 13–14)

To uczeń decyduje, czy dany nauczyciel stanie się dla niego mistrzem. A może się nim stać wtedy, kiedy uczeń odkryje, że dany nauczyciel jest nosicielem tych cech osobowych, które są dla niego ważne.

Zgodnie z W. Kamienieckim i M. Bochenkiem (2016, s. 13–14), należy uznać, że:

Nauczyciel swoją pozycję musi budować na kompetencjach, autorytecie, wiedzy i doświadczeniu. Nie jest już w pozycji „jedynego depozytariusza wiedzy”, staje się przewodnikiem dla młodych ludzi w drodze do nauki i wiedzy. Nowoczesne technologie i narzędzia ułatwiają mu pracę, stawiając jednocześnie takie właśnie wyzwania. Nie sprawność technicznego operowania sprzętem, nie wiedza o wszystkich najdrobniejszych elementach są polem kształtowania relacji między uczniem i nauczycielem. [...] Dziś, naszym zdaniem, rola nauczyciela w procesie edukacji może i powinna być większa niż kiedykolwiek. Co więcej, w znacznej mierze odwołuje się do dawnych ideałów nauczyciela jako przewodnika prowadzącego uczniów do wiedzy.

Nauczyciel motywuje do uzupełniania i rozwijania wiedzy oraz wykorzystywania jej nie tylko w rozwoju naukowym, ale i w życiu codziennym.

Statystyki mówią, że co piąty Polak nigdy nie korzystał z Internetu, za to już w ponad 60% gospodarstw domowych dzieci łączyły się z siecią w swoim pokoju (GUS, 2017). Dzieci również często korzystały z Internetu w miejscu pobierania nauki (49,3%) oraz mieszkaniach innych osób (27,1%). Zdaniem S. Galanciak i A. Weiss (2016, s. 80–81):

[...] pojawienie się TIK w szkole jest efektywne tylko wtedy, gdy wiąże się z doбором odpowiednich metod kształcenia, a także świadomością nauczycieli na temat potencjału cyfrowych narzędzi. Wprowadzanie nowych technologii do procesu kształcenia musi mieć zatem charakter kompleksowy.

Według powyższych autorek (2016, s. 85):

Dzięki dostępowi do sieci i możliwościom urządzeń mobilnych proces kształcenia na większą niż dotąd skalę wyostał się poza szkolną klasę i nadzór nauczyciela, który niemal z dnia na dzień przestał być dla uczniów niekwestionowanym autorytetem. [...] W każdym przypadku cyberprzestrzeń to naturalne i oczywiste środowisko dla kolejnych już pokoleń uczniów.

Analiza transakcyjna w edukacji

W obecnych czasach wysoko rozwiniętych technologii cyfrowych komputer jest bardzo ważnym narzędziem wykorzystywanym w edukacji na wszelkich jej poziomach, tym bardziej iż badania wykazały, że w procesie edukacyjnym, w znacznym stopniu opartym na interakcji człowiek–maszyna, powstają mniej lub bardziej złożone relacje. Z perspektywy dydaktycznej, relacja komputer–uczeń, w chwili obecnej, jest atrakcyjniejsza od relacji nauczyciel–uczeń, gdyż to uczeń decyduje o charakterze powyższych relacji.

Powyższe relacje udowodnione zostały już u schyłku XX wieku przez B. Reevesa i C. Nassa (2000, s. 294). Badacze, w kolejnych eksperymentach dotyczących komunikacji interpersonalnej, jedną ze stron zastępowali komputerem ze specjalnie przygotowanym programem. Wyniki powyższych badań potwierdziły, że człowiek w relacjach z maszyną zachowuje się podobnie jak w relacjach z innymi ludźmi, przez co przypisuje komputerom strukturę osobowości. Pozwoliło to badaczom na stwierdzenie, iż: „Media są pełnymi uczestnikami naszego świata społecznego i rzeczywistego”.

Zdaniem obecnego znanego badacza wyżej opisywanych relacji – Z. Łęskiego (2015 s. 299) – „nowe media mogą być i są bardzo efektywnymi środkami dydaktycznymi, które umiejętnie wykorzystane w znacznym stopniu zwiększają skuteczność i atrakcyjność procesu nauczania-uczenia się”. W badaniach swoich ww. naukowiec wykorzystuje analizę transakcyjną, która jest praktyczną metodą badania różnych rodzajów interakcji między uczestnikami komunikacji, także tych, które zachodzą w procesie edukacji. Dzięki tej metodzie możemy badać i rozwiązywać problemy w relacjach pomiędzy nauczycielem/programem komputerowym a uczniem. Badania w powyższym obszarze są bardzo istotne, gdyż – jak słusznie stwierdza Z. Łęski (2017, s. 124) –

uświadomienie zjawiska relacyjnego charakteru kontaktu człowiek–nowe media oraz przestawienie myślenia o komputerze z toru bezduszne 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.

W 2005 roku ww. badacz opublikował, w XIV numerze czasopisma „Pedagogika”, artykuł poświęcony komputeryzacji kształcenia w świetle zasad dydaktyki ogólnej.

Na podstawie własnych obserwacji podczas prowadzenia przy użyciu tablic multimedialnych zajęć edukacyjnych z dziećmi w kilku przedszkolach z terenu Warszawy – mogę z pełną stanowczością stwierdzić, iż występujące wirtualne postacie prowadzące programy edukacyjne są postrzegane przez dzieci jako postacie rzeczywiste, z którymi nawiązują emocjonalne relacje. Dzieci słuchają ich poleceń i bardzo lubią je za:

– częste pochwały w przypadku prawidłowo wykonanych zadań,

– partnerskie, ciepłe, przyjazne i pełne cierpliwości oraz życzliwości odnośnie się do nich,

– wiele innych emocji, jakie powstają u dzieci podczas relacji z wieloma wirtualnymi postaciami występującymi w programach skierowanych do nich.

Szczególnie silny związek emocjonalny nastąpił u dzieci w relacji z wirtualnym narratorem jednego z realizowanych przez mnie ogólnorozwojowych multimedialnych programów edukacyjnych dla dzieci przedszkolnych. Ma on postać sowy wprowadzającej dzieci do wielu gier i zabaw oraz omawiającej różnorodne zagadnienia z obszaru ekologii i zdrowego stylu życia. Dzieci wyraźnie przypisują tej rysunkowej postaci cechy ludzkie, podziwiają za szeroki zakres wiedzy i cieszą się z „jej pochwał”. W rezultacie przyjęły tę wirtualną postać sowy do swojej własnej rzeczywistości w tak wysokim stopniu, iż czuły potrzebę częstego z nią kontaktu. Po pewnym czasie, kiedy treść programu została w pełni zrealizowana i dzieci rozpoczęły pracę z innym programem edukacyjnym (równie ciekawym i atrakcyjnym) – niemal jednym chórem domagały się powrotu do zajęć z „Panią Sową”.

Przyznam, że powyższa reakcja w dobitny sposób może wskazywać na wchłanianie przez ludzi wirtualnego świata do własnej rzeczywistości, tworzenie relacji z maszyną podobnych do interakcji z innymi ludźmi, przypisywanie wirtualnym postaciom struktury osobowości zbliżonej do własnej, traktowanie tej wirtualnej postaci jako mentora posiadającego imponującą i ciekawą wiedzę, itp. Z powyższego wynika, iż właśnie przyczyny i skutki wyżej opisanego zjawiska warto byłoby poddać badaniom metodą analizy transakcyjnej dla udoskonalania programów edukacyjnych – w tym, nie tylko skierowanych do małych dzieci.

Powyższy przykład programu dla dzieci może być w pełni potwierdzeniem słów Z. Łęskiego (2016 s. 168), wg którego

Dobrze zaplanowana i odpowiednio kontrolowana relacja uczeń–komputer może [...] przebiegać na wielu poziomach i angażować wszystkie stany Ja wychowanka, zapewniając zarazem [...] łączenie umysłu i uczucia oraz racji i emocji.

Technologie informacyjno-telekomunikacyjne (TIK) w wychowaniu przedszkolnym

Wiek przedszkolny jest szczególnym etapem życia człowieka, gdyż pierwsze lata decydują o jego rozwoju i dalszych losach. To czas, w którym m. in. kształtuje się jego osobowość, rozwijane są relacje społeczne oraz pojawiają się preferencje, przekonania i poglądy. Według obecnie obowiązującej podstawy programowej wychowania przedszkolnego, edukacja najmłodszych uczniów powinna umiejętnie spletać naukę z zabawą, by stopniowo wprowadzać ich w świat szkoły, a niższe etapy edukacji powinny być przede wszystkim miejscem przygotowania uczniów do realizacji pełnego procesu nauczania i rozwiązywania pro-

blemów przez zastosowanie gier dydaktycznych, zabaw, a także przez komputerowe symulacje i wizualne programowanie. Dlatego bardzo istotne jest, by nauczyciele na wszystkich szczeblach nauczania – począwszy od wychowania przedszkolnego – w codziennej pracy pedagogicznej posiadali kompetencje informatyczne, wiedzę i umiejętności wykorzystania wszelkich urządzeń cyfrowych oraz powszechnie dostępnych *on-line* zasobów aplikacji multimedialnych, wspomagających nauczanie i wszechstronny rozwój uczniów.

Odpowiednia stymulacja i bogate środowisko do około 5 roku życia stanowią podstawę dalszego prawidłowego rozwoju umiejętności i zdolności umysłowych dziecka, co procentuje w jego dorosłym życiu. Dawanie dziecku szansy na aktywny udział w edukacji wzbogaca proces dydaktyczny, dlatego budowanie kompetencji cyfrowych można zacząć u dzieci już od wieku przedszkolnego, a wiedza i umiejętności zdobyte przez uczniów z użyciem nowoczesnych metod i ze wsparciem nowoczesnych technologii są trwałe i efektywne. Według M. Tanasia (2007, s. 198):

[...] świat mediów pozostawia głęboki ślad w umyśle dziecka. Współczesna generacja wyrasta w środowisku mediów w przeciwieństwie do pokoleń minionych. Ten ślad jest trwały, media bowiem nie tylko przekazują informacje, lecz rodzą emocje, kształtując sferę wyobraźni, budzą pragnienia i marzenia, mieszając hierarchie wartości i realizując zadania tylko niekiedy zbieżne z oczekiwaniami pedagogów i nauczycieli.

Oparcie nauki na grach dydaktycznych – nazywane grywalizacją lub gamifikacją – w wysokim stopniu angażuje dzieci do podejmowania rozwiązywania kolejnych zadań. Powszechnie wiadome jest, iż wiedza podana w sposób łatwy i przyjemny, np. podczas zabawy, przyswajana jest szybciej i pozostaje w pamięci na dłużej. Jednoczesne zaangażowanie kilku zmysłów zmusza obie półkule mózgowie do symultanicznej współpracy, przez co więcej jego obszarów ze sobą współpracuje i co zwielokrotnia ilość tzw. kotwic pamięciowych, dzięki temu dane zdarzenia (informacje) dużo łatwiej jest przywołać w pamięci. Programy komputerowe w nauczaniu wczesnoszkolnym sprzyjają rozwijaniu i utrwalaniu wielu umiejętności oraz zachęcają do współzawodnictwa poprzez zawarte w nich elementy samooceny, np. pojawiające się na ekranie animacje, które chwala za dobrze wykonane zadanie, lub podsumowanie punktacji uczestników danej gry.

Zadaniem wychowania przedszkolnego jest między innymi systematyczne wspieranie rozwoju mechanizmów uczenia się dziecka, także poprzez dobór odpowiednich metod dydaktyczno-wychowawczych, które angażowałyby jak najwięcej zmysłów dziecka, aby w optymalny sposób umożliwić mu wprowadzenie i przygotowanie do dalszej nauki. Dlatego bardzo ważne jest przygotowanie kompetentnych nauczycieli wychowania przedszkolnego, którzy posiadają wiedzę i umiejętności swobodnego korzystania z nowych technologii TIK/ICT i otwartych zasobów edukacji cyfrowej. Niestety, unikatowy potencjał edukacyjny tkwiący w wykorzystaniu technologii cyfrowych w obecnym czasie spotyka się z niechęcią wśród nauczycieli. Zdaniem S. Galanciak i A. Weiss (2016, s. 86):

negatywny stosunek nauczycieli do wykorzystywania nowych technologii w szkole bierze swój początek – wbrew intuicji – nie w środowisku pracy, ale wcześniej, w placówkach, w których są oni kształceni pedagogicznie.

W *Propozycji nowego modelu kształcenia nauczycieli przedszkoli i edukacji wczesnoszkolnej* z 31 stycznia 2018 r., opracowanej przez Zespół przy Ministrze Nauki i Szkolnictwa Wyższego w ramach projektu współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej z Europejskiego Funduszu Społecznego, absolwent 5-letniego kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej w ramach „Ogólnych efektów kształcenia” posiada m.in. „kompetencje niezbędne do systematycznego doskonalenia jakości własnej pracy i skutecznego korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych”, oraz że „jest przygotowany do efektywnego realizowania wyzwań zawodowych (dydaktycznych, wychowawczych oraz opiekuńczych) w zmieniającej się rzeczywistości szkolnej i pozaszkolnej/przedszkolnej i poza przedszkolnej”. Natomiast wśród „Szczegółowych efektów kształcenia” w pkt 5 odnoszącym się do zakresu technologii informacyjnej i komunikacyjnej (TIK) oraz informatyki założono, iż:

- a) posiada podstawową wiedzę i umiejętności w zakresie technik informatycznych, przetwarzania tekstów, wykorzystywania arkuszy kalkulacyjnych, korzystania z baz danych, posługiwania się grafiką prezentacyjną, korzystania z usług w sieciach informatycznych, pozyskiwania i przetwarzania informacji;
- b) stosuje i rozwija własne metody kształcenia i oceniania z wykorzystaniem TIK;
- c) inspirowanie i angażowanie dzieci/uczniów do rozwoju myślenia komputacyjnego;
- d) zna skuteczne sposoby promowania i kształtowania u dzieci/uczniów postaw obywatelskich i odpowiedzialności w świecie mediów cyfrowych.

Myślenie komputacyjne (ang. *computational thinking*) jest jednym z podstawowych założeń edukacji informatycznej, gdyż ma kluczowe znaczenie dla rozwijania kompetencji umożliwiających funkcjonowanie we współczesnym świecie. Powyższe pojęcie zostało użyte po raz pierwszy w 1984 r. przez Seymoura Paperta, matematyka i informatyka, jednego z pionierów badań nad sztuczną inteligencją (Stańdo, Spławska-Murmyło, 2017, s. 3).

Jak zauważa B. Galas (2013, s. 88) – w związku z pilną potrzebą podnoszenia kwalifikacji i kompetencji cyfrowych nauczycieli, często „cyfrowych imigrantów” prowadzących zajęcia dla „cyfrowych tubylców”, dzieci *e-generacji*, młodego pokolenia urodzonego

[...] już w warunkach globalizacji, gwałtownych zmian i rewolucji cyfrowej, otwartego na procesy zachodzące we współczesnym świecie, o globalnym zasięgu i bezprecedensowym tempie zmian, posługującego się już nowymi symbolami, sposobami porozumiewania się czy formami relacji społecznych w cyberprzestrzeni, pojawia się szereg inicjatyw czy projektów, realizujących w węższym lub szerszym zakresie wspomniane cele.

Aby były one spełnione w szerszym i efektywniejszym zakresie, należałoby opracować i wprowadzić szereg systemowych rozwiązań.

Według S. Galanciak i A. Weiss (2016, s. 86–87):

Obecne wytyczne programowe dotyczące wprowadzania dzieci w świat nowych technologii są jednak mocno przestarzałe i często separują TIK od kształtowania innych umiejętności (problem ten dotyczy faktycznie wszystkich etapów edukacji szkolnej). Należy mieć nadzieję, że rosnąca świadomość potrzeby zmian doprowadzi w końcu do przemian systemowych. Nowe technologie muszą być bowiem wykorzystywane w procesie kształcenia w sposób przemyślany.

Opis projektu

Przykładem inicjatyw na rzecz podnoszenia kompetencji cyfrowych nauczycieli wychowania przedszkolnego jest projekt zatytułowany „Jutro idę do szkoły”, współfinansowany z funduszy europejskich, w ramach Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa Mazowieckiego 2014–2020, Priorytet: X Edukacja przedszkolna, Działanie: 10.1.4 w obszarze działań realizowanych na terenie placówek przedszkolnych w dzielnicy Ursus w Warszawie.

Prowadzone przeze mnie w ramach tego projektu szkolenia miały na celu nabycie kompetencji cyfrowych przez 68 nauczycieli zatrudnionych w 8 przedszkolach z terenu dzielnicy Ursus w Warszawie. Zajęcia prowadzone były w formie warsztatów, podczas których wiedza teoretyczna wsparta była praktycznymi ćwiczeniami uczestników szkolenia.

Głównym celem projektu było podniesienie jakości edukacji przedszkolnej w dzielnicy Ursus m.st. Warszawy poprzez realizację dodatkowych zajęć edukacyjnych i specjalistycznych, wyrównujących szanse dzieci w zakresie stwierdzonych deficytów, oraz umożliwiających udział dzieci w niepełnosprawnością, a także zwiększenie kompetencji zawodowych nauczycieli.

Prowadzone przeze mnie w ramach tego projektu szkolenia obejmowały naukę z obszarów:

1. Komunikacja i organizacja pracy w przedszkolu:
 - dyski w chmurze
 - *cloud computing*,
 - konto Microsoft,
 - poczta elektroniczna,
 - kalendarz,
 - poczta i kalendarz w systemie Windows 10,
 - komunikatory internetowe.
2. Obsługa urządzeń cyfrowych oraz sprzętu informatycznego:
 - budowa i obsługa tablic multimedialnych,
 - budowa i obsługa komputera,
 - obsługa sprzętu peryferyjnego.
3. Wykorzystanie w nauczaniu przedszkolnym narzędzi cyfrowych:
 - wyszukiwanie i gromadzenie materiałów cyfrowych dydaktycznych,

- przegląd programów do prezentacji multimedialnych oraz wykorzystanie ich do prowadzenia edukacji multimedialnej,
 - zastosowanie dodatkowych narzędzi w edukacji wspomaganej technologią informacyjno-komunikacyjną,
 - obsługa i wykorzystanie programu Audacity i Canva do pracy z dziećmi w przedszkolu.
4. Wykorzystanie do nauczania otwartych zasobów edukacji cyfrowej dostępnych w Internecie:
- portale i serwisy edukacyjne dla uczniów i nauczycieli,
 - wirtualne muzea Google Arts & Culture,
 - archiwa i biblioteki cyfrowe.
5. Bezpieczeństwo w sieci:
- przestrzeganie zasad BHP w Internecie przez dorosłych,
 - przeciwdziałania kontaktom dzieci z niepożądanymi treściami w Internecie.

Cel i metody badań

Celem niżej opisanych badań było dostosowanie treści i zakresu nauczania w obszarze kompetencji cyfrowych, adekwatnie do poziomu wiedzy uczestniczek objętych programem. Dla realizacji przyjętego celu należało zbadać poziom wiedzy i umiejętności w wyżej wymienionych obszarach – na wstępie oraz po zakończeniu prowadzonego przeze mnie szkolenia pt. „Multimedia w dydaktyce”. Badania przeprowadziłam w następujących formach:

1. Karty obserwacji obejmujące:
 - znajomość podstaw przygotowania prezentacji multimedialnej,
 - znajomość obsługi tablicy multimedialnej (sprzętu i oprogramowania),
 - znajomość edytora tekstu,
 - znajomość obsługi programów: Googledosc, Padlet, Printrest, Time Line, Tour Builder.
- W ocenie przyjęte zostały następujące kryteria;
- 1 – bardzo niski poziom wiedzy/umiejętności,
 - 2 – raczej niski poziom wiedzy/umiejętności,
 - 3 – średni poziom wiedzy/umiejętności,
 - 4 – raczej wysoki poziom wiedzy/umiejętności,
 - 5 – bardzo wysoki poziom wiedzy/umiejętności.
2. Testy wiedzy teoretycznej – w formie pytań zamkniętych, jednokrotnego wyboru.
 3. Arkusz diagnozy kompetencji kluczowych obejmujący:
 - a. umiejętność przetwarzania (wyszukiwania, oceny, przechowywania) informacji,

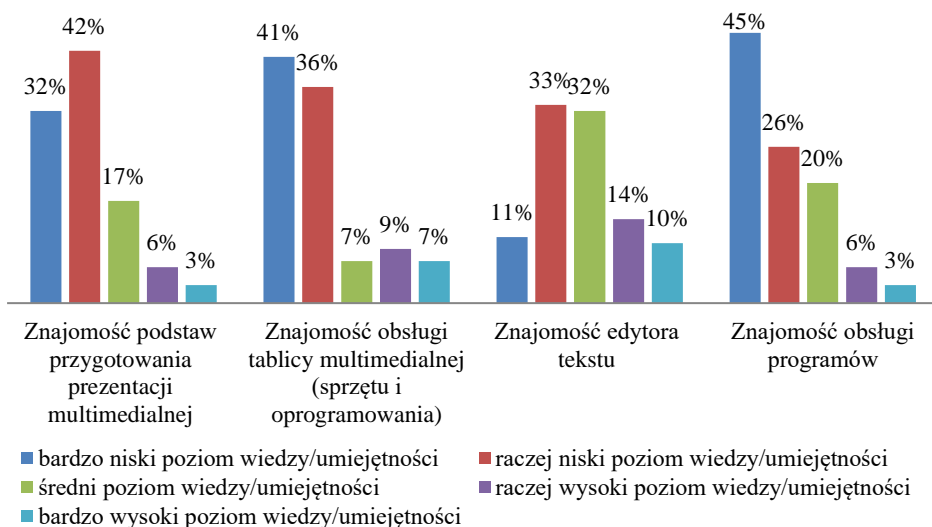
- b. umiejętność komunikacji (wchodzenia w cyfrowe interakcje, dzielenia się informacjami, znajomość netykiety i umiejętność zarządzania cyfrową tożsamością),
- c. umiejętność tworzenia cyfrowej informacji,
- d. umiejętność rozwiązywania problemów (technicznych, identyfikowania sytuacji, w których technologia może pomóc, bycia kreatywnym z użyciem technologii, identyfikowania luk w zakresie kompetencji).

W ocenie powyższych zadań praktycznych przyjęto następujące kryteria;

- 1 – bardzo niski poziom umiejętności,
- 2 – raczej niski poziom umiejętności,
- 3 – średni poziom umiejętności,
- 4 – raczej wysoki poziom umiejętności,
- 5 – bardzo wysoki poziom umiejętności.

Wyniki badań

Poniżej przedstawiono wyniki badań uzyskane w ramach diagnozowania poziomu kompetencji nauczycieli przedszkolnych w zakresie takich znajomości podstaw przygotowania prezentacji multimedialnej, obsługi tablicy multimedialnej, sprzętu i oprogramowania, a także edytora tekstu, oraz obsługi multimedialnych programów dydaktycznych.



Wykres 1

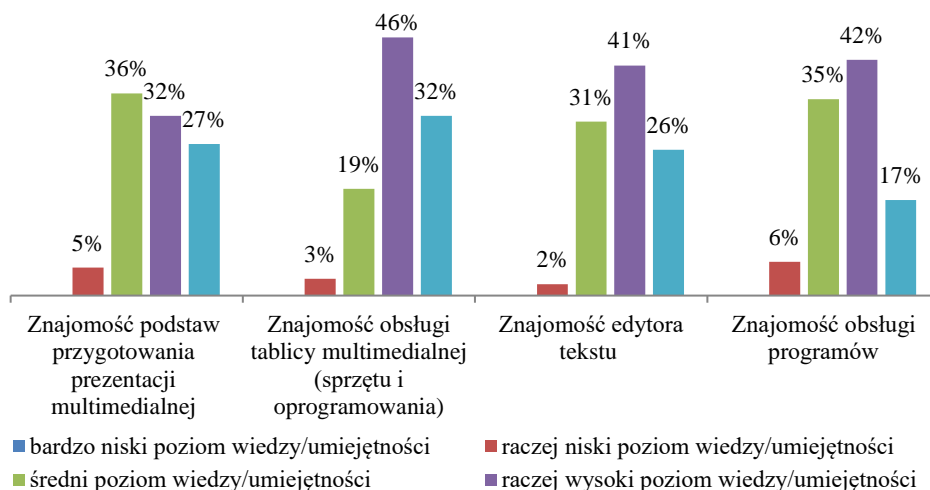
Diagnoza początkowa: stan poziomu kompetencji kluczowych z multimediami, zbadany przed rozpoczęciem szkolenia nauczycielek

Źródło: opracowanie własne.

Analiza porównawcza uzyskanych wyników badań wykazała istotne zmiany w poziomie kompetencji cyfrowych nauczycieli przed i po odbyciu serii zajęć w ramach realizacji projektu szkolenia we wszystkich czterech uwzględnionych zakresach.

W pierwszym zakresie, dotyczącym znajomości podstaw przygotowania prezentacji multimedialnej, przed rozpoczęciem szkolenia dominował raczej niski (42%) i bardzo niski (32%) poziom umiejętności. Po przeprowadzeniu zajęć w ramach projektu podwyższania kompetencji cyfrowych nauczycieli, poziom w powyższym obszarze znacząco się podniósł, jedynie 5% badanych wykazało raczej niski poziom znajomości przygotowania prezentacji multimedialnej, przy zerowym wyniku poziomu bardzo niskiego.

Jednocześnie diametralne różnice widzimy przy porównaniu bardzo wysokiego (3%) i raczej wysokiego (6%) poziomu umiejętności nauczycieli w powyższym zakresie – przed szkoleniem; po zakończeniu szkolenia wartości te wzrosły do 27% pierwszej wartości i do 32% poziomu bardzo wysokiego.



Wykres 2

Diagnoza końcowa: stan poziomu kompetencji kluczowych z multimediami, zbadany po zakończeniu szkolenia nauczycielek

Źródło: opracowanie własne.

Znacząca różnica w wynikach badań przed i po przeprowadzeniu szkoleń widoczna jest także w zakresie znajomości obsługi tablicy multimedialnej wraz z jej urządzeniami zewnętrznymi i oprogramowaniem. Wyniki testów i sprawdzianów technicznych uzyskanych przez uczestniczki badań po odbyciu szkolenia wskazują na brak osób o bardzo niskim poziomie kompetencji w powyższym zakresie, oraz 33% spadek raczej niskiego poziomu znajomości w powyższym zakresie. Jednocześnie odnotowano wyraźny, bo aż 37%, wzrost

liczby uczestniczek o poziomie raczej wysokim i 25% o poziomie bardzo wysokim.

Wyraźnie pozytywny skutek udziału nauczycielek w prowadzonym przeze mnie szkoleniu przedstawia analiza wyników testów i rozwiązywania zadań praktycznych w zakresie znajomości posługiwania się edytorem tekstu.

Na początku szkolenia 11% uczestniczek w badanej grupie wykazało się bardzo niskim, a 33% raczej niskim poziomem umiejętności tworzenia, edytowania, konwertowania i formatowania dokumentów. Natomiast raczej wysoki poziom powyższych umiejętności wzrósł z 14% na początku szkolenia do 41% po jego zakończeniu. Natomiast bardzo wysoki poziom umiejętności posługiwania się edytorem tekstu wzrósł ponaddwukrotnie, uzyskując zwiększenie wartości z 10% do 26%.

Zdecydowanie dużą różnicę w poziomie znajomości programów do obsługi tablic multimedialnych oraz programów Canva i Audacity widzimy, porównując wyniki początkowe z końcowymi ze sprawdzianów praktycznych prowadzenia zajęć na tablicy z oprogramowaniem multimedialnym oraz posługiwania się ww. dwoma programami. Bardzo niski poziom kompetencji w powyższych zakresach umiejętności, przyjmujący początkowo wartość 45%, w wyniku udziału nauczycielek w szkoleniu zmalał do 0%, a poziom raczej niski zmalał około 5-krotnie, przechodząc z wartości 26% do 6%.

Na duże postępy w nauce uczestniczek szkolenia wskazuje 7-krotny wzrost raczej wysokiego poziomu w zakresach wyżej wymienionych umiejętności, które podniosły wyniki z 6% do 42%. Natomiast bardzo wysoki poziom umiejętności obsługi tablic multimedialnych i posługiwania się programami Canva i Audacity wzrósł w badanej grupie z wartości 3% do 17%.

Zbadany poziom wiedzy i umiejętności w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) w badanej grupie nauczycieli wychowania przedszkolnego przed rozpoczęciem szkolenia wyraźnie wskazuje, że znajomość obsługi komputerów była na poziomie elementarnym, a umiejętność obsługi tablic multimedialnych – od dawna będących na wyposażeniu przedszkoli – (poza nauczycielkami z przedszkoli) była niemal zerowa.

Zdarzały się także przypadki w kilku przedszkolach, że komputer z oprogramowaniem tablicy multimedialnej był rozpakowany dopiero podczas prowadzonych przeze mnie zajęć, a więc po raz pierwszy od czasu ich „montażu” w placówkach.

Niemal wszystkie uczestniczki szkolenia nie miały żadnej wiedzy odnośnie do źródeł czerpania zasobów aplikacji do pracy z tablicami interaktywnymi. Poza nielicznymi przypadkami kadra pedagogiczna w podobnym stopniu nie umiała instalować zestawów multimedialnych, jak i obsługiwać popularnych i praktycznych programów oraz rozszerzeń aplikacji – znacznie wspierających pracę pedagoga, jak i w ogóle użytkownika urządzeń cyfrowych.

Analiza wyników ankiet i sprawdzianów końcowych wyraźnie wskazała, że zamierzony cel prowadzonego przeze mnie szkolenia został w wysokim stopniu

osiągnięty. Jednakże dla wzmocnienia i przedłużenia efektów szkolenia, po sezonie urlopowym – na jesieni – szkolenie zostanie powtórzone w formie skróconej, uczestniczki będą wykonywać zadania praktyczne, łącznie z prowadzeniem zajęć multimedialnych z dziećmi.

Podsumowanie

W świetle zaprezentowanych wyników badań należy stwierdzić konieczność pilnego podjęcia systemowych działań w obszarze multimedialnego przygotowania nauczycieli przedszkolnych. Miałyby one na celu pozyskanie wiedzy i umiejętności w przedmiotowym zakresie – przez tych, którzy wcześniej takich kompetencji nie posiadali, natomiast dla nauczycieli przedszkolnych wcześniej już objętych edukacją multimedialną stanowiłyby okazję do przypomnienia oraz rozszerzenia wiedzy i umiejętności wykorzystania TIK podczas pełnienia zawodu pedagoga.

Umiejętność wykorzystania znacznego zasobu materiałów edukacyjnych (m.in. gier i zabaw kształtujących zdolności poznawcze dzieci) oraz znajomość obsługi urządzeń cyfrowych (także tablicy multimedialnej) i wspierających pracę nauczyciela programów komputerowych mają bardzo duże znaczenie w procesie edukacyjnym nauczycieli wychowania przedszkolnego. Za powszechnym prowadzeniem edukacji multimedialnej dla wszystkich nauczycieli wychowania przedszkolnego przemawia fakt szybkiej dezaktualizacji wiedzy, a jednocześnie potrzeba uzupełniania jej w obliczu lepszego poznawania procesów zdobywania i utrwalania wiedzy oraz adaptacji nowoczesnych technologii cyfrowych w nauczaniu.

Wskazane jest opracowanie i systemowe wdrożenie zaleceń dla dyrektorów przedszkoli odnośnie do stałego monitorowania poziomu kompetencji do prowadzenia zajęć multimedialnych oraz permanentnego wykorzystywania wiedzy i umiejętności cyfrowych przez zatrudnianych nauczycieli wychowania przedszkolnego.

Jak wykazały dotychczasowe badania naukowe, komputer w miarę rozwoju technologii cyfrowej przestał być maszyną traktowaną jak tylko przedmiot – uzyskał znaczenie podmiotu, z którym nawiązujemy relacje typowe dla komunikacji interpersonalnej w naszym życiu codziennym. Dlatego należy podkreślić potrzebę kontynuacji badań – m.in. metodą analizy transakcyjnej – fenomenowi wywoływania u dzieci emocji charakterystycznych dla kontaktów międzyludzkich przez wirtualne postacie w programach komputerowych. Analiza na wszelkich poziomach relacji dziecko–wirtualna postać komputerowa – zgodnie z opinią Z. Łęskiego (2015, s. 299; 2017, s. 124) – pozwoli programistom, pedagogom i psychologom przygotowywać jeszcze bardziej skuteczne narzędzia edukacyjne, dzięki którym dzieci z chęcią będą uczestniczyć w edukacji multimedialnej, przez co jej efekty będą mogły osiągać coraz wyższy poziom.

Reasumując – w celu podniesienia poziomu edukacji przedszkolnej niezbędne są systemowe działania dla wprowadzania do przedszkoli nowoczesnego sprzętu multimedialnego, który – poza zwiększeniem efektywności nauczania – uatrakcyjni zajęcia z dziećmi i ułatwia pracę nauczycieli. Symultanicznie do powyższych działań należy uczyć nauczycieli ich obsługi, a ze względu na szybki postęp w rozwoju technologii cyfrowych wskazane jest systematyczne uaktualnianie wiedzy, tak w obsłudze urządzeń multimedialnych wykorzystywanych w edukacji, jak i umiejętności pozyskiwania nowoczesnych programów. W zakresie udoskonalania programów edukacyjnych i innych – wspierających rozwój dziecka – niezbędna jest współpraca specjalistów współtworzących programy multimedialne z badaczami wykorzystującymi najbardziej wszechstronne i skuteczne metody, techniki oraz narzędzia badawcze, w tym metodę Analizy transakcyjnej.

Bibliografia

- Andrzejewska, A., Bednarek, J. (2017). Społeczno-edukacyjne konteksty przemian informacyjno-cywilizacyjnych. *Zeszyty Naukowe Uczelni Warszawskiej im. Marii Skłodowskiej-Curie*, 1 (55), 9–33.
- Bednarek, J. (2006). *Multimedia w kształceniu*. Warszawa: PWN.
- Cęcelek, G. (2016). Pedagogiczny wymiar cyberprzestrzeni w kontekście poszukiwania właściwego kształtu edukacji cyberprzestrzennej. W: V. Tanaś, W. Welskop (red.), *Edukacja w zglobalizowanym świecie* (s. 61–72). Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauki o Zdrowiu.
- Galanciak, S. (2015). Zamiast zakończenia. Humanistyczne przesłanki pedagogiki medialnej. W: M. Tanaś, S. Galanciak (red.), *Cyberprzestrzeń – Człowiek – Edukacja. Cyfrowa przestrzeń kształcenia*, 1 (s. 245–260). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Galanciak, S., Weiss A. (2016). Nowe technologie w edukacji – między teorią a praktyką pedagogiczną. W: M. Tanaś (red.), *Nastolatki wobec Internetu* (s. 77–88). Warszawa: NASK.
- Galas, B. (2013). *Anomia. Lęk. Pragmatyzm vs patriotyzm. Młoda generacja wobec zmian*. Warszawa: UKSW.
- Galas, B. (2018). Społeczna przestrzeń edukacji cyfrowej w świetle dyskursów współczesnej socjologii. W: M. Tanaś, S. Galanciak (red.), *Cyberprzestrzeń – Człowiek – Edukacja. Mistrz i uczeń w cyberprzestrzeni* (s. 75–88). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Goban-Klas, T. (2005). *Cywilizacja medialna: geneza, ewolucja, eksplozja*. Warszawa: WSiP.
- Juszczak, S. (2011). *Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna w sytuacji zmiany społecznej, kulturowej i oświatowej*. Katowice: Katedra Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Pedagogiki Mediów Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

- Kamieniecki, W., Bochenek, M. (2016). Świat współczesnych nastolatków. W: M. Tanaś (red), *Nastolatki wobec Internetu* (s. 11–14). Warszawa: NASK.
- Łęski, Z. (2016). Relacja komputer–uczeń w perspektywie dydaktycznej. *Prace naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika*, 25, 2, 161–169.
- Łęski, Z. (2015). Nauczyciel w cyfrowej rzeczywistości. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika*, 24, 299–306.
- Łęski, Z. (2017). Nowe media w społeczeństwie informacyjnym z perspektywy analizy transakcyjnej. Praca czy współpraca? *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 6, 119–125.
- Łęski, Z. (2005). Komputeryzacja kształcenia w świetle zasad dydaktyki ogólnej. *Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika. Rodzina, szkoła, kultura – społeczeństwo otwarte*, 16, 229–242.
- Reeves, B., Nass C. (2000). *Media i ludzie*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Siemieniecki, B. (2007). *Pedagogika medialna, I*. Warszawa: PWN.
- Tanaś, M. (2007). Wychowanie a media. W: B. Siemieniecki (red.), *Pedagogika medialna, I* (s. 193–203). Warszawa: PWN.
- Tanaś, M. (2010). Pedagogika wobec wyzwań technologicznych współczesności. W: *Człowiek – media – edukacja* (s. 283–289). Kraków: Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN w Krakowie.
- Zaczyński, W.P. (2018). Warunki zaistnienia interpersonalnej relacji mistrz–uczeń. W: M. Tanaś, S. Galanciak (red.), *Cyberprzestrzeń – Człowiek – Edukacja. 3. Mistrz i uczeń w cyberprzestrzeni* (s. 19–32). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Stańdo, J., Spławska-Murmyło, M. (2017). *Sposoby kształtowania u uczniów zdolności algorytmicznego rozwiązywania problemów*. Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

Preschool multimedia education – analysis of experience

Summary

The article presents a significant topic of multimedia education in the pre-school period, which is very important because of fast development of digital technologies that are changing the world as well as the ways and directions of education on every level of teaching. In order to improve teachers' knowledge and skills in digital technology use during classes with children in pre-schools, it was necessary to conduct a series of trainings in the form of lectures and workshops. The analysis of the participants' surveys before and after the trainings revealed the necessity of introducing a systematic educational program for pre-school teachers, covering areas of digital technologies described in this article.

Keywords: Pre-school education, Multimedia education, ICT (Information and Communication Technologies) Pre-school child, Cyberspace.

CZYTAJĄC TAJ

READING TAJ

„Transactional Analysis Journal” (TAJ) to międzynarodowe czasopismo poświęcone rozwojowi teorii i praktyki analizy transakcyjnej oraz jej zastosowaniom w psychoterapii, poradnictwie, rozwoju organizacji oraz edukacji. Kwartalnik ukazuje się od roku 1971 i prezentuje artykuły naukowe ze wszystkich perspektyw teoretycznych i obszarów zastosowań koncepcji E. Berne’a. Ukazują się tu badania stosujące zarówno metodologię ilościową, jak i jakościową, a także studia przypadków, analizy literaturoznawcze, recenzje książek czy teksty eseistyczne.

W dziale „Czytając TAJ” nawiązujemy do najbardziej interesujących artykułów, jakie ukazywały się lub ukazują w tym prestiżowym kwartalniku, po to, aby ich treść przybliżyć polskim czytelnikom. W ostatnich numerach naszego czasopisma zaprezentowano już artykuł Clauda Steinera *Emotional literacy* (nr 5 EAT) oraz *Metodę ustawień systemowych rodziny Berta Hellingera w op-tyce analizy transakcyjnej* (nr 6 EAT). Obecnie przedstawiona zostanie technika pisania ról w terapii zastosowana w analizie transakcyjnej.

Jarosław JAGIEŁA

<https://orcid.org/0000-0001-5025-076X>

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

Afiliacja: Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

Terapia Pisania Ról

Jak cytować [how to cite]: Jagieła, J. (2018). Terapia Pisania Ról. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 7, 265–273.

Streszczenie

Artykuł prezentuje opracowaną w Japonii metodę określaną jako Pisanie Ról (RLT – *Role Lettering Therapy*), która znajduje liczne zastosowania w psychoterapii oraz poradnictwie. Dzięki swojej poufności jest metodą łatwą w stosowaniu i bezpieczną. Można ją stosować także w połączeniu z analizą transakcyjną, gdzie przeciwdziała podejmowaniu gier psychologicznych, służy odkontaminowaniu stanów ego, wzmacnia strukturę Ja-Dorosły, zmniejsza obrony i opory klientów. Można znaleźć również zastosowania pedagogiczne w pracy z dziećmi i młodzieżą, osłabiając lęki szkolne, wagarowanie oraz przemoc rówieśniczą.

Słowa kluczowe: *Role Lettering Therapy* (RLT), leczenie traumy poprzez pisanie, analiza transakcyjna, polaryzacja, zastępcze ego, zalety i ograniczenia pisarstwa terapeutycznego.

Mowa będzie o możliwościach, jakie dla analizy transakcyjnej stwarza technika pisania ról. Czytelnika zainteresowanego wykorzystaniem tego rodzaju interwencji terapeutycznej, w perspektywie szerszej niż tylko transakcyjna, warto przy okazji odesłać do niedawno wydanej książki Jamesa W. Pennebaker i Joshuę M. Smytkę *Terapia przez pisanie* (Pennebaker, Smyth, 2018). Jeden z autorów tego opracowania – James W. Pennebaker, amerykański psycholog społeczny i wykładowca na Uniwersytecie Tekszańskim w Austin – jest twórcą techniki pisania ekspresyjnego. Jego metoda znana jest specjalistom interwencji kryzysowej pod nazwą „Technika Pennebaker” (Jagiela, 2009, s. 152). Innym prekursorem metod pisarskich w terapii jest amerykański psychoterapeuta Ira Proff (1921–1998), który zostanie zapamiętany głównie za stworzenie procedury w formie prowadzenia dziennika oraz praktyki medytacji procesowej. Swoją metodę nazwał Intensywną Metodą Pisania Dziennika (*Intensive Journal Method*).

Wszystkie te podejścia zmierzają do niwelowania skutków zdarzeń traumatycznych poprzez odwoływanie się do retrospektywnych funkcji pamięci. Polegają na tym, że daną osobę skłania się do spisywania swoich trudnych doświadczeń. Z reguły służy temu specjalnie przygotowany dzienniczek. Pisanie wymaga w takiej sytuacji ujawnienia i uporządkowania swoich przeżyć, nadania im jasnej i zrozumiałej formy oraz powiązania ze sobą różnych faktów. Zalety tego rodzaju działania stają się niewątpliwe i potwierdzone licznymi badaniami. Bywa jednak i tak, że wskutek stosowania tej techniki w początkowym okresie samopoczucie poszczególnych osób pogarsza się, jednak z czasem widoczna jest zdecydowana poprawa. Autorzy wspomnianej na początku książki nie są jednak bezkrytyczni. Piszą:

Nasza fascynacja wynikami badań naukowych może sugerować, że pisanie jest lekarstwem na wszystko. Czytając tę książkę bezkrytycznie, mógłbyś uznać, iż opisywanie myśli i uczuć zapewni ci zdrowie fizyczne i psychiczne, jasność umysłu oraz zwiększa możliwości intelektualne. Owszem, pisanie może mieć korzystny wpływ na zdrowie. Nadmierne poleganie na jego właściwościach może jednak powodować problemy – przynajmniej w niektórych sytuacjach (Pennebaker, Smyth, 2018, s. 105).

I dalej autorzy wymieniają w formie pytań warunki, jakie powinny być spełnione, aby metoda okazała się skuteczna.

Nieopowiedziane historie powodują, że część doświadczenia jednostki nie jest dzielona z innymi oraz nie może zostać włączona do struktury Ja i pozostaje poza jej podmiotową tożsamością (Stemplewska-Żakowicz, 2002, s. 98). Wiąże się z tym właśnie propozycja polegająca na spisywaniu własnych traumatycznych doświadczeń.

Spisywanie pamiętnika to znakomita metoda dawania upustu afektowi i umożliwiania niewerbalnego *katharsis*. Zapisując swoje myśli, a następnie słuchając ich odczytywania, klient umieszcza straszne wspomnienia w psychologicznej odległości na tyle bezpiecznej, że może je zacząć analizować wraz z prowadzącym interwencję. Spisywanie wspomnień dostarcza prowadzącemu interwencję katalizator zachęcający do takich wolnych skojarzeń, jakie niezbędne są do przełamywania skryzalizowanych barier obronnych ofiary, która w przeciwnym razie mogłaby nigdy nie podjąć trudu pełnego rozpoznania traumatycznych zdarzeń (James, Gilliland, 2006, s. 211).

Korzystny wpływ pisarstwa tego rodzaju zaobserwowano również na podstawie naszych rodzimych doświadczeń traumatycznych, dotyczących wysiedleńców z kresów wschodnich po ostatniej wojnie. Niektórzy z nich, jak pisze Józef Kozielecki w swojej książce *Psychologia w wielkim świecie* (Kozielecki, 2008), czuli się znacznie lepiej, gdy swoje dramatyczne przeżycia systematycznie spisywali w postaci wspomnień. Dokonywali tego (zapewne) głównie z chęci utrwalenia ich dla potomnych. Inni zachowywali swój ból wyłącznie dla siebie, nie dzieląc się nim z otoczeniem. Zaobserwowano, że częściej chorowali i gorzej funkcjonowali. Natomiast Ci pierwsi szybciej dochodzili do równowagi psychicznej po przeżytej traumie. Jak widzimy, jest to stosunkowo prosta metoda

godna polecenia również wszystkim nauczycielom i wychowawcom stykającym się z dziećmi czy młodzieżą przeżywającą trudne zdarzenia w swoim życiu. Autorzy książki *Nauczyciel wychowawca* piszą tak:

Ponieważ dzieci w szkole często piszą, pisanie jest bezpiecznym środkiem wykorzystywanym w doradztwie [...]. Terapia z wykorzystywaniem pisania poprawia samopoczucie dziecka i pomaga mu lepiej zrozumieć siebie oraz świat. Można z niej korzystać w pracy z pojedynczym dzieckiem, małą grupą lub z całą klasą (Hornby, E. Hall, C. Hall, 2005, s. 74–75).

Stosowanie metody pisania ma wiele swoich odmian i technika pisania ekspresyjnego (ang. *expressive writing*) Jamesa W. Pennebaker'a i Joshuy M. Smytka jest tylko jedną z nich. Na marginesie dodajmy, że wielu słynnych twórców poprzez pisanie leczyło swoje traumy, np. Edgar Allen Poe, Edith Wharton, René Magritte, Alfred Hitchcock i Ingmar Bergman, Stephen King czy Virginia Woolf.

Powróćmy jednak do artykułów w „*Transactional Analysis Journal*”, które są przedmiotem naszych zainteresowań. Zaprezentowane tutaj rozwiązanie opatrzyliśmy w dosłownym tłumaczeniu mianem „Terapia Pisania Ról” (ang. *The Role Lettering Therapy* – RLT). Nie jest to jednak termin, który można uznać za zadowalający, Yoshikazu Harano zauważa trudności translatorskie, gdy chodzi o przełożenie tej nazwy z języka japońskiego na angielski. Pisze:

Mimo, że zwrot „napisz rolę” może nie być dobrze tłumaczony na angielski, ponieważ jest używany od około 20 lat w Japonii i jest tam dobrze znany, użyłem go w tym artykule (Harano, 2005, s. 254).

Podobne trudności napotykamy w przekładzie na język polski. Być może uzasadnione byłoby użycie sformułowania: „Terapia Pisemnego Wejścia w Role”, czy „Terapia Pisemnej Zamiany Ról”. Czytelnik po dotarciu do końca tego tekstu będzie miał prawdopodobnie jeszcze inne rozwiązanie. Wydaje się też, że używanie słowa „terapia” wydaje się nadmiarowe, gdyż mamy tu do czynienia, co najwyżej, z pewnym rodzajem metody lub techniki, czy wręcz pewnego typu zabiegiem terapeutycznym, który znajduje swoje uzasadnienie również w koncepcji analizy transakcyjnej.

Artykuł, o jakim będzie mowa, napisał Yoshikazu Harano, który jest stałym członkiem Międzynarodowego Towarzystwa Analizy Transakcyjnej (ITAA) oraz członkiem zarządu Japońskiego Towarzystwa Terapii Pisania Roli. W roku 2001 został uhonorowany nagrodą Seiko Yasumatus Memorial przez Japońskie Towarzystwo Pisania Roli za swój artykuł pt. *Integracja funkcji ujawniających się w pełnosprawnym w pisaniu rolę*. Jest pedagogiem szkolnym i nauczycielem gramatyki języka angielskiego w Asakura Higashi Senior High School w japońskiej prefekturze Fukuoka. Opisywaną przez siebie terapię uznał za nową technikę analizy transakcyjnej opracowaną w Japonii, która klientom pozwala na bezpieczne odkontaminowanie swoich stanów ego, pomaga w wyrażeniu uczuć gniewu, wrogości, nienawiści poprzez pisanie listu. Przyczynia się do zmniejszenia obron i oporu u klientów. Przy zachowaniu pewnych zasad, odbiorcą listu jest terapeuta, ale właściwym adresatem są inne osoby w życiu klienta. Wspomniana

technika zapobiega podejmowaniu gier w czasie terapii oraz przyczynia się do ujawnienia autentycznych emocji oraz autonomii pacjenta, co ma szczególne znaczenie w czasie psychoterapii prowadzonej w krajach azjatyckich.

Harano rozpoczyna prezentację swojej metody od nakreślenia sytuacji psychologicznej klienta psychoterapii lub poradnictwa. Zauważa, iż osoby te mają zwykle ambiwalentne odczucia dotyczące odbywających się sesji i/lub terapeuty. Z jednej strony chcą wyrazić swoje negatywne uczucia, np. takie jak gniew, lęk, samotność czy zniechęcenie. Chcą też być zrozumiani w przeżywaniu tych emocji, zaakceptowani i wyleczeni przez terapeutę. Z drugiej strony pragną ukryć takie przeżycia, gdyż obawiają się, że ich wyrażenie spotka się z krytyką, represją lub upokorzeniem. Jako terapeuci – pisze Harano – mamy do czynienia z tym dylematem i żadna szkoła psychoterapii nie posiada zadowalającego rozwiązania tego problemu. Jednak nowa technika psychoterapeutyczna, nazywana Terapią Pisania Ról (RLT), która została opracowana w Japonii, wydaje się potencjalnym rozwiązaniem tego problemu.

Kreśląc historię powstania metody, przywołuje się Norio Haruguchiego, który jako badacz i psychoterapeuta, obecnie emerytowany profesor uniwersytetu w Niski-Kyusu, zaczął we wczesnych latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku wykorzystywać opracowaną przez siebie technikę pisania w pracy terapeutycznej z młodocianymi przestępcami. Metoda okazała się zarówno skuteczna, jak i bezpieczna. Po prezentacji swoich pomysłów na dorocznym spotkaniu Japońskiego Towarzystwa Analizy Transakcyjnej w roku 1984 oraz opublikowaniu poświęconej temu książki (Haruguchi, 1987) jego rozwiązania spotkały się z akceptacją. Od tego czasu metoda zaczęła być szeroko stosowana w szkołach i szpitalach, a także w zakładach poprawczych. W 2000 roku powstało Japońskie Towarzystwo Terapii Pisania Roli, którego członkami są absolwenci psychologii klinicznej, szkolni nauczyciele i doradcy, pielęgniarki, psychoterapeuci, pracownicy socjalni, pediatrzy, profesorowie uniwersyteccy, psychiatrzy, prawnicy oraz praktycy analizy transakcyjnej.

Czym zatem jest procedura pisania ról? Terapia RLT polega na pisaniu listów do kogoś, wobec kogo dana osoba przejawia negatywne uczucia – takie jak gniew, wrogość lub nienawiść – z zamiarem dostarczenia ich adresatowi, nawet wtedy, jeśli list nie zostanie w konsekwencji wysłany pocztą. Klienci mają kontrolę nad własnymi listami, które są poufne. Pozwala to w bezpiecznym psychologicznym środowisku pogodzić się niejako ze swoimi problemami. Harano zauważa, iż dobrze wiadomo, że w kulturze japońskiej ludzie często niechętnie lub nieśmiało ujawniają lub deklarują swoje uczucia i opinie. Szczególnie na forum publicznym lub w grupie terapeutycznej. Wspomniana metoda jest zatem wyjątkowo odpowiednia w Japonii, ponieważ pozwala ludziom na modyfikowanie ich zniekształceń poznawczych oraz odkontaminowanie stanów ego.

Procedura terapeutyczna rozpoczyna się od zawarcia z klientem kontraktu, po czym zostaje on poproszony o wybór osoby, wobec której czuje negatywne

uczucia. Następnie terapeuta poleca klientowi pisanie listów do tej osoby, dodając jednak, że listy te nie muszą zostać dostarczone. Jeżeli klient nie ma ochoty pokazywać ani czytać listów terapeutce, mogą one pozostać nadal poufne. Oznacza to, że klient nie musi się martwić o to, czy tekst jest poprawny językowo, lub obawiać się odrzucenia. Ten rodzaj ochrony, który stwarza terapeuta, daje poczucie bezpieczeństwa i zachęca klientów do otwartości wyrażania swoich stłumionych uczuć w listach. Po tym, jak klient napisał w listach wszystko, co chciał powiedzieć i wyrazić, terapeuta formułuje następujące zalecenie: „Przypuścimy, że list ten otrzymuje ta osoba (często jest to ojciec lub matka) i po jego odczytaniu chce na niego odpowiedzieć”. A dalej: „Postaraj się udawać, że jesteś tą osobą i spróbuj sformułować odpowiedź”. Zamiany poznawcze, jakie tu zachodzą, wynikają z pisarstwa dokonującego się z różnych perspektyw (tzw. decentracja poznawcza). Wykorzystywanie możliwości spojrzenia z perspektywy drugiej osoby jest kluczem do sukcesu w tego rodzaju terapii.

Można zwykle zauważyć, że klienci zaczynają zapisywać swoje uczucia z pozycji stanu Ja-Dziecko Zbuntowane. Przyjmując następnie pozycję „wroga” i korespondując ze sobą wiele razy, dochodzi w konsekwencji często do pojednania. Jeżeli klientowi trudno jest wyrazić negatywne uczucia, nigdy nie jest zmuszony do ich ujawnienia. Czasem jednak – pisze Harano – używam technik pomocniczego ego lub polaryzacji (będzie o tym mowa dalej), które stanowią pomoc w wyjściu z takich sytuacji. Wydaje się oczywiste, że przejście przez klienta roli osoby, której nienawidzi, a następnie budowanie odpowiedzi z pozycji „wroga”, nieuchronnie osłabia uprzedzenia i zniekształcenia poznawcze klienta. Często po napisaniu listu klienci odczuwają *katharsis* w odniesieniu do negatywnych własnych uczuć, co w rezultacie skutkuje zwiększeniem siły stanu Ja-Dorosły.

Powołując się na poglądy Norio Haruguchiego, autor wymienia siedem korzyści klinicznych w pracy metodą RLT z klientami, głównie alkoholikami i młodocianymi przestępcami. Tak więc metoda:

1. umożliwia klientom – poprzez wielokrotne pisanie – wyjaśnienie ich ambivalentnych lub zdezorganizowanych uczuć;
2. umożliwia poprzez wymianę listów z dwoma osobami (klientem i „wrogiem”) samodzielne doradztwo oraz wniknięcie w ich świat psychiczny;
3. pozwala doświadczyć oczyszczającego znaczenia uczuć zastępczych;
4. umożliwia klientom zauważenie, konfrontowanie i/lub akceptowanie ich negatywnych emocji poprzez występowanie z odmiennych pozycji;
5. toruje drogę prowadzącą do zrozumienia zarówno własnego układu odniesienia, jak i układu odniesienia „wroga”;
6. umożliwia zmianę negatywnego obrazu siebie tak, aby był on bardziej obiektywny i dostosowany do sytuacji, w której klient obecnie się znajduje;
7. ułatwia zauważenie samobójczych, niepraktycznych lub nielogicznych auto-sugestii i ich zmianę na bardziej autonomiczny i dojrzały własny wizerunek.

Pisząc o korzyściach, jakie wiążą się z RTL, Haruguchi dodaje jeszcze, że dzięki tej metodzie występuje osłabienie przeniesienia pomiędzy klientem a terapeutą, ponieważ większość konfliktów wewnętrznych klienta jest ujawniana i rozwiązywana w jego listach. Zmniejsza to częstość psychologicznych gier lub niepotrzebnych konfliktów między klientami i terapeutami. I jeszcze jedno, co warto zauważyć w kontekście edukacyjnej analizy transakcyjnej. Metoda jest uznawana za technikę bezpieczną, dlatego też Haruguchi rekomenduje ją nauczycielom, którzy mogą wykorzystywać tę procedurę, pomagając uczniom znaleźć rozwiązania dla swoich problemów.

Oprócz korzyści RLT, które wymienia Haruguchi, również Harano sporządza listę zalet omawianej metody:

1. Terapia Pisania Roli jest techniką prostą i niesie ze sobą niskie ryzyko.
2. Poufność, jakie stwarza RLT, daje poczucie bezpieczeństwa i chroni psychikę klientów.
3. Klienci wydają się być wolnymi od psychologicznego wpływu, komentarzy lub nieuważnych nacisków terapeuty.
4. Terapia pisania pozwala na kontrolowanie granic między stanem Ja-Dorosły a pozostałymi stanami ego.
5. Metoda oferuje również środki samoregulacji poprzez modulowanie złych uczuć, jakie klient chce ujawnić, jak szybko pisać, kiedy może odpocząć, itd.
6. Wszechstronność RTL pozwala na współpracę i korelację z innymi technikami.

Dalej w swoim artykule Harano przedstawia przykłady prowadzonych przez siebie terapii. Nie będziemy, ze względu na szczupłość miejsca, ich tutaj przytaczać. Własna praktyka terapeutyczna pozwala mi docenić wartość prezentowanych tu rozwiązań. Dlatego w zamian ośmielam się odesłać czytelnika do jednego z przykładów terapii ofiary wykorzystania seksualnego w dzieciństwie, zamieszczonego w innym z artykułów¹.

Harano w momentach pojawiającego się impasu wprowadza niejednokrotnie technikę pomocniczego ego. Polega ona tym, że proponuje klientowi wyobrażenie sobie, że ma doskonałego przyjaciela lub kogoś, kto cały czas stał przy nim i całkowicie rozumiał jego problemy. Klientowi proponuje się wówczas napisanie listu z perspektywy tego wyimaginowanego przyjaciela. Technika polaryzacji polega natomiast na napisaniu listu wyrażającego wdzięczność do osoby obsadzonej w roli „wroga”, co z kolei pozwala niejednokrotnie zauważyć występowanie klienta z pozycji stanu Ja-Dziecko Zaadaptowane, a nie bardziej adekwatnej, dojrzałej struktury Ja-Dorosły.

Metodę RLT można z powodzeniem łączyć z innymi technikami pomocy psychologicznej. Harano wymienia kilka takich zastosowań:

¹ J. Jagieła (2019). Metafory transakcyjne i edukacja, *Prace Naukowe Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika* [w druku].

1. Terapia Pisania Ról sprawdza się dobrze w analizie uczuć zastępczych i w terapii redecyzji, gdy terapeuta prosi o identyfikację emocji, które pojawiały się w czasie traumatycznych zdarzeń.
2. Autor opracował nową technikę wewnętrznego doradztwa, która wykorzystuje RLT. W wewnętrznym doradztwie klient sam staje się dla siebie idealnym terapeutą. Na początku klient wyobraża sobie, jaki byłby jego idealny terapeuta i jak jego problemy mogą zostać rozwiązane, jeśli porozmawia o nich z idealnym terapeutą. Następnie prowadzi dialog na piśmie tak, jakby rozmawiał z idealnym terapeutą o swoich problemach. Proces ten często postępuje w taki sposób, że przypomina prawdziwą sesję terapeutyczną. Poufny charakter RLT ułatwia realizację wewnętrznego doradztwa, dzięki temu klient może zmienić swoje własne stany ego na stany ego idealnego terapeuty, który wyjaśnia problemy, identyfikuje możliwe rozwiązania dla klienta i pomaga poprawić jego stan Ja-Dorosłego. Poradnictwo wewnętrzne opiera się na rozwoju samoopieki i wykorzystaniu modelu wzrostu.
3. Podejmowane są próby (np. przez Haruguchiego) leczenia przy pomocy RLT dysocjacyjnych zaburzeń tożsamości.
4. Metoda Pisania Roli umożliwia także pracę nad marzeniami sennymi. Wówczas klient pisze listy do osoby lub określonych scen, które pojawiły się we śnie, i otrzymuje napisaną przez siebie odpowiedź ze snu. W ten sposób uświadamia sobie wiele aspektów własnej jaźni, co może doprowadzać do większej integralności psychiki.
5. W przypadku wielu młodocianych przestępców przebywających w zakładach poprawczych nastąpiła poprawa ich funkcjonowania w wyniku pracy dr. Haruguchiego i jego współpracowników. On również leczył w sposób zadawający metodą RLT hospitalizowanych alkoholików, osoby uzależnione, cierpiące na zespół jelita drażliwego (IBS) oraz przypadki *borderline*.
6. Metoda pozwoliła wielu uczniom zaprzestać prowadzenia gier psychologicznych, pozbyć się lęków szkolnych, zmniejszyć ilość wagarów i przeciwdziałać ujawniającej się przemocy szkolnej. Okazała się zatem przydatna zarówno nauczycielom, jak i pracownikom służby zdrowia.

Pozostają jednak problemy, które nie znalazły dotąd rozwiązania. Należy szczególnie monitorować i podejmować odpowiednie interwencje, aby powstrzymać rozbieżności, jakie powstają w wyniku stosowania tej metody, między rzeczywistością a fantazją. Dla przykładu – klient może stwierdzić, iż jego prawdziwy ojciec, który był obsadzony w roli „wroga”, nie jest w rzeczywistości taki, np. tak pomocny, jak sobie wyobrażał podczas RLT. Aby urealnić przypadek i rozwiązać tego rodzaju dylemat, terapeuta musiałby spotkać się z ojcem klienta i prosić go o uczestnictwo w terapii. Innym problemem jest radzeniem sobie z klientem, który nie wykazuje zainteresowania stosowaniem wspomnianej metody. W takich sytuacjach autor prosi daną osobę o napisanie do niego poufnego listu o tym, co powoduje, iż nie wyraża zgody na zastosowanie RLT. Pozwala to

klientowi zachować niezależność i kontrolę. Może też komfortowo ujawniać własne emocje we właściwym dla siebie tempie. Bywa tak, że po pewnym czasie osoba taka jest gotowa do większej otwartości, wykazuje chęć pisania listów i w efekcie udostępnia je terapeutę.

Do listy powyższych zastrzeżeń byłbym skłonny dołączyć własne wątpliwości. W jakim stopniu można mówić o nowości metody, skoro procedura zamiany ról pojawia się w wielu podejściach terapeutycznych, np. psychodramie, zamianach miejsc na krzesłach w terapii Gestalt, czy prowadzeniu wywiadu przez terapeutę z osobą, wobec której klient żywi negatywne uczucia? I jeszcze jedna nasuwająca się wątpliwość – czy stosowanie metody RLT w stosunku do zaburzeń dysocjacyjnych nie pogłębi jeszcze tego przypadku?

W konkluzji swojego artykułu Harano wyraża nadzieję, iż stosowana przez niego metoda pozytywnie wpłynie na analizę transakcyjną. Wszyscy bowiem terapeuci, bez względu na bliską im orientację teoretyczną i stosowanie praktycznych procedur, muszą radzić sobie z obronami oraz oporem klientów w procesie psychoterapii. Metoda RLT zapewnia możliwość łączenia jej z innymi technikami przy rozwiązywaniu problemu zachowań obronnych i oporu.

Na koniec jeszcze jedna uwaga. Można się zastanawiać, czy „pisanie listów” w dobie elektronicznych komunikatorów nie jest jakimś anachronizmem. Wydaje się jednak, że dopóki pojęcie „list” będzie znaczyło to, co znaczy, dopóty propozycja japońskich terapeutów będzie miała swoje znaczenie i możliwości praktycznych zastosowań w psychoterapii wykorzystującej analizę transakcyjną. Można sądzić też, że tak popularne w ostatnim czasie pisanie blogów internetowych spełnia czasem właśnie terapeutyczne funkcje. Internauci bywają czasem zachęceni do podejmowania tego rodzaju autoterapii. Jednym z przykładów może być strona internetowa „Ćwiczenia z pisania o charakterze terapeutycznym”, gdzie odnaleźć można szereg zaleceń dla osób pragnących zmierzyć się z wyzwaniem².

Być może również następne lata przyniosą nowe i interesujące rozwiązania w tej dziedzinie.

Bibliografia

- Harano, Y. (2005). Role Lettering Therapy: A new Transactional Analysis Technique From Japan. *Transactional Analysis Journal*, (35) 3, 254–259.
- Haruguchi, N. (1987). *The ABCs of role lettering*. Osaka: Sogensha Publishing.
- Hornby, G., Hall, E., Hall C. (2005). *Nauczyciel wychowawca*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Jagięła, J. (2009). *Kryzys w szkole*. Kraków: Wydawnictwo Rubikon.

² <https://pieknoumyslu.com/cwiczenia-z-pisania-terapeutyczne/> (dostęp 13.07.2018).

- James, R.K., Gilliland, B.E. (2006). *Strategie interwencji kryzysowej. Pomoc psychologiczna poprzedzająca terapię*. Warszawa: Państwowa Agencja Rozwiązywania Problemów Alkoholowych. Wydawnictwo Edukacyjne.
- Kozielecki, J. (2008). *Psychologia w wielkim świecie*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Pennebaker, J.W., Smyth, J.M. (2018). *Terapia przez pisanie*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Role Lettering Therapy

Summary

The paper presents a method developed in Japan and called Role Lettering Therapy (RLT), which can be used in psychotherapy and counselling. Thanks to its confidentiality, it is safe and easy to administer. It can also be used in transactional analysis, as it counteracts initiating psychological games, decontaminates ego states, strengthens the Adult ego state, and decreases clients' defences and resilience. It can also be useful in working with children and adolescents to reduce school phobia, truancy and bullying.

Keywords: Role Lettering Therapy (RLT), healing trauma through writing, transactional analysis, polarisation, alternative ego, benefits and drawbacks of therapeutic writing.

SPRAWOZDANIA

REPORTS

Anna PIERZCHAŁA

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

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

Afiliacja: Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. J. Długosza
w Częstochowie

Uniwersytet Małego Profesora, czyli analiza transakcyjna w przedszkolu i szkole podstawowej

Jak cytować [how to cite]: Pierzchała, A. (2018). Uniwersytet Małego Profesora, czyli analiza transakcyjna w przedszkolu i szkole podstawowej. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 7, 277–278.

W 2018 roku Zespół Badawczy Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej (ZBEAT) objął patronatem merytorycznym projekt *Uniwersytet Małego Profesora*. Jego autorką jest członkini ZBEAT dr Anna Pierzchała, która wraz z początkiem roku szkolnego 2018/2019 rozpoczęła współpracę z Prywatną Szkołą Podstawową nr 5 „Twoja Przyszłość” w Sosnowcu oraz Prywatnym Przedszkolem „Skrzaty z Przyszłością” w Sosnowcu. Celem współpracy jest wdrożenie programu rozwijającego kompetencje społeczne dzieci w oparciu o założenia analizy transakcyjnej. Odbiorcami projektu są wychowankowie wszystkich grup przedszkolnych oraz uczniowie pierwszych klas szkoły podstawowej. Autorka programu wyszła z transakcyjnego założenia, że wiek przedszkolny i wczesnoszkolny ma fundamentalne znaczenie dla funkcjonowania człowieka w dorosłości. Stosując odpowiednie techniki pracy z dzieckiem, jesteśmy w stanie ćwiczyć jego umiejętności autoanalityczne w zakresie samoświadomości i umiejętności refleksji nad własnym czuciem, myśleniem i działaniem (odpowiednim do możliwości rozwojowych dziecka). Dzieciństwo jest także okresem w życiu, kiedy kształtują się umiejętności myślenia i działania kreatywnego, opartego o dziecięcą intuicję zlokalizowaną w Małym Profesorze. Jest to najlepszy moment na kształtowanie postawy twórczej w takich obszarach, jak myślenie dywergencyjne (nieszablone, przyjmujące wiele różnych punktów widzenia), tolerancja dla wieloznaczności, wyobraźnia twórcza, wyrażanie siebie na forum publicznym, odporność na krytykę i niezależność w myśleniu i działaniu. Założenia programu

opierają się na idei, iż niezwykle istotnym elementem w rozwoju młodego człowieka jest utrzymanie wczesnodziecięcego potencjału Dziecka Wolnego, który wiąże się z umiejętnością nieskrępowanej reakcji emocjonalnej i zabawy, oczywiście, wraz z umiejętnością dopasowania swojego zachowania do okoliczności (w kontakcie z Dorosłym). Oznacza to, że realizacji założeń programu zawsze towarzyszyć musi atmosfera dobrej zabawy, wzajemnego zaufania i poszukiwania zgodnego z kierunkiem wyznaczonym przez aktualne potrzeby odbiorców.

Wśród celów szczegółowych programu wymienić można: ćwiczenie umiejętności rozpoznawania własnych emocji i uczuć, budowanie adekwatnego obrazu siebie, rozwój krytycznego myślenia, rozwój samodzielności i samostanowienia, ćwiczenie umiejętności komunikacyjnych, rozwijanie kreatywności i radzenia sobie z sytuacjami trudnymi, kształtowanie postawy otwartości i tolerancji.

Dr Anna Pierzchała, opracowując założenia teoretyczne programu, odwołała się do kluczowych założeń analizy transakcyjnej w zakresie kształtowania się struktury osobowości, zapisów skryptowych w okresie dzieciństwa i komunikacji. Wykorzystała koncepcję płynności funkcjonalnej S. Temple oraz koncepcję pasywności J.L. Schiff i jej współpracowników, szczególnie w zakresie przeciwdziałania nadadaptacji. Założenia programu w tym obszarze odwołują się do wyników badań autorki, zaprezentowanych we wspomnianych już na łamach naszego czasopisma monografiach *Pasywność w szkole. Diagnoza zjawiska z punktu widzenia analizy transakcyjnej* (2013) oraz *Twórczy nauczyciele, pomysłowi uczniowie. Osobowościowe korelaty kreatywności nauczycieli w perspektywie analizy transakcyjnej* (2016; współautorstwo z D. Gębuś).

Zajęcia we wszystkich grupach realizowane są raz w tygodniu przez okres całego roku szkolnego. Oznacza to, że analiza transakcyjna pierwszy raz w Polsce została oficjalnie wprowadzona w plan zajęć edukacyjnych w szkole i przedszkolu.

Więcej na temat *Uniwersytetu Malego Profesora* oraz realizowanych w jego ramach zajęć można dowiedzieć się na stronie projektu: <https://eat.ujd.edu.pl/ump>. Patronat nad projektem sprawuje Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego w Częstochowie.

Adrianna SARNAT-CIASTKO

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

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

Afiliacja: Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. J. Długosza
w Częstochowie

Sprawozdanie z realizacji badań ewaluacyjnych ogólnopolskiego projektu „Wychować Człowieka Mądrego”

Jak cytować [how to cite]: Sarnat-Ciastko, A. (2018). Sprawozdanie z realizacji badań ewaluacyjnych ogólnopolskiego projektu „Wychować Człowieka Mądrego”. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 7, 279–281.

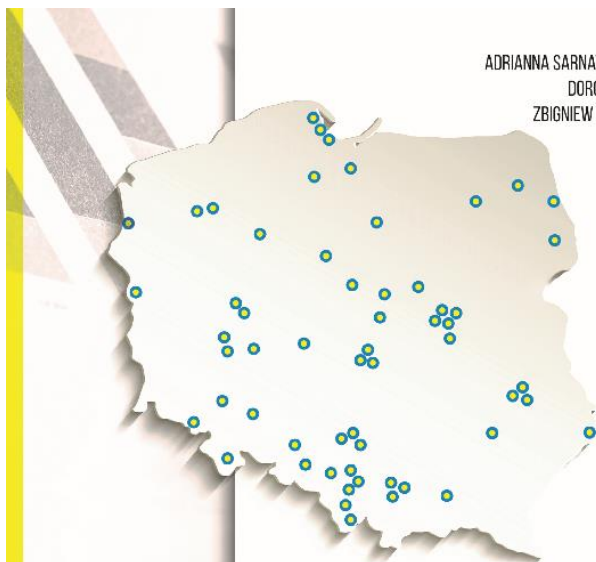
Członkowie Zespołu Badawczego Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej mieli okazję wziąć udział w znaczącym, ogólnopolskim przedsięwzięciu badawczym wykonywanym w ramach projektu „Wychować Człowieka Mądrego. Wprowadzenie modelu pracy wychowawczej i resocjalizacyjnej z zastosowaniem metody tutoringu szkolnego jako profilaktyki pozytywnej problemów w polskiej szkole”. Projekt ten realizowany był od listopada 2016 roku do grudnia 2018 roku przez Instytut Tutoringu Szkolnego Towarzystwa Edukacji Otwartej z Wrocławia przy wsparciu – potwierdzonym umową konsorcyjną z dnia 15 listopada 2016 roku – Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie. Podejmowane w jego ramach działania sfinansowane zostały ze środków Ministerstwa Edukacji Narodowej (ponad 4 mln zł). Zgodnie z założeniami MEN projekt WCM miał na celu pilotażowe wprowadzenie tutoringu szkolnego ostatecznie do 79 placówek oświatowych w Polsce – szkół podstawowych i ponadpodstawowych, młodzieżowych ośrodków wychowawczych i młodzieżowych ośrodków socjoterapeutycznych. Proponowanymi działaniami zostało objętych ponad 1300 nauczycieli/wychowawców oraz blisko 10 000 uczniów/wychowanków.

Kluczowym zadaniem podejmowanym w ramach projektu w Uniwersytecie Humanistyczno-Przyrodniczym im. Jana Długosza w Częstochowie były prace badawcze, które miały w rzetelny sposób, z uwzględnieniem standardów meto-

dologii badań społecznych, dokonać jego ewaluacji. Prace te zostały wykonane przez Zespół Badawczy ds. Ewaluacji Projektu „Wychować Człowieka Mądryego”, który był kierowany przez dr Adriannę Sarnat-Ciastko (członka ZBEAT). Zespół ten składał się łącznie z 16 osób – naukowców będących przedstawicielami nie tylko UJD, ale także innych uczelni wyższych: Uniwersytetu Opolskiego, Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej z Lublina, Uniwersytetu Śląskiego, Dolnośląskiej Szkoły Wyższej oraz Uniwersytetu Technologiczno-Humanistycznego im. Kazimierza Pułaskiego w Radomiu. Należy zaznaczyć, że w tej grupie znaleźli się także członkowie Zespołu Badawczego Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej – prof. UJD dr hab. Jarosław Jagieła, dr Dorota Gębuś, dr Zbigniew Łęski, dr Anna Pierzchała oraz dr Edyta Widawska, dając swój niezaprzeczalny, wartościowy wkład w powstanie założeń i procedur badawczych, ale także weryfikację zebranego materiału badawczego, który pochodził od minimum 70% beneficjentów projektu. Warto podkreślić, że przyjęte założenia badawcze oparte zostały na wybranych konstrukcjach koncepcji analizy transakcyjnej, takich jak pasywność czy pozycje życiowe. Same badania ewaluacyjne obejmowały wszystkie podejmowane z beneficjentami projektu aktywności (szkolenia tutorskie, szkolenia dyrektorów, wdrożenie tutoringów, opiekę wdrożeniową, a także wizyty studyjne). Pozyskany w ten sposób materiał okazał się bardzo szeroki i wielowymiarowy. Jego analiza pozwoliła stwierdzić, że zaproponowana w projekcie metoda tutoringów służy skutecznemu wsparciu placówek oświatowych w realizowaniu działalności wychowawczo-dydaktycznej, poprzez rozwój kompetencji nauczycieli/wychowawców, wprowadzenie koniecznych dla realizacji tutoringów zmian organizacyjnych w placówkach, a także wzmocnienie podmiotowości uczniów i wychowanków dzięki budowaniu indywidualnych, spersonalizowanych, opartych na postawie dialogu, relacji tutorskich. Wyniki badań wskazują na szczególnie ważne zastosowanie tutoringów szkolnych w szkołach podstawowych, które dotychczas nie były obszarem wdrażania tej metody (w szczególności klasy wczesnej edukacji z uwzględnieniem tych, które znajdują się w dużych szkołach oraz w dużych miastach), ale także młodzieżowych ośrodkach socjoterapeutycznych i resocjalizacyjnych. Prowadzone badania dały, bez wątplenia, możliwość kompleksowego wglądu w funkcjonowanie polskiego systemu oświaty w kontekście prowadzonych reform, czego owocami będą tworzone w oparciu o zebrane dane kolejne artykuły naukowe.

Warto podkreślić, że owocem realizowanych badań ewaluacyjnych stała się publikacja autorstwa Adrianny Sarnat-Ciastko, Doroty Gębuś i Zbigniewa Zalewskiego – *Wychować Człowieka Mądryego. Raport końcowy z badań ewaluacyjnych ogólnopolskiego projektu wdrażania tutoringów szkolnych*, która ukazała się nakładem Wydawnictwa Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. J. Długosza w Częstochowie, i została pozytywnie zrecenzowana przez dr hab. prof. UMCS Katarzynę Klimkowską oraz dr hab. prof. APS Danutę Urygę.

ADRIANNA SARNAT-CIASTKO
DOROTA GĘBUŚ
ZBIGNIEW ZALEWSKI



„WYCHOWAĆ CZŁOWIEKA MĄDREGO”

RAPORT KOŃCOWY

Z BADAŃ EWALUACYJNYCH
OGÓLNOPOLSKIEGO PROJEKTU
WDRAŻANIA TUTORINGU SZKOLNEGO

RECENZJA

REVIEW

Jarosław JAGIEŁA

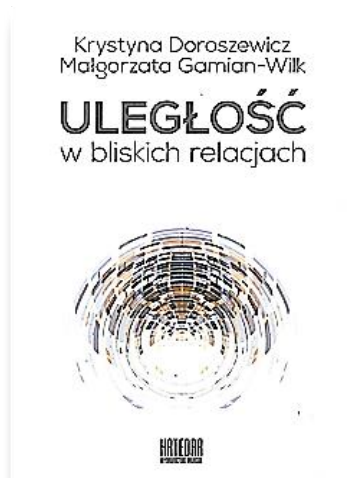
<https://orcid.org/0000-0001-5025-076X>

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

Afiliacja: Wydział Pedagogiczny, Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

[rec.] Krystyna Doroszewicz, Małgorzata Gamian-Wilk, *Uległość w bliskich relacjach*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk 2015, ss. 223

Jak cytować [how to cite]: Jagieła, J. (2018). [REC.] Krystyna Doroszewicz, Małgorzata Gamian-Wilk, *Uległość w bliskich relacjach*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk 2015, ss. 223. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 7, 285–288.



Jednym z najbardziej znanych modeli analizy transakcyjnej jest Trójkąt Dramatyczny opracowany przez Stephena Karpmana (1968, 2009). Diagram ukazuje możliwość naprzemiennych ról ujawniających się w grze lub skrypcie jako: Prze-

śladowca, Ratownik lub Ofiara. Ostania z tych ról ujawnia się w szczególnie sposób poprzez swoją uległość oraz przyjmowanie jakże często pozycji bycia nie-OK. w stosunku do innych. Rola Ofiary, podobnie jak w przypadku pozostałych ról, ma charakter kompensacyjny. Reaguje na to wszystko, co działo się w przeszłości, nie odpowiada zaś na aktualną sytuację dziejącą się „tu i teraz”. Używa też strategii, które zostały zaadaptowane z dzieciństwa lub były przejęte od swoich rodziców (Stewart, Joines, 2016, s. 324). Uległość Ofiary, jej submisyjność, ustępliwość, brak pewności siebie, potulność i uniżoność mają we wspomnianym modelu oczywiste negatywne konotacje. Występuje jako przeciwieństwo, ale też dopełnienie dominacji, przewagi i chęci górowania nad kimś. Osoba uległa ma skłonność do podporządkowania, uznawania przewagi kogoś innego i niechęć do samodzielnego decydowania o sobie.

Czy jednak uległości należy zawsze przypisywać negatywne konsekwencje? Na to pytanie stara się odpowiedzieć anonsowana książka. Generalnie, uległość – jak twierdzą autorki – nie jest dobrze widzianym zjawiskiem. Zwróćmy uwagę, że nawet wtedy, gdy mówimy o asertywności, przeciwstawiamy destrukcyjne zachowania agresywne i właśnie uległe jako niekorzystne i wskazujemy w ten sposób na pozytywną asertywność, która, będąc zindywidualizowanym postępowaniem, zmierza do stanowczych i pozbawionych lęku zachowań obronnych w sytuacjach presji czy nacisku. Autorki biorą niejako w obronę uległość w bliskich i intymnych relacjach między osobami, posiłkując się przy tym w swojej argumentacji rzetelnie prowadzonymi badaniami. W swoich rozważaniach poruszają się w dwóch obszarach wiedzy. Zarówno w dziedzinie psychologii relacji międzyludzkich, jak i psychologii wywierania wpływu społecznego. Związek obu obszarów wydaje się oczywisty. Wywieranie wpływu na innych skutkuje bowiem określonymi reakcjami, jedną z nich jest również uległość. Autorki zwracają uwagę na fakt, iż w dostępnej literaturze przedmiotu brak doniesień mówiących o tym, czy uległość w bliskich relacjach z kochaną przez siebie osobą niesie z sobą wyłącznie negatywne, czy też może powodować pozytywne skutki. A zatem nie ma też wiedzy na temat tego, jakie czynniki decydują o zróżnicowanej ocenie tego rodzaju następstw.

W prowadzonych badaniach uwzględniono trzy taktyki wywierania wpływu służące uzyskaniu uległości partnera. Są to sposoby, które określono jako miękkie, np. dialog, odwoływanie się do uczuć, reklama, a także pośrednie, np. flirt, kalkulacja, ingracjacja, bezradność, oraz strategie określone jako twarde, np. przemoc, awantura, ciche dni, fochy, presja, wzajemność lub deprecjacja. Taktyki powyższe odniesiono do szeregu zmiennych osobowościowych, stylów przywiązania, postaw rodzicielskich, płci, samooceny oraz struktury Ja. Okazuje się, że wywieranie wpływu jest tym bardziej skuteczne, im uległość jest bardziej dobrowolna i niewymuszona presją. Stanowi też niejednokrotnie element przystosowawczy strategii utrzymania partnera przy sobie, służy samoregulacji, zaspokojeniu elementarnych potrzeb, czy też podnoszenia satysfakcji z istniejącego związku.

Natomiast negatywne skutki przynoszą taktyki twarde, służące wymuszaniu uległości – i jest to główne oraz czytelne przesłanie tej książki. Powracając zatem raz jeszcze do Trójkąta Dramatycznego, zauważamy, że w sposób wyraźny wiąże się on z rolą Prześladowcy jako inicjatora strategii twardych. Rola Ofiary nie jest jednak tak jednoznaczna w swojej uległości, jak mogłoby się wydawać. Pisze o tym Fanita English (1976a, 1976b), która wyróżnia dwa typy Ofiar, posiadające też odpowiadające im podtypy. Najkrócej, ze względu na szczupłość miejsca, można powiedzieć, iż tradycyjnej uległości odpowiada typ I Ofiary z dwoma podtypami. Podtyp Ia (ang. *helpless*) demonstruje w postaci uczuć zastępczych swoją bezradność i niezdolność do samodzielności, z kolei podtyp Ib (ang. *bratty*) charakteryzuje się ciągłym narzekaniem i niezadowoleniem. Istnieje jednak również typ II Ofiary. Posiada podtyp IIa (ang. *helpful*), cechujący się uczynnością i gotowością do pomocy, oraz podtyp IIb (ang. *bossy*) demonstrujący apodyktyczność. Różnica między poszczególnymi typami Ofiary charakteryzuje się odmiennością przyjętej przez daną osobę pozycji życiowej. W pierwszym wypadku jest to pozycja „Ja jestem nie-OK – Ty jesteś OK”, tak typowa dla demonstrowanej uległości. W przypadku drugim mamy do czynienia z uogólnioną postawą: „Ja jestem OK – Ty jesteś nie-OK”. Zróżnicowane są też komunikaty pochodzące od jednego i drugiego typu Ofiary. W typie pierwszym pochodzą one od bezradnego i narzekającego stanu Ja-Dziecko i kierowane są do struktury Ja-Rodzic (Opiekun czy lub Normatywny) partnera interakcji. Natomiast typ II Ofiary w sposób odwrotny adresuje swoje komunikaty ze stanu Ja-Rodzic i kieruje je do stanu Ja-Dziecko partnera. Myślę, że warte przytoczenia jest wskazanie wspomnianych odmienności, które ukazują fakt, iż uległość, jaką demonstruje Ofiara w modelu Trójkąta Dramatycznego, może mieć różne, i wcale niejednoznaczne, oblicze.

I na koniec. Nie sposób nie zgodzić się z recenzentem książki (prof. dr. hab. Dariuszem Dolińskim), który stwierdził, iż wspomniana pozycja powinna być wręcz lekturą obowiązkową w przypadku terapeutów małżeńskich. Z całą pewnością zapoznanie się z treścią prezentowanej książki pozwoliłoby tej grupie zawodowej, ale przecież nie tylko jej, uniknąć wiele uproszczeń i stereotypów, jakie wiązać się mogą z przejawianiem uległości między kochającymi się osobami. Wymowne w tym kontekście jest motto książki, przywołane jako stwierdzenie William P. Young, iż: „W uległości – w bliskiej relacji – nie chodzi o władzę ani posłuszeństwo, tylko o miłość i szacunek”. Powyższa obserwacja i zawarte w książce treści jakże celnie rozszerzają horyzont spojrzenia na bliskie międzyludzkie odniesienia. Natomiast analiza transakcyjna, o którą nie sposób było się w tym periodyku nie upomnieć, może dodatkowo jeszcze wnieść cenne uzupełnienia do wcale niejednoznacznego obrazu przejawianej czasem uległości.

Bibliografia

- English, F. (1976a). Differentiating Victims in the Drama Triangle. *Transactional Analysis Journal*, 6 (4), 384–386.
- English, F. (1976b). Racketeering. *Transactional Analysis Journal*, 6 (1), 78–81.
- Karpman, S. (1968). Drama Triangle Script Drama Analysis. *Transactional Analysis Bulletin* (7) 26, 39–43.
- Karpman, S. (2009). Sex Games People Play: Intimacy Blocks, Games, and Scripts. *Transactional Analysis Journal*, (39) 2, 103–116.
- Stewart, I., Joines, V. (2016). *Analiza transakcyjna dzisiaj*. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.

NOTY BIOGRAFICZNE AUTORÓW

ABOUT THE AUTHORS

Mgr Małgorzata Biszczyk – nauczyciel dyplomowany (fizyki i informatyki), pracuje w XXVII Liceum Ogólnokształcącym im. T. Czackiego w Warszawie. Pomysłodawca oraz współorganizator projektu edukacyjnego STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) Politechniki Warszawskiej. Była głównym koordynatorem projektu Erasmus+ „W zdrowym ciele zdrowy duch – jak przetrwać zmiany we współczesnym świecie w dobrej kondycji”. Państwa partnerskie to Turcja, Hiszpania, Finlandia i Włochy.

Dr hab. Jarosław Jagiela, prof. UJD w Częstochowie – pedagog społeczny i psychoterapeuta. Kierownik Zespołu Badawczego Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej na Uniwersytecie Humanistyczno-Przyrodniczym im. Jana Długosza w Częstochowie. Wykładowca w Katedrze Psychopedagogiki Akademii Ignatianum w Krakowie. Redaktor honorowy rocznika „Edukacyjna Analiza Transakcyjna” i „Biblioteki Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej”. Autor 20 książek i ponad 300 artykułów naukowych i popularnonaukowych.

Mgr inż. Piotr Jusik – coach, trener i terapeuta. Doświadczenie zawodowe zaczął 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 Institute 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 hab. Katarzyna Klimkowska, prof. UMCS w Lublinie – andragog, pedagog pracy, psychoprofilaktyk, trener, coach. Doktor habilitowany nauk społecznych w dziedzinie pedagogiki. Zatrudniona w Zakładzie Pedagogiki Pracy i Andragogiki, Instytut Pedagogiki, Wydział Pedagogiki i Psychologii UMCS. W pracy badawczej, dydaktyce i praktyce pozaakademickiej specjalizuje się w problematyce z zakresu andragogiki, pedagogiki pracy i pedagogiki społecznej. Zainteresowania naukowe i badawcze: rozwój osobisty i zawodowy człowieka dorosłego; sukces życiowy i zawodowy; równowaga w układzie praca–życie pozazawodowe, edukacja akademicka pedagogów i tłumaczy.

Mgr Aleksandra Klupś – absolwentka Szkoły Analizy Transakcyjnej, kursu AT 101. Uczestniczy w zaawansowanym szkoleniu Education via Autonomy, na którym przy pomocy Véronique Guelfucci (TSTA-E) i Jeana Paula Godeta (TSTA-E) przygotowuje się do egzaminu na CTA-E. Zdobytą wiedzę wykorzystuje w pracy na polu edukacji – z uczniami, nauczycielami czy rodzicami. Poznawanie nowych koncepcji z zakresu analizy transakcyjnej pozwala jej

szukać nowych rozwiązań, które wdraża na warsztatach z uczniami bądź też które przekazuje nauczycielom, aby mogli je wykorzystać w swojej codziennej pracy.

Dr hab. Izabela Krasiejko, prof. UJD w Częstochowie – profesor w Zakładzie Psychoprofilaktyki UJD w Częstochowie, superwizor i doradca metodyczny asystentów rodziny, konsultant Podejścia Skoncentrowanego na Rozwiązaniach (szkolenie zaawansowane), autorka wielu publikacji naukowych, w tym rekomendacji metodycznych i organizacyjnych w zakresie asystentury rodziny (na zlecenie Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej).

Mgr Beata Bogusławska-Kręgiel – dyplomowana nauczycielka matematyki i wychowawczyni w Liceum Ogólnokształcącym im. Romualda Traugutta w Lipnie, egzaminatorka CKE, popularyzatorka technologii mobilnych w nauczaniu, autorka publikacji z dziedziny matematyki.

Dr inż. Zbigniew Ledóchowski – nauczyciel akademicki w Akademii Pomorskiej w Słupsku, aktualnie zatrudniony w Instytucie Matematyki (Pracownia Informatyki) tej uczelni. Od ponad 30 lat prowadzi zajęcia z przedmiotów informatycznych na różnych kierunkach, zwłaszcza inżynierskich. W swoich publikacjach naukowych zajmował się przede wszystkim wykorzystaniem symulacji komputerowych w różnych obszarach technicznych. Od wielu lat szczególne zainteresowanie poświęca szeroko rozumianej edukacji informatycznej w odniesieniu do wszystkich etapów edukacyjnych. Jest autorem publikacji i wystąpień na konferencjach związanych z tą tematyką. Prowadzi również aktywną działalność organizacyjną i popularyzatorską związaną z kształceniem informatycznym, przygotowaniem nauczycieli informatyki itp. Od ponad 10 lat jest członkiem Rady ds. Informatyzacji Edukacji przy Ministrze Edukacji Narodowej (wcześniej Rada ds. Edukacji Informatycznej i Medialnej) pomocniczego ciała Ministra Edukacji Narodowej zajmującego się problematyką edukacji informatycznej w szkołach, był wizytatorem ds. edukacji informatycznej w Kuratorium Oświaty w Słupsku i potem w Gdańsku, stale aktywnie uczestniczy w promowaniu kształcenia informatycznego (szkolenia i warsztaty dla metodyków uczelnianych oraz nauczycieli, autorstwo zadań w konkursach informatycznych, promowanie nauki programowania w szkołach poprzez cykl tematycznych konferencji w województwie pomorskim).

Mgr Małgorzata Minchberg – artystka wizualna, specjalistka ds. edukacji artystycznej, animatorka kultury, stypendystka Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego w dziedzinie upowszechniania kultury, twórczyni projektów edukacyjnych. Edukuje do sztuki i przez sztukę. Zajmuje się pielęgnowaniem postaw twórczych ludzi niezależnie od wieku, wykształcenia czy zdolności. Otworzyła przewód doktorski na Akademii Pedagogiki Specjalnej na temat

interdyscyplinarnej edukacji przez sztukę. Była nauczycielem (plastyki, sztuki, historii sztuki) na wszystkich poziomach systemowej edukacji oraz instruktorem sztuk wizualnych. Pełniła funkcję kierownika muzealnego Działu Edukacji w Oddziale Łazienek Królewskich w Warszawie. Autorka publikacji *Praca z dzieckiem utalentowanym* (2004) i licznych artykułów z zakresu pedagogiki twórczości w naukowych periodykach. Wystawiała swoje prace w kraju i za granicą (Galeria ŻAK w Gdańsku, Art w Płocku, Łaźnia w Gdańsku, Galeria Rzeźby w Warszawie, Academy of Fine Arts Manchester).

Dr hab. Dorota Pankowska, prof. UMCS w Lublinie – zatrudniona w Zakładzie Pedagogiki i Edukacji Zdrowotnej na Wydziale Pedagogiki i Psychologii (Instytut Pedagogiki). Zainteresowania naukowo-badawcze: edukacyjna 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 Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie, członek działającego na Wydziale Pedagogicznym UJD Zespołu Badawczego Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej, certyfikowany terapeuta pedagogiczny. Jej zainteresowania naukowe oscylują wokół możliwości wykorzystywania założeń koncepcji analizy transakcyjnej na gruncie działalności edukacyjnej oraz terapii pedagogicznej uczniów z dysleksją, ADHD oraz zaburzeniami zachowania.

Dr Adrianna Sarnat-Ciastko – pedagog społeczny i politolog. Adiunkt pracujący w Zakładzie Psychoprofilaktyki Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Długosza w Częstochowie. Członek Zespołu Badawczego Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej. Tutor. Autorka wielu artykułów naukowych, szczególnie z zakresu relacji nauczyciela i ucznia oraz szkół autorских. Badacz zjawiska efektywności tutoringów szkolnego w polskim systemie oświaty.

Mgr Sandra Skorza – nauczyciel informatyki o rozszerzonym zakresie w Zespole Szkół nr 42 w Warszawie oraz właściciel firmy, w ramach działalności której szkoli nauczycieli w zakresie zastosowania technologii cyfrowych w edukacji oraz prowadzi zajęcia edukacyjne ogólnorozwojowe z dziećmi w przedszkolach (w obecnej chwili – w dziesięciu) z wykorzystaniem tablic multimedialnych. Ukończyła Europejską Akademię Sztuk w Warszawie na kierunku grafiki projektowej – tytuł magister sztuki, a także Podyplomowe Studia Przygotowania Pedagogicznego Nauczycieli – Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego (SGGW) w Warszawie oraz Podyplomowe Studia Techniki, Informatyki i Technologii Informacyjnych dla nauczycieli na Europejskiej Uczelni Informatyczno-Ekonomicznej w Warszawie.

Mgr Agata Szekięda – psycholog, matematyk, doktorantka w Instytucie Psychologii UAM w Poznaniu. Psychoterapeutka, w trakcie procesu szkolenia w nurcie analizy transakcyjnej. Zainteresowania naukowe: związki psychiki i ciała (psychosomatyka, zaburzenia somatoformiczne, zaburzenia odżywiania), trauma relacyjna, zaburzenia osobowości.

Dr Włodzimierz Świątek – psycholog, psychoterapeuta, trener, coach i facylitator. Prowadzi szkolenia i warsztaty rozwojowe z zakresu rozwijania umiejętności przywódczych (dla liderów różnych szczebli), rozwijania kreatywności i innowacyjności, budowania i rozwoju zespołów, efektywnej komunikacji i rozwiązywania konfliktów, facylitacji procesów grupowych dla zespołów. Wspiera także rozwój menedżerów i liderów oraz ich zespołów poprzez sesje coachingowe (*executive coaching, team coaching*). Prowadzi „miękki” mentoring dla początkujących przedsiębiorców (tzw. *startup mentoring*). Uczestniczył w międzynarodowym szkoleniu trenerów „The Role of the Facilitator” prowadzonym pod patronatem Impact International oraz Lancaster University (Anglia, 2005). Przez 12 lat był wykładowcą w trzech uczelniach: Szkole Wyższej Psychologii Społecznej Warszawie (obecnie Uniwersytet SWPS), Uniwersytecie Warszawskim (Wydział Zarządzania), Warsaw Executive Master of Business Administration (WEMBA) w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie we współpracy z Carlson School of Management University of Minnesota, USA.

Dr Zbigniew Wieczorek – pedagog społeczny i socjolog, doktor nauk humanistycznych, pracownik Zakładu Psychoprofilaktyki UJD w Częstochowie. Posiada ponaddwudziestoletnie 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.

Mgr Agnieszka Woś-Szymanowska – psycholog, konsultant biznesowy, praktyk analizy transakcyjnej. Pracuje na styku biznesu i psychologii, zawodowo wspierając organizacje w rozwoju. Pasjonatka analizy transakcyjnej, autorka bloga *Analiza Transakcyjna: poznaj siebie – zrozum innych*, a także certyfikowany trener i coach Process Communication Model®.

Informacje dla autorów „Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej”

- Oryginalne artykuły należy przysyłać za pośrednictwem formularza, który znajduje się na stronie internetowej Czasopisma: <https://czasopisma.ujd.edu.pl/index.php/EAT>.
- Przyjmujemy teksty w języku polskim i angielskim, przy czym preferowanym językiem publikacji jest język angielski.
- 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, tabele i wykresy, które są zamieszczone w tekście, powinny być przygotowane z uwzględnieniem formatu publikacji (B5) – maksymalna szerokość wynosi 12,5 cm (lub 21 cm przy układzie poziomym). Wszystkie 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 czasopismach 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/guestquery): <http://www.crossref.org/guestquery>
- Do tekstu należy załączyć streszczenie artykułu w języku polskim i angielskim (na ok. 800–1000 znaków wraz ze spacjami), które zawierać będzie kluczowe informacje, w tym: cel, problem badawczy, metodę oraz główne wnioski. Ponadto tytuł artykułu w języku polskim i angielskim oraz maksimum pięć słów kluczowych (w języku polskim i angielskim).
- Przesyłając artykuł do redakcji czasopisma „Edukacyjna Analiza Transakcyjna”, autor zobowiązany jest dołączyć podpisane dokumenty: „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 wyczerpujący i należycie udokumentowany sposób opisywane są przyjęte do analizy wybrane zagadnienia badawcze; artykuł polemiczny; artykuł przeglądowy.



BIBLIOTEKA EDUKACYJNEJ ANALIZY TRANSAKCYJNEJ

