

dr hab. prof. AJD Jarosław Jagieła

Zespół Badawczy Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej AJD w Częstochowie

Katedra Psychologii Akademii Ignatianum w Krakowie

Analiza transakcyjna jako metoda diagnozy pedagogicznej

Zamysł poniższego tekstu wyraża się w próbie ukazania możliwych związków pomiędzy jedną ze współczesnych koncepcji psychologii społecznej i systematycznej psychoterapii - jak ją określił jej twórca Eric Berne - a obecnym kształtem pedagogiki i edukacji. Pedagogika, jak wiadomo, definiowana bywa jako „dziedzina (dyscyplina) nauki zajmująca się badaniem szeroko rozumianych procesów edukacyjnych oraz uwarunkowań dyskursu edukacyjnego (M. Milerski, B. Śliwerski, 2000, s. 144). Centralne miejsce zajmuje w niej zatem edukacja, która wyraża się poprzez ogół działań edukacyjnych obejmujących zarówno wychowanie, jak i nauczanie oraz kształcenie. Twierdzi się również, że kształcenie ma swój oczywisty aspekt poznawczy, ale także kontekst emocjonalno-motywacyjny i oba te przejawy kształcenia są nierozzerwalnie ze sobą związane. Tak zatem jak w pedagogice mieści się edukacja, tak diagnoza pedagogiczna, będąca rozpoznawaniem uwarunkowań i natury zjawisk bądź procesów pedagogicznych oraz możliwości ich zmiany (tamże, s. 44), niesie w sobie diagnostykę edukacyjną, która jest z kolei „rozpoznawaniem warunków, przebiegu i wyników kształcenia” (B. Niemierko, 2007a, s. 130). Nie sposób jednak nie zauważyć, że w obecnej dobie pojęcie edukacji ujmowane jest w sposób niezwykle szeroki, jako „forma praktyki społecznej, która nastawiona jest na formowanie zdolności życiowych człowieka”, obejmując zarówno wychowanie, uczenie się i kształcenie, jak i opiekę i socjalizację (K. Rubacha, 2011, s. 9). A zatem działania celowe i zaplanowane przez określone osoby, grupy oraz instytucje społeczne, jak również działania o charakterze spontanicznym czy niezaplanowanym, czyli pozbawionym intencjonalności, jeśli tylko służą formowaniu się wspomnianych zdolności życiowych człowieka (tamże). Powracając jednak do samej diagnostyki, należy zauważyć, że każda diagnostyka, w tym również diagnostyka pedagogiczna i edukacyjna, powinna zawsze poprzedzać wszelkiego rodzaju działania sensowne i zorganizowane. Działania edukacyjne, zarówno w swoim wymiarze emocjonalno-motywacyjnym, jak i czysto poznawczym, na takie miano bez wątplenia zasługują (B. Niemierko, 2007a, s. 34-36). W oczywisty sposób diagnoza taka powinna być możliwie uniwersalna i rozwinięta, wielostronna i pełna; dążyć na samym początku do rozpoznania określonego stanu rzeczy, jego znaczenia i fazy rozwoju, głównie poprzez zgromadzenie wystarczającej ilości danych, określenie przyczyn zaistniałej sytuacji, aby w konsekwencji pokusić się o interpretację oraz sformułowanie prognoz. Pisał o tym tydzień przed czterdziestu laty Stefan Ziemiński (S. Ziemiński, 1972), pozostawiając nam niezrównany, acz w praktyce nieczęsto w pełni wykorzystywany, schemat takiej właśnie diagnozy optymalnej. „Takie ujęcie umożliwia równoległe rozwijanie wielu różnych zakresowo działań diagnostyki edukacyjnej” (J. Milanowski, 1999, s. 47). Diagnostyka - jak zauważa Bogusław Niemierko - stanowi jedynie

dziedzinę pomocniczą (B. Niemierko, 2009, s. 11) i w edukacji będzie użyteczna z wiedzą wychowawczą, dydaktyczno-przedmiotową lub administracyjną, nie zastępując jednak tej wiedzy. Stąd specjaliści różnych dziedzin, nie tracąc jednak granic swoich przedmiotowych kompetencji i własnej tożsamości, powinni ze sobą współpracować, wykorzystując charakterystyczne dla swojej dziedziny rozumienie zjawisk edukacyjnych oraz metodologię. Takie uzasadnienie dla poszukiwania różnych metod diagnostyki pedagogicznej odnajdujemy chociażby w wystąpieniu profesora Tadeusza Lewowickiego na XIV Krajowej Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej, gdy wśród różnych postulatów odniesionych do tej dziedziny pojawia się wielostronność, powtarzalność oraz stosowanie różnych metod diagnozy (T. Lewowicki, 2008, s. 19-22). Czy zatem edukacyjna analiza transakcyjna, którą uznać można za interdyscyplinarną dziedzinę łączącą w sobie dokonania pedagogiki i edukacji z koncepcją analizy transakcyjnej, może okazać się przydatna dla diagnoz dokonywanych w obszarze pedagogiki? Czy łączenie obu, odmiennych wszak w swej istocie dziedzin, ma uzasadnienie i niesie w sobie ciekawe oraz płodne perspektywy? Czy też pozbawione jest większego sensu? Zanim przejdziemy do próby wykazania takich związków, poświęćmy nieco uwagi samej analizie transakcyjnej i jej typowym przeznaczeniom, dochodząc tym samym do zastosowań w obszarze samej pedagogiki.

Analiza transakcyjna i jej aplikacje

Analiza transakcyjna (AT) jest jednym z kierunków współczesnej psychologii i psychoterapii. Koncepcja została zapoczątkowana w latach pięćdziesiątych przez amerykańskiego psychiatrę i psychoanalityka Erica Berne'a (1910-1970) oraz grono jego bliskich współpracowników. Berne jest autorem szeregu książek i publikacji o charakterze naukowym oraz popularnonaukowym. Niektóre z jego książek zyskały miano bestsellerów. W Polsce jak dotąd ukazały się zaledwie trzy pozycje jego autorstwa (E. Berne, 1987, 1994, 1998). Urodził się w Montrealu jako Eric Leonard Bernstein, będąc starszym dzieckiem z dwojga dzieci Davida Bernsteina i Sary Gordon. Rodzice pochodzenia żydowskiego wyemigrowali z Polski i Rosji do Kanady. W roku 1935 otrzymał dyplom lekarza w McGill University. W Stanach Zjednoczonych zrobił specjalizację z psychiatrii, a następnie wstąpił do armii amerykańskiej i jako lekarz uczestniczył w drugiej wojnie światowej, kończąc swoją żołnierską karierę w stopniu majora. Po wojnie przeniósł się do Carmel w Kalifornii. Jako psychiatra coraz bardziej zauważał ograniczenia psychoanalizy. W rezultacie postanowił opracować nową teorię, którą nazwał analizą transakcyjną, a swoją koncepcję w sposób zwarty przedstawił w dziele: *Transactional Analysis in Psychotherapy. A Systematic Individual and Social Psychiatry* (E. Berne, 1961). Największą popularność zyskała jednak inna książka - *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich* (E. Berne, 1987), która do dzisiaj posiada wiele wznowień i cieszy się niesłabnącą popularnością, a wielu autorów od tego właśnie momentu datuje właściwe powstanie teorii analizy transakcyjnej. Eric Berne zmarł na zawał 15 lipca 1970 roku i został pochowany w Kalifornii (W.D. Cheney, 1971, s. 14-22). Jego koncepcja szybko zyskała zagorzałych zwolenników oraz wytrwałych kontynuatorów w wielu krajach świata, którzy z czasem powołali Międzynarodowe Towarzystwo Analizy Transakcyjnej z siedzibą w San Francisco (ITAA - International Transactional

Analysis Association), mające swoje liczne regionalne odpowiedniki, np. towarzystwo europejskie (EATA), włoskie (AIAT), niemieckie (DGTA), rosyjskie (RATA), a także polskie (PTOAT)¹. Obecnie ukazuje się szereg periodyków poświęconych wyłącznie rozwojowi tej właśnie teorii, jak np. założony jeszcze przez Berne'a „Transactional Analysis Bulletin”, „Transactional Analysis Journal”, czy niemieckojęzyczny „Zeitschrift für Transaktionsanalyse”. W internecie odnaleźć można natomiast bez trudu periodyk o nazwie: „Transactional Analysis Journal Internet” (TAJnet). Międzynarodowe Towarzystwo Analizy Transakcyjnej co roku przyznaje nagrodę imienia Erica Berne'a (Eric Berne Memorial Scientific Award). Analiza transakcyjna do pewnego stopnia integruje w obrębie przedmiotu swoich zainteresowań inne szkoły i teorie psychologiczne. Szczególnie widoczna jest inspiracja psychoanalizą, ale również psychologią uczenia się, teoriami komunikacji społecznej oraz psychologią humanistyczną. Znajduje ona liczne zastosowania głównie w psychoterapii jako tzw. terapia krótkoterminowa, ale także jako niezwykle skuteczna forma kształcenia osób nieposiadających szerokiej wiedzy psychologicznej, lecz pragnących nabyć praktyczne doświadczenie w tej dziedzinie. Jest to kierunek nastawiony na zmianę i osobisty rozwój jednostki, stąd analiza transakcyjna okazuje się niezwykle przydatna dla wszystkich tych, którzy mają trudności w porozumiewaniu się z innymi, pragną zrozumieć konflikty i nauczyć się im przeciwdziałać, zrozumieć problem tzw. wygrywania i przegrywania życia, czy właśnie uświadomić sobie ukryty program życia urzeczywistniany przez każdego z nas, a będący skutkiem negatywnych wpływów rodzicielskich. Założenia filozoficzne analizy transakcyjnej wynikają w prostej linii z psychologii humanistycznej zakładającej afirmację każdej istoty ludzkiej. Transakcjoniści opatrują to z reguły krótkim sloganem: wszyscy ludzie są OK. Uważa się również, że każdy człowiek, relatywnie do swoich możliwości, ma zdolność do myślenia i podejmowania decyzji. Wybory te mogą i mają prawo się zmieniać. Problem decydowania odgrywa zresztą w koncepcji AT istotną rolę, szczególnie w aspekcie prowadzonej terapii. W toku rozwoju analizy transakcyjnej wyodrębnił się szereg głównych szkół i kierunków m.in. klasyczna (classic school TA), redecyzji (redecision school TA), Cathexis (Cathexis school TA) oraz wiele pomniejszych nurtów i orientacji (I. Steward, V. Joines, 1987, s. 271-288). Julie Hay wyróżnia jeszcze dodatkowo takie szkoły AT jak: konstruktywistyczna, typu co-creative, jak również szkoła relacyjna (J. Hay, 2010, s. 18-38).

Tradycyjnie analizę transakcyjną dzielimy na cztery rodzaje analiz: **analizę struktury osobowości** (stanów Ja), **analizę transakcji** (tj. komunikacji między ludźmi), **analizę strukturalizacji czasu** (w tym w szczególności: gier psychologicznych) **analizę skryptu**² (ukrytego scenariusza życia jednostki).

¹ <http://www.itaa-net.org/ta/>

² Należy zauważyć, że w języku potocznym skrypt to rodzaj podręcznika opracowanego na podstawie notatek z wykładów i adresowanego do określonego kręgu czytelników, najczęściej studentów; ale to także skrypt dłużny, tj. dokument wystawiony przez dłużnika, rodzaj rewersu, stwierdzający istnienie długu i zobowiązanie do jego zwrotu lub w znaczeniu archaicznym pismo urzędowe, często tajne. Pojęcie skryptu występuje też w psychologii w innych znaczeniach niż w zaprezentowane w tym tekście, np. jako skrypty poznawcze będące podstawową formą reprezentowania rzeczywistości społecznej są „schematem zdarzeń lub specyficznej sekwencji zdarzeń dziejących się w określonym kontekście”, za: *Psychologia spostrzegania społecznego*, M. Lewicka, J. Trzebiński (red.), KiW, Warszawa 1985, s. 299.

Analiza struktury osobowości dostarcza modelu poszczególnych stanów Ja: Ja-Rodzic [R], Ja-Dziecko [Dz] oraz Ja-Dorosły [D] jako klasyfikacji silnie utrwalonych fundamentalnych dyspozycji warunkujących styl zachowania jednostki. Stany te są podstawą aktów komunikacyjnych między ludźmi, nazywanych transakcjami. **Transakcje**, jako jednostki działań społecznych, składają się z pojedynczych bodźców i pojedynczych reakcji werbalnych lub niewerbalnych. Stan Ja-Rodzic to utrwalone i odzwierciedlone w nas przekazy i wzorce rodzicielskie wyrażające się najczęściej poprzez nakazy i powinności. Stan Ja-Dorosły, będący instancją decyzyjną, zapewnia adekwatny kontakt z otaczającą nas rzeczywistością i właściwy poziom samowiedzy pozwalający nam bezpiecznie poruszać się w otaczającym świecie. Natomiast struktura Ja-Dziecko odpowiada temu, co przeżywalismy jako dzieci, a teraz stanowi domenę naszych uczuć, pragnień, lęków i intuicji. Analiza transakcyjna precyzyjnie określa dla przykładu mechanizm powstawania różnego rodzaju stereotypów i uprzedzeń. Są one konsekwencją tzw. **kontaminacji** stanu Ja-Dorosły przez strukturę Ja-Rodzica, kiedy to sprawna funkcja poznawania i realnej oceny rzeczywistości zostaje zdominowana i niejako zawłaszczona przez przekazy zawierające gotowe i niezwyfikowane schematy poznawcze czy określone nastawienia. Z kolei kontaminacje pochodzące ze stanu Ja-Dziecko odpowiadają za powstawanie emocjonalnych zniekształceń w realnym spostrzeganiu świata. Trzeba tu zauważyć, że również w innych dyscyplinach wiedzy zajmujących się problematyką tożsamości psychologicznej jednostki struktura Ja (*self*) odgrywa centralne miejsce. Z reguły wymienia się w tym kontekście również takie jej odmiany jak: Ja-powinnościowe, Ja-realne, Ja-idealne itd. Nietrudno zauważyć, że w jakimś sensie znajdują one swój odpowiednik w analizie transakcyjnej. Analiza funkcjonalna informuje, jakie funkcjonalne role w procesie skryptowym odgrywają poszczególne stany Ja i jak są używane oraz wyrażane, np. poprzez stany Ja-Rodzica Kontrolującego, Ja-Dziecko Naturalne, Ja-Dziecko Zbuntowane. W tradycyjny sposób funkcjonalne stany Ja w diagramie Venna podzielone są z reguły liniami pionowymi. Analiza strukturalna dzieli się na dwa rodzaje analiz. Analizę pierwszego stopnia, która informuje na temat myślenia, odczuwania i działania jednostki wyrażającymi się odpowiednimi stanami aktywności w czasie ujawniających się transakcji. W analizie drugiego stopnia poszczególne stany Ja dzielone są na kolejne stany Ja, np. Rodzic w Dziecku, Dorosły w Dziecku, Dziecko w Rodzicu. Warto zauważyć dwa pojęcia, które jak się wydaje, mają szczególne znaczenie w kontekście pedagogicznym. Wiążą się one ściśle ze zjawiskiem integracji osobowości. Pierwszy termin, określany jest jako **Ethos**, zawiera zinternalizowane, zintegrowane i przepracowane, pozytywne aspekty etyczne stanu Ja-Rodzica, wyrażającego się odpowiedzialnym nastawieniem do innych ludzi i świata np. odwagą, szczerością, otwartością, uczciwością czy solidnością. Tworzy zespół spójnych wartości, przekonań i ocen wyznaczających sposób postępowania danej jednostki lub grupy (M. James, D. Jongeward, 1994, s. 343-346). Drugie z pojęć, opatrywane mianem **Pathos**, uwzględnia przejęte, przepracowane i zintegrowane pozytywne stany emocjonalne struktury Ja-Dziecko, wyrażające się osobistą atrakcyjnością, spontanicznością czy naturalnością oraz otwartością (tamże). Oba powyższe stany zintegrowanej struktury Ja-Dorosły mogą stanowić istotne cele działań edukacyjnych.

Analiza transakcji, nazywana też niekiedy analizą właściwą, zajmuje się badaniem pojedynczych transakcji (aktów komunikacji) lub ich ciągów za pomocą diagramów transakcyjnych. **Transakcja** jest to podstawowa jednostka komunikacji społecznej w relacjach interpersonalnych przejawiająca się dowolną wymianą werbalną i/lub niewerbalną między dwoma osobami lub większą ilością osób. Transakcja składa się z bodźca transakcyjnego (s) i reakcji transakcyjnej (r) między określonymi stanami Ja osób biorących udział w procesie komunikacji. Reakcja może stać się również bodźcem do nowej transakcji.

Wśród różnych typów transakcji wyróżnia się m.in. transakcje blokujące, kątowe, komplementarne, krzyżowe (będące źródłem konfliktów międzyludzkich), metaforyczne, okrężne, pośrednie.

Analiza strukturalizacji czasu, zajmująca się sposobami psychologicznego wykorzystania czasu przez człowieka, obejmuje według wzrastającej intensywności relacji międzyludzkich : **wycofanie, rytuały, aktywność, rozrywki, gry** oraz formę będącą wyrazem najbardziej bliskich, otwartych i opartych na zaufaniu interakcji, jaką jest **intymność**. Czas, ale także i przestrzeń wyznaczają ramy, w jakich przebiega życie każdego człowieka. Mówiąc najprościej - poza czasem i przestrzenią nie można istnieć. Te dwie kategorie wyznaczają także - o czym warto pamiętać w kontekście pedagogiki: „granice i charakter wzajemnych odniesień między nauczycielem oraz uczniem” (J. Jagieła, 2001a, s. 46). Wśród powyższych strategii temporalnych szczególne miejsce zajmują gry interpersonalne, które są serią następujących po sobie z pozoru wiarygodnych, ale tak naprawdę zakamuflowanych i nieszczerých transakcji prowadzących do uzyskania w sposób podstępny korzyści. Wszystko to odbywa się poza świadomością stanu Ja-Dorosły uczestników, którzy wychodzą z tego zdarzenia z poczuciem zakłopotania i są skłonni do obwiniania drugiej strony. Wśród różnych aspektów analizy transakcyjnej to właśnie gry między nauczycielem a uczniem przykuwają, jak dotąd, najbardziej uwagę pedagogów (K. Ernst, 1991; J. Jagieła, 2004a, s. 31-61; J. Jagieła 2004b, s. 30-50).

Analiza skryptów zajmuje się badaniem ukrytego scenariusza życia jednostek i grup społecznych. **Skrypt** (*life-script*) jest specyficznym nieświadomym planem życiowym przypominającym w jakimś sensie scenariusz np. filmu lub sztuki teatralnej. Wyznacza danej osobie, innym osobom lub grupom (np. narodom) charakterystyczne role do odegrania.

Oparty jest na wczesnodziecięcych decyzjach i iluzjach. Zostaje później wzmocniany przez rodziców oraz pozostałe znaczące osoby, a także motywowany określonymi zdarzeniami życiowymi oraz kończący się w wybrany sposób sięgający swoimi źródłami do dzieciństwa. Nie można ustalić w sposób dokładny, że ktoś znajduje się w danym momencie pod wpływem oddziaływania skryptu. Istnieją jednak dwa czynniki, które zwiększają takie prawdopodobieństwo. Są to: spostrzeganie aktualnej sytuacji jako stresującej (np. uczestnictwo w egzaminie) oraz podobieństwo między obecną sytuacją a zdarzeniami stresującymi mającymi miejsce wcześniej (np. uprzednie porażki egzaminacyjne). Skrypt w szczególny sposób określa, czy dana osoba osiąga założone przez siebie cele oraz satysfakcję z ich realizacji. Określamy taką osobę w AT jako Wzgrzywającą lub Zwycięską.

Czy też przeciwnie, jest to ktoś Przegrywający, kto tzw. destrukcyjną zapłatę skryptową otrzymuje w sposób bolesny i niszczący. Teoria transakcyjnych skryptów należy bez wątpienia do najbardziej ciekawych problemów AT i stwarza interesujące perspektywy do dalszych badań, w tym również badań o charakterze edukacyjnym.

To zaledwie kilka z podstawowych kategorii i pojęć wiążących się z analizą transakcyjną. Zainteresowanego czytelnika warto zachęcić do sięgnięcia po odpowiednią literaturę przedmiotu oraz do pozycji leksykonograficznych (J. Jagieła, 2012).

Eric Berne trafnie stwierdził, że analiza transakcyjna jest: „...zawiłym labiryntem wzajemnie połączonych i spójnych pojęć, po których można się poruszać w dowolnym kierunku, zawsze napotykać coś interesującego i użytecznego” (E. Berne, 1998, s. 489). Do niektórych z tych pojęć będziemy nawigować w dalszych stronach tego opracowania. Na koniec tego jakże krótkiego wprowadzenia w koncepcję AT wskaźmy na praktyczne zastosowania tej koncepcji w wybranych dziedzinach wiedzy.

Jak już wspomiano wcześniej analiza transakcyjna powstała jako kierunek **psychoterapii**, w szczególności psychoterapii grupowej. W sposób niewątpliwy AT ma swoje źródła w psychoanalizie. Znajduje jednak, jak wskazują na to wielu autorów (D. Vequié-Quazza, 2011; U. Müller, 2011; M. Novellino, C. Moiso, 1990; D.G. Morris, F.R. Morris, 1996 i in.) w koncepcjach psychodynamicznych swoje własne, twórcze oraz nieszablonowe rozwinięcie. Przejawia się to chociażby w samym modelu stanów Ja, gdzie kategorie psychoanalityczne przestały być wyabstrahowanymi i często metaforycznymi pojęciami, ale stały się psychologicznymi realnościami przejawiającymi się poprzez zachowanie. Jeden z czołowych transakcjonalistów Thomas A. Harris stwierdził: „W psychoanalizie bohaterem jest analityk, natomiast w analizie transakcyjnej - pacjent” (T.A. Harris, 1987, s. 240). I jest to stwierdzenie niepozważone słuszności. Różnice między psychoanalizą a analizą transakcyjną E. Berne widzi w roli specyficznie pojętej ochrony, jaką stosuje transakcjonalista w procesie terapii. Twierdzi jednak, że jest ona niezbędna jako czasowa pomoc w przechodzeniu jednostki od stanu chwiejności do sytuacji pewności siebie, podobnie jak zachodzi to w procesie uczenia się nurkowania, jazdy konnej czy nauki latania (E. Berne, 1998, s. 445). Przypisuje też większą niż dzieje się to w psychoanalizie dyrektywność. Rola transakcyjnego psychoterapeuty podobna jest do bycia jednocześnie analitycznym badaczem - co jest domeną nauki, jak i inżynierem czy technologiem zmieniającym istniejący stan rzeczy - co z kolei jest przedmiotem dyscyplin stosowanych (tamże, s. 454-455). Jednak inspiracje AT sięgają również innych kierunków psychoterapii. Przy odrobinie dobrej woli można zauważyć również wpływy behawioryzmu, bo czymże innym jest opisywanie aktów komunikacji (transakcji) w kategoriach bodźca i reakcji, wskazywanie na konkretne formy zachowań wynikające z poszczególnych stanów Ja itd. Podobnie można dostrzec wpływy terapii humanistycznej. I choć trudno uznać AT za kierunek jednoznacznie wpisujący się w kolejną ze szkół tej orientacji, to godzi się ten fakt odnotować jako podkreślanie autonomii jednostki, roli zintegrowanej osobowości, preferowanie

terapii grupowej itd. Walory integracyjne analizy transakcyjnej są coraz częściej zauważane i doceniane, jak również dopracowanie się własnych strategii i procedur terapeutycznych. Przykładem może tu być tzw. kontrakt IDS (*issues de secours*), który jest niewątpliwie oryginalnym dorobkiem analizy transakcyjnej. Zadaniem tego rodzaju kontraktu jest zabezpieczenie pacjenta przed dokonaniem krzywdy sobie samemu lub innym osobom.

Podobnie schemat, jakim powinien się kierować terapeuta, tzw. „3P” (*three P's*), co na język polski można tłumaczyć jako przyzwolenie (ang. *permission*), ochronę (ang. *protection*) i siłę czy moc (ang. *power, puissance, potency*). Przyzwolenie oznacza zgodę na odrzucenie tych elementów obecnej sytuacji pacjenta, które pragnie on w sposób w pełni świadomy wyeliminować ze swojego życia. Ochrona służy (najczęściej w sposób przejściowy) zapewnieniu asekuracji pacjentowi, który dąży do zmiany. Jedni z czołowych transakcjonalistów stwierdzają w swojej książce: „Terapeuta zapewnia niezbędną ochronę, kiedy wystraszone i zażenowane wewnętrzne dziecko klienta próbuje nowych zachowań i doświadczeń (S. Woollams, M. Brown, K. Huige, 1976, s. 40). Siłę i moc pacjent musi odczuć w swoim terapeutycie wtedy, gdy konfrontuje się ze swoimi problemami, lękami czy deficytami.

Inni przedstawiciele analizy transakcyjnej uzupełniają powyższą tradycyjną już formułę strategii terapeutycznej o dodatkowe zasady: praktyki (*practice*) - ćwiczenie nowych wzorów zachowań pacjenta oraz percepcji (*perception*) - kontrolowanie tego, co dzieje się w relacji terapeutycznej (J. I. Clarke, 1996, s. 214-219). Warto jeszcze nadmienić, że analiza wszystkich stanów Ja wykorzystywana do autodiagnozy aktualnego sposobu funkcjonowania jednostki ma niebagatelny walor autopsychoterapeutyczny. Praca terapeutyczna rozciąga się więc skutecznie na czas między sesjami. Podobny walor ma fakt, że język AT oparty na zdroworozsądkowej logice i mowie potocznej pozwala na szybkie znalezienie porozumienia między terapeutą a pacjentem, co również nie jest faktem bez znaczenia. Jakże bowiem często hermetyczny język profesjonalistów rozmija się z semantyką przeciętnego człowieka zwracającego się o pomoc w swoich problemach życiowych.

Analiza transakcyjna, obok psychoterapii, znajduje również swoje zastosowanie wśród specjalistów ds. **rozwaju organizacji**. Pozwala na budowanie strategii dostosowanych do konkretnych potrzeb różnorodnych struktur organizacyjnych i stowarzyszeń, tworzenia optymalnych relacji funkcjonalnych, a także na eliminowanie dysfunkcyjnych zachowań organizacyjnych. „Nie jest tajemnicą - piszą autorki jednego z opracowań poświęconych organizacyjnej AT - że o sukcesie przedsiębiorstwa czy jakiejś organizacji decydują pracujący w nim ludzie. Ich motywacja, identyfikacja z przedsiębiorstwem, styl zarządzania, sposoby komunikowania się wpływają na rozwój przedsiębiorstwa: wzmacniając jego możliwości przystosowania się do zmieniających się warunków rynkowych bądź możliwości te paraliżując” (E. Szymanowska, M. Sękowska, 2000, s. 8). Dalej dowodzą, że nie zaplecze techniczne czy materiałowe decyduje o niepowodzeniach w prowadzeniu firmy, ale zakłócone stosunki międzyludzkie, i że analiza transakcyjna dostarcza niezbędnej wiedzy potrzebnej do optymalnego kierowania ludźmi. Podobne stanowisko zajmują Karl Kälina i Peter Müri

w swojej książce *Kierowanie sobą i innymi. Psychologia dla kadry kierowniczej* (K. Kálin, P. Müri, 1998). Tak więc, organizacyjna analiza transakcyjna podejmuje szereg problemów szczegółowych dotyczących przedsiębiorstw, jak chociażby autokratyzm w sprawowaniu władzy (A. Jacobs, 1987, s. 59-71), problematyka wypalenia zawodowego (P. Clarkson, 1992, s. 153-158), przejawy gier transakcyjnych mających miejsce w organizacjach (W.R. Poindexter, 1975, s. 379-382) i szereg innych zagadnień. W organizacyjną analizę transakcyjną nierozdzielnie wiąże się **poradnictwo** (*counselling*). Doradcy korzystający z AT pracują nad rozwiązaniem problemów zgodnie z kontraktem „tu i teraz”. Skupiają się na tworzeniu produktywnych zachowań sprzyjających rozwiązaniu problemów. Ustanawiają egalitarne, bezpieczne i oparte na wzajemnym szacunku relacje z klientami. Dzięki temu mogą oni wykorzystywać tego rodzaju wiedzę i umiejętności w budowaniu optymalnych relacji zawodowych oraz popierać jakoś swojego życia.

Edukacyjna analiza transakcyjna, której aplikacje interesują nas najbardziej, jest kolejną wyodrębnioną aplikacją omawianej koncepcji psychologicznej. Kluczowe doktrynalne założenie edukacyjnej analizy transakcyjnej (*educational transactional analysis*), którą traktować można jako praktyczną psychologię edukacyjną, sprowadza się do przeświadczenia, że skuteczność wychowawcza wiąże się z empatią i poszanowaniem godności wszystkich osób biorących udział w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Powyższe przesłanie jest warunkiem budowania udanych relacji między nauczycielem i uczniem. Edukacyjna analiza transakcyjna może posłużyć dla przykładu w rozwiązywaniu następujących kwestii: kształcenie i doskonalenie pracy nauczycieli oraz dostarczanie wiedzy i umiejętności pedagogicznych rodzicom, tworzenie właściwego klimatu szacunku i kultury psychologicznej szkoły, usprawnianie nauczania oraz rozbudzanie motywacji do uczenia się, a także podnoszenia sprawności organizacyjnej poszczególnych placówek szkolnych czy wychowawczych, a także systemu oświaty jako całości. Tak więc edukacyjna analiza transakcyjna może być skutecznie wykorzystywana do podstawowego oraz ustawicznego kształcenia nauczycieli, rozwijania pozytywnego klimatu interpersonalnego i kultury szkoły czy optymalnego i efektywnego uczenia w kontekście prawidłowości psychologicznych. To tylko nieliczne możliwości zastosowań omawianej tu koncepcji w perspektywie działań edukacyjnych. Jednym z nich może stać się bez wątpienia obszar szeroko rozumianego diagnozowania pedagogicznego.

Wybrane elementy diagnozy pedagogicznej w perspektywie analizy

Diagnostyka pedagogiczna, będąc teorią diagnozy edukacyjnej rozpoznającej warunki, przebieg i wyniki uczenia się, choć nie skupia się zasadniczo na dogłębnej analizie psychiki i osobowości uczniów oraz właściwościach grup społecznych, to jednak posiada podstawy psychologiczne i socjologiczne (B. Niemierko, 2007, s. 365-366). Uściśla owe warunki, zawierając elementy historyczne, dotyczące przeszłych doświadczeń jednostki, socjologiczne, odnoszące się do podejmowanych ról społecznych, medyczne, dotyczące stanu zdrowia, a także psychologiczne, uwzględniające osobowość ucznia-wychowanka (B. Niemierko, 2009, s. 40). Natomiast diagnoza transakcyjna (*diagnosis of a transaction*) skupia się na rozpoznawaniu pojedynczych sytuacji, zjawisk,

zachowań i procesów pozostających w obrębie zainteresowań analizy transakcyjnej (M. Cichocka, A. Suchańska, 1989, s. 51-59; R. Rogoll, 1989, s. 20). Obejmuje z reguły następujące rodzaje diagnoz: **diagnozę zachowania** - dotyczącą słów, tonacji głosu, gestów, postawy ciała, wyrazu twarzy danej osoby świadczących o określonych stanach Ja, ujawniających się transakcjach, podejmowanych grach i istniejącym skrypcie; **diagnozę społeczną** - badanie, w jaki sposób dana osoba przy pomocy swoich stanów Ja wchodzi w relacje interpersonalne ze stanami Ja innych ludzi; **diagnozę historyczną** - analizę przeszłych doświadczeń i zachowań danej osoby, dotyczących najczęściej dzieciństwa, a mających wpływ na obecnie przejawiane stany Ja oraz transakcje, gry i posiadany skrypt; **diagnozę fenomenologiczną** - rozpoznawanie określonych stanów Ja poprzez wgląd w siebie i doświadczanie przeżyć z przeszłości, a także wynikających stąd transakcji, gier oraz skryptu. Już pobieżne zestawienie zakresu diagnoz pedagogicznych i transakcyjnych wskazuje na liczne podobieństwa oraz wspólne cechy, przy zachowaniu jednak odrębności i własnej tożsamości obu dziedzin.

Jeżeli przyjąć, że system kształcenia składa się z pięciu nierozłącznych elementów, jakimi są: uczniowie, nauczyciel, treści kształcenia, wyposażenie i organizacja (B. Niemierko, 2007, s. 72), to łatwo możemy dostrzec możliwość zastosowań AT. Centralne miejsce zajmuje tu bez wątpienia sam uczeń i nauczyciel oraz istniejące między nimi transakcje. Na nich bowiem skupia się cała istota postępowania edukacyjnego. Pozostałe składowe (treści, urządzenia, organizacja) stanowią, bez wątpienia ważne, acz poboczne, uzupełnienie owego procesu. Tak więc, dobrze znanemu zapewne uczestnikom tej konferencji z poprzednich publikacji modelowi uczenia Bolesława Niemierko można przyporządkować poszczególne stany Ja zarówno ucznia, jak i odpowiednie struktury psychiczne nauczyciela.

Poniższy model, uzupełniony perspektywą transakcyjną, daje możliwość różnorodnych analiz i interpretacji. Zauważalna jest chociażby częsta obecność - lub jej brak, w sytuacjach anormatywnych - stanu Ja-Dorosły ucznia i nauczyciela. Przy czym, w sposób nieprzypadkowy, większy udział tej struktury osobowości nauczyciela wydaje się tyle ważny, co i ze wszech miar pożądany. To nauczyciel bowiem jest przewodnikiem, kierownikiem i animatorem procesu uczenia się, zdobywania nowych doświadczeń oraz modelem dorosłości. Nauczyciel o wyraźnie obecnym w swojej strukturze stanie Ja-Dorosły odpowiada pojęciu pedagoga jako refleksyjnego praktyka (D.A. Schön, 1983), który daleki od nauczycielskiej rutyny i schematyzmu w działaniu posługuje się w sposób twórczy zgromadzonym doświadczeniem. Doświadczeniem, które w skutek nabywania praktycznej wprawy przechodzi przez kolejne etapy refleksji i analizy własnych dokonań (J. Jagieła, 1996). Staje się tzw. doświadczeniem zrekonstruowanym wyniku takich aktów psychicznych jak: analiza, synteza, wnioskowanie, porównywanie, badanie, interpretowanie itd., które odpowiadają w pełni roli, jaką przypisujemy funkcjonalnemu stanowi Ja-Dorosły.

Tabela 1. Cztery modele uczenia się przedmiotów ogólnokształcących wg B. Niemierko*

NAZWA	KONSTRUKCJA	DROGA UCZENIA SIĘ	GŁÓWNA CZYNNOŚĆ	TAKSONOMIA CELÓW	STAN**JA UCZNIA	STAN JA NAUCZYCIELA**
Alfa	od wiadomości teoretycznych ku umiejętnościom praktycznym	przez przyswajanie (opisywanie)	poznawanie pojęć	poznawcza i praktyczna	D, R	R, D
Beta	od wiadomości praktycznych ku umiejętnościom teoretycznym	przez działanie (normowanie)	próbne działanie	poznawcza i praktyczna	D, R	D, R
Gamma	od umiejętności teoretycznych ku wiadomościom praktycznym	przez odkrywanie (wyjaśnianie)	rozwiązywanie problemów	poznawcza i światopoglądowa	D	D, R
Delta	od umiejętności praktycznych ku wiadomościom teoretycznym	przez przeżywanie (ocenie)	naprawianie świata	poznawcza i światopoglądowa	Dz	D, Dz

* Źródło: B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007, s. 107.

** Propozycja własna.

Analiza transakcyjna może w znaczący sposób podnieść kompetencje komunikacyjne nauczyciela, które jak wiadomo nie dotyczą tylko kompetencji językowych, czyli umiejętności posługiwania się mową, ale wyrażają się zdolnością porozumiewania się w zależności od osoby i kontekstu sytuacyjnego, w jakim odbywa się akt komunikacji.

Jednym z przejawów wspomnianej komunikacji jest komunikowanie oceny (*communicating about grade*), która „jest porozumiewaniem się nauczyciela z uczniem na temat wyników uczenia się” (B. Niemierko, 2009, s. 232). Najkorzystniejsze efekty uzyskuje się w czasie tego aktu komunikacji poprzez sprzężenie zwrotne pomiędzy informacjami o stanie osiągnięć a strategiami dalszego uczenia się. Na drodze optymalnej komunikacji może pojawiać się cały szereg przeszkód, np. nastawienie za wszelką cenę na sukces powodujący uzależnienie od oceny czy postawę obronną ucznia i nauczyciela (tamże). Można przyjąć, że aktywność stanu Ja-Dorosły obu podmiotów tego procesu (przy czym rola nauczyciela jest tu bez wątpienia bardziej znacząca) będzie miała decydującą rolę. Natomiast **kontaminacje** tej struktury przez pozostałe stany Ja niosą z sobą bariery, ograniczenia i utrudnienia (D. Pankowska, 2010, s. 46-50). Swoiście rozumiane zawładnięcie i anektowanie Ja-Dorosłego przez Ja-Rodzica powoduje pojawienie się nieuchronnych uprzedzeń, stereotypów myślenia czy rutyny, a sytuacjach skrajnych nawet pewnego rodzaju urojeń. Natomiast kontaminacja pochodząca od struktury Ja-Dziecko niesie ze sobą zniekształcenia w postaci iluzji, złudzeń i obronnych lęków, a więc wszystkiego tego, co deformuje percepcję rzeczywistości.

Sposób, w jaki strukturalizowany jest czas w szkole, może dostarczyć niezwykle istotnych informacji na temat tego wszystkiego, co tak naprawdę dzieje się w szkole. Spotykane w literaturze przedmiotu typologie wykorzystania czasu przez uczniów, takie chociażby jak kategorie Virginii Richardson (V. Richardson, 1994, s. 100) dzielące czas pracy ucznia na czas: planowany (przeznaczony na dany temat lub czynność), przydzielony (potrzebny uczniom na wykonanie danego działania), zajęty (rzeczywiste wykonywanie danego zadania), wykorzystywany (gdy z powodzeniem wykonuje dane zadanie), pusty (tracony np. na przemieszczanie się z klasy do klasy) oraz czas niezbędny (konieczny, aby to zadanie wykonał, i dostosowany do jego indywidualnych możliwości). Stosowane dotychczas kategorie dzielące czas według różnych kryteriów, choć niejednokrotnie przydatne w różnych kontekstach (np. dzielące czas na historyczny, chronologiczny i społeczny, czy też na linearny i cykliczny) mogą okazać się jednak niewystarczające, gdy zapagniemy poddać czas głębszej analizie psychologicznej. Stosowany w analizie transakcyjnej (E. Berne, 1998, s. 261-263, 527) podział czasu na zegarowy („CZ” ang. *clock-time* - wyznaczony według zegara lub kalendarza; w szkole wyznacza go np. rytm dzwonek na przerwy i lekcje) oraz docelowy („CD” ang. *goal time* - wyznaczony wystąpieniem określonych wydarzeń i kończący się osiągnięciem danego celu, np. „kiedy odrobisz pracę domową, będziesz mógł się pobawić”) może też niekoniecznie spełniać nasze oczekiwania z punktu widzenia psychologii i pedagogiki. Dopiero strukturalizacja czasu uwzględniająca intensywność wzajemnych relacji między poszczególnymi osobami dostarcza nam niezbędnego aparatu pojęciowego koniecznego do ukazania rzeczywistych odniesień między nauczycielem i uczniem. Strukturalizacja czasu (ang. *time structure*), zgodnie z koncepcją Erica Berne’a, dokonuje się na sześć możliwych sposobów w zależności od tego, jak człowiek wchodzi w relacje z innymi i czym ten czas wypełnia w sensie psychologicznym (M. James, D. Jongeward, 1994, s. 87-94). W analizie transakcyjnej może zatem realizować swoją obecność według szeregu poniższych strategii temporalno-interpersonalnych. Wycofanie (ang. *withdrawal*) - polega na rezygnacji z wchodzenia z ludźmi w bezpośrednie i bliskie kontakty. Dzieje się tak wówczas, gdy ilość napływających bodźców lub informacji jest zbyt duża, zbyt monotonna lub zbyt nas angażująca, wtedy nasza psychika dokonuje niejako automatycznego, ochronnego „wyłączenia”. W szkole przybiera różne formy: od wyizolowania i osamotnienia niektórych uczniów, szkolnych wagarów będących w swej istocie chęcią wyłączenia się z obowiązków i relacji szkolnych wskutek narastających problemów ucznia po zagrożenia suicydalne, które ujawniają się w ostatnim okresie w coraz młodszych grupach wiekowych uczniów.

Rytuały (ang. *ritual*) z kolei to wyuczony, proste i stereotypowe sposoby kontaktowania się z innymi. Inicjowane najczęściej przez stan Ja-Rodzic danej osoby. Czas szkolny jest wypełniony i celebrowany nieskończoną ilością rytuałów od momentu pasowania pierwszoklasisty na ucznia po uzyskanie świadectwa maturalnego, czy też otrzymanie dyplomu wyższej uczelni. Na temat szkolnej obrzędowości, ceremoniału oraz różnych form i znaczenia rytualizacji nauczycielskich i uczniowskich zachowań napisano w ostatnim okresie wiele znaczących publikacji (m.in. L. Witkowski, 1992, s. 121-135).

Następną formą strukturalizacji czasu są procedury (ang. *activity*), tłumaczone też dosłownie, acz niefortunnie jako aktywność. Są wszystkim tym, co ludzie mają do zrobienia we współdziałaniu z innymi lub realizując sami określone cele. Stanowią działanie zorientowane na rzeczywistość zewnętrzną, na zadania, uruchamiane bywają w przeważającym stopniu przez stan Ja-Dorosły. Uruchamiane na podstawie posiadanej wiedzy i doświadczenia, a zapewne też intuicji, są metodą postępowania z innymi. Procedury pozwalają nam sensownie oraz bezpiecznie poruszać się w otaczającym świecie na podstawie tego, co wiemy o sobie samych, innych ludziach oraz sytuacji, w jakiej się znajdujemy. W szkole może przejawiać się w różny sposób w relacjach między uczniami i nauczycielem jako rodzaj taktyki osiągania celów przy pomocy prostych operacji interpersonalnych. Rozrywki (ang. *pas time*) natomiast są wszystkim tym, co w sensie psychologicznym sprawia nam przyjemność. Uruchamia je w nas nasz wewnętrzny stan Ja-Dziecko. W szkole rozrywki psychologiczne ujawniają się poprzez mniej lub bardziej spontaniczne czy zorganizowane formy zabaw uczniów i uciech, ale też aktywności nauczycieli, np. plotkowanie w pokoju nauczycielskim bywa niejednokrotnie najbardziej ulubionym zajęciem wielu pedagogów. Rozrywki są często wstępem do rozpoczęcia innej - chyba najbardziej znanej w kontekście analizy transakcyjnej - formy strukturalizacji czasu, jaką jest gra interpersonalna. Gry interpersonalne (ang. *game*) to relacje z innymi zawierające ukryte, podstępne komunikaty. Cechą gier transakcyjnych³ są pułapki, w które pragniemy niejako „złapać” innych. Gry charakteryzują się także powtarzalnością i nieuchronnością. Należą do intensywnych, w sensie kontaktów międzyludzkich, form strukturalizacji czasu, ale z oczywistych względów nie budują dobrych, nacechowanych otwartością i zaufaniem relacji między ludźmi. Szkoła (a w szczególności pokój nauczycielski) stanowi prawdziwą skarbnicę wszelkiego typu gier, o jakich można przeczytać we wciąż wzrastającej liczbie publikacji na ten temat (K. Ernst 1991; J. Jagieła 2004; B. Śliwerski). Rzecz jasna, najciekawsze w sensie dydaktycznym są te gry, które prowadzą uczniowie z nauczycielami. Warto przypomnieć, że książka Erica Berne'a na temat gier interpersonalnych (E. Berne, 1987) stała się swoistym przełomem w powstającej dopiero koncepcji analizy transakcyjnej, posiadając dużą ilość wznowień i tłumaczeń na wiele języków świata. Ostatnią z form strukturalizacji czasu jest intymność (ang. *intimacy*).

Są to najbardziej bliskie, nacechowane autentycznością, prostotą oraz pozbawione gier psychologicznych kontakty między ludźmi. Intymność wzbudza często zrozumiały lęk, gdyż otwartość, będąca najbardziej charakterystyczną jej cechą, naraża na zranienie. W szkole intymność przejawia się bezpośrednio, pełnymi zaufania i obecności oraz wzajemnie akceptacji relacjami interpersonalnymi. Stanowi również przejaw autonomii ujawniającej prawdziwe stany emocjonalne i potrzeby, gdzie stan Ja-Dorosły wyraża niejako zgodę na przejawianie się czasem struktury Ja-Dziecko Naturalne.

Wszystkie powyższe formy strukturalizacji czasu, dzięki swojej przejrzystości i rozłączności klasyfikacyjnej, pozwalają na zbudowanie wielu użytecznych

³ W AT gra to seria następujących po sobie, z pozoru wiarygodnych, ale jednocześnie zakamuflowanych i uzupełniających się wzajemnie ukrytych transakcji prowadzących do uzyskania rozpoznawalnych oraz przewidywanych korzyści.

narzędzi pomiaru mogących odpowiedzieć na pytanie: jak w sensie psychologicznym spędzają czas uczniowie, a jak nauczyciele? A także, co wydaje się istotniejsze, jak wpływa to na intensywność ich wzajemnych relacji. Skorelowanie poszczególnych form strukturalizacji czasu z dystansem interpersonalnym w jeden układ temporalno-proksemiczny, co uczyniono w jednym z opracowań (J. Jagieła, 2011b), może przynieść niezwykle ciekawe wyniki i skłaniać do interesujących przemyśleń.

Analizując funkcję środków dydaktycznych w procesie kształcenia (W. Okoń, 1987, s. 313-317) wyrażającą się stosunkiem do rzeczywistości poprzez jej poznawanie, zmienianie, gromadzenie wiedzy oraz kształtowanie postaw, łatwo dostrzec można rolę i znaczenie w tym procesie transakcyjnego stanu Ja-Dorosły. Szczególnie w aspekcie posiadania przez tę strukturę obszaru określanego umownie jako „komputer” (...) oraz „bazy danych” (...).

Rozwój wspomnianego dorosłego obszaru osobowości może stać się istotnym wskaźnikiem efektywności funkcji, jakie spełniają poszczególne środki mieszczące się dziedzinie technologii kształcenia; odpowiedzi na pytanie, czy spełniają zadania, jakie przed nimi postawiono w relacji: uczeń (i jego rozwój struktury Ja-Dorosły) - środek dydaktyczny - rzeczywistość. Wydawać by się zapewne mogło, że analiza transakcyjna najmniej ma do powiedzenia w zakresie programów i planów kształcenia. Koncentrując się bardziej na stronie podmiotowej, a nie rzeczowej, aktów uczenia się. Jeśli jednak odwołamy się do pojęcia programu ukrytego, to okazać się może, że omawiana przez nas koncepcja analizy transakcyjnej staje się w tym wypadku narzędziem bezcennym. Jak wiadomo oficjalnemu programowi kształcenia (*explicite*) ujętemu w odpowiedniej rangi dokumenty towarzyszy program, który w sposób niezauważalny (*implicite*) decyduje w znacznej mierze o tym wszystkim, co stanowi o istocie przetrwania ucznia w szkole. O tym, czy stanie się on - mówiąc językiem AT - osobą zwycięską, czy też przeciwnie, pozostanie uczniem przegrywającym. Jak pisze Bolesław Niemierko, ukryty program szkoły dotyczy wzajemnych stosunków nauczycieli i uczniów, dyscypliny szkolnej i sposobów jej zapewniania, segregacji etnicznej i środowiskowej, roli „męskiej” i „żeńskej” w szkole oraz społeczeństwie, szkolnych norm obyczajowych oraz innych dziedzin (B. Niemierko, 2007a, s. 152). Wszystko wskazuje na to, że program ukryty przekazywany jest poprzez tzw. transakcje ukryte oraz podejmowane gry transakcyjne. Charakter tych transakcji, ich typy i konsekwencje, do jakich prowadzą znajdują swoje poczesne miejsce w analizie transakcyjnej.

Podmioty badania wyników nauczania-uczenia, a mamy tu wciąż na myśli głównie uczniów i nauczycieli, choć trudno abstrahować od innych uczestników tego procesu, np. rodziców, władze oświatowe, reprezentanci życia społecznego itd., mogą przyjmować różne postawy wobec przedmiotu egzaminowania. Obiektem postawy nie musi być bowiem inny człowiek lub grupa społeczna, ale może nim być określone wydarzenie. Posługując się pewnym znanym modelem analizy transakcyjnej (I. Stewart, V. Joines, 1987, s. 119-124), określanym umownie terminem zagrody OK. (OK. *Corall*) lub osady OK. (OK. *Kraal*) nawiązującej nb. do miejsca kowbojskich strzelanin na Dzikim Zachodzie, a będącej diagramem ilustrującym w formie czworoboku powiązania specyficznych

operacji społecznych z czterema typowymi postawami (pozycjami) życiowymi, opatrywanych za każdym razem skrótowym mianem poczucia bycia (+) lub niebycia OK (-), można wskazać na cztery takie postawy.

Tabela 2. Postawy egzaminacyjne

Ja	Egzamin	Postawa
- (jestem nie OK)	+ (jest OK)	lękowa
-	-	udaremniająca
+	-	roszczeniowa
+	+	optymalna

Pierwszą z takich postaw możemy nazwać w skrótowy sposób **lękową**. Jak wiadomo, lęk egzaminacyjny w różnym stopniu towarzyszy procesowi oceny osiągnięć szkolnych ucznia, a zapewne w jakiejś mierze również nauczycielowi (szczególnie wobec egzaminów zewnętrznych). Jest to bez wątpienia jedna z istotnych barier rozwojowych (B. Niemierko, 2007a, s. 330-333). Druga postawa charakteryzuje się negatywnym nastawieniem zarówno do siebie samego, swoich umiejętności i kompetencji, jak i do samego egzaminu, który oceniany bywa w różny sposób, np. jako niepotrzebny, źle zorganizowany, mający charakter represywny. Postawę taką określić możemy jako **udaremniającą**, gdyż niweczy szanse na efektywność procesu oceny wyników nauczania-uczenia się. Kolejna postawa charakteryzuje się mniej lub bardziej realistycznym przekonaniem (na poziomie behawioralnym, kognitywnym i afektywnym) o własnej wiedzy, umiejętnościach czy kompetencjach, jednak egzamin ocenia się negatywnie. Nazwana została postawą **roszczeniową**, gdyż z reguły towarzyszy jej poczucie rozgoryczenia, zawiedzionych ambicji lub aspiracji. Dopiero ostatnia z wymienianych tu postaw zasługuje na miano **optymalnej**. Harmonijnie łączy w sobie pozytywne nastawienie do siebie samego i własnych możliwości z akceptującym i aprobującym ustosunkowaniem do przedmiotu egzaminu. Powyższy schemat zaprezentowano w wersji najbardziej uproszczonej. W angielskojęzycznej literaturze przedmiotu odnaleźć można bardziej rozbudowaną oraz pogłębioną jego wersję, uwzględniającą w większym stopniu pozostałe składowe koncepcji analizy transakcyjnej (np. funkcjonalność poszczególnych stanów Ja, elementy skryptowe, konsekwencje psychopatologiczne każdej z postaw). Należy zauważyć, że wspomniany model stwarza zarówno możliwości oceny jakościowej, jak i dokonywanie pomiaru ilościowego a wykorzystaniem stosowanych skal pomiaru postaw np. skal Likerta czy Thurstone'a (B. Niemierko, 2009, s. 65-67). Dodajmy jeszcze, że sięgając do teorii atrybucji wyjaśniającej postawy ludzi wobec ważnych zdarzeń, a jednym z takich wydarzeń jest dla uczniów, a zapewne też i dla nauczycieli egzamin zewnętrzny, Bolesław Niemierko zaproponował również cztery skale atrybucji wyniku egzaminu: do przedmiotu, do zdolności, do wysiłku i do przypadku (B. Niemierko, 2007b, s. 58-77). Także i w tych aspektach, które są próbą wyjaśniania przyczyn rezultatów egzaminów po to, aby nadać tym zdarzeniom sens oraz zachować równowagę emocjonalną, obecność poszczególnych stanów Ja uczniów i nauczycieli wydaje się ewidentna i warta analizy z punktu widzenia zachodzących procesów transakcyjnych. W przypadku stylów kierowania pracą uczniów, dzielonych na

styl relacyjny i styl zadaniowy (B. Niemierko, 2007a, s. 175-179), ważną kwestią diagnostyczną pozostaje odpowiedź na pytanie: w jaki sposób przy pomocy kategorii transakcyjnych można zdiagnozować obecność, któregośkolwiek z powyższych stylów w aktywności zawodowej nauczyciela? Jeżeli przyjąć, że styl zadaniowy charakteryzuje się dominującymi w większości transakcjami kierowanymi ze stanu Ja-Rodzic nauczyciela do stanu Ja-Dziecko ucznia, natomiast w stylu relacyjnym mamy do czynienia najczęściej z transakcjami Ja-Dorośli zarówno nauczyciela, jak i ucznia, to diagnozowanie wspomnianych stylów przy pomocy kategorii AT wydaje się celowe, użyteczne i badawczo efektywne. Dodajmy w tym miejscu, bardziej z czystej ciekawości i ilustratywności niż w celu merytorycznego zastosowania, że styl określany jako liberalny, z wiadomych względów kwestionowany, jako postulowany wzór kierowania pracą ucznia rozgrywa się w obszarze osobowości Ja-Dziecko zarówno nauczyciela, jak i ucznia. Trudno o bardziej przekonujący dowód jego niskiej funkcjonalności w procesie uczenia się. Z łatwością też poszczególnym stylom pracy nauczyciela w kontekście egzaminów np. maturalnych, o których pisze Leszek Ciesielski w swoim artykule, przyporządkować poszczególne funkcjonalne stany Ja (L. Ciesielski, 2008, s. 181). Stylowi „Mistrza” przypisać stan Ja-Dorośli, „Tyrańca” Ja-Rodzica Krytycznego, „Fachowca” Ja-Dorośli Praktyczny, „Niańki” Ja-Rodzica Opiekuńczego czy „Malkontenta” ogólny stan Ja-Dziecka. Analiza transakcyjna pozwoliłaby zapewne dopisać do tej listy szereg jeszcze innych wymyślonych stylów np. „Buntownika” stan Ja-Dziecko Zbuntowane lub „Konformisty” jako wyraz struktury Ja-Dziecko Podporządkowane.

Odnosząc się do diagnostycznej funkcji badania wyników uczenia się, zastosowanie analizy transakcyjnej dotyczyć może w większym stopniu oceny w wymiarze społeczno-wychowawczym, czyli czynników sytuacyjnych oraz roli emocji i motywacji w uczeniu się, niż oceny wąsko dydaktycznej, ograniczonej z reguły do sumatywnego wartościowania osiągnięć poznawczych (B. Niemierko, 2007a, s. 302-304, 325). Użyteczność AT może okazać się również pomocna w komunikowaniu uczniowi tej oceny. Typologia poziomów komunikacji Stephena Coveya (tamże, s. 336) nie pozostawia wątpliwości, iż komunikacja synergiczna, tj. taka, która oparta jest na wzajemnym zaufaniu, współpracy i inspiracji, wydaje się najbardziej optymalna z punktu widzenia celów oraz efektów kształcenia. Jednak dopiero model transakcyjny może w sposób optymalny ukazać prawidłowości tego procesu z nieodłączną dwutorowością wyrażającą się poprzez transakcje ukryte, wykazując manowce komunikacji obronnej i jakże często pozornej tylko komunikacji kompromisowej poprzez ukryte formy walki między uczniem i nauczycielem.

W układzie zmiennych, gdzie zmienną niezależną jest wynik egzaminu, a zmienną zależną osiągnięcia sukcesu edukacyjnego wyznaczonego aspiracjami ucznia, istnieje zmienna pośrednicząca, o jakiej jak dotąd niewiele wiadomo. Tą zmienną jest pojęcie skryptu (*script life*), które niech nie myli nas z określeniem zwartego wykładu akademickiego wydawanego najczęściej w postaci książki. W jednym z wystąpień na XIII Konferencji Diagnostyki Edukacyjnej pojawił się zamiar przejrzenia się aspiracjom edukacyjnym uczniów w kontekście opanowania przez nich umiejętności mierzonych wynikami egzaminu gimnazjalnego. Konkluzja podjętych bardzo rzetelnych badań

i ich wyników skłania autorkę do stwierdzenia, iż nie zawsze aspiracje uczniów i ich rodziców idą w parze z możliwościami, które z reguły są dość wysokie (M. Lipska, 2007, s. 402-412). Istniejąca rozbieżność może wskazywać na istnienie owej zmiennej pośredniczącej jaką jest skrypt (*script-life*), który będąc nieświadomym planem życiowym, w swoisty sposób przypomina teatralny lub filmowy scenariusz wyznaczający danej osobie oraz innym towarzyszącym jej osobom określone role do odegrania. Oparty jest na wczesnodziecięcych decyzjach i iluzjach. Zostaje później wzmacniany przez rodziców oraz pozostałe znaczące postacie (krewnych, rówieśników, nauczycieli itd.), a także motywowany jest określonymi zdarzeniami życiowymi i kończy się z reguły w wybrany w dzieciństwie sposób. Nie można ustalić w sposób jednoznaczny i nie budzący wątpliwości, że ktoś znajduje się w danym momencie pod wpływem oddziaływania skryptu. Istnieją jednak dwa czynniki, które zazwyczaj zwiększają takie prawdopodobieństwo. Jest to spostrzeganie aktualnej sytuacji jako stresującej oraz istnienie podobieństwa między daną aktualną sytuacją a zdarzeniami stresującymi mającymi miejsce wcześniej, np. w dzieciństwie. Badanie skryptu jako nieświadomego aspektu oddziaływań wychowawczych i edukacyjnych wydaje się ze wszech miar frapujące i jak dotąd niedoceniane w dyskursie pedagogicznym. Miejmy jednak nadzieję, że dalszy rozwój edukacyjnej analizy transakcyjnej przyniesie w tej dziedzinie interesujące rezultaty.

Jak wiadomo badanie wyników nauczania-uczenia się ma swój ważny aspekt etyczny. Temu zagadnieniu poświęcona była XII Krajowa Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej. Odpowiedź na pytanie: jakiej postawy etycznej oczekivalibyśmy od nauczycieli w kontekście zadań egzaminacyjnych odnajdujemy w strukturze Ja tzw. drugiego stopnia. Jest to stan określany jako *Ethos*, który bywa też nazywany stanem Ja-Rodzica zawartym w Ja-Dorosłym, stanowiąc zintegrowaną strukturę osobowości, gdyż uwzględnia zinternalizowane i przepracowane aspekty etyczne (a zatem normy, zasady, nakazy, zakazy itd.) Rodzica. *Ethos* wyraża się poprzez pełne szczerości i otwartości nastawienie do innych ludzi i świata, odwagę w obronie niezbywalnych wartości, uczciwość czy solidność. Posługiwanie się bowiem wyłącznie obszarem osobowości, jakim jest Ja-Rodzic, w szczególności Ja-Rodzic Krytyczny, prowadzić musi nieuchronnie do dogmatyzmu, przed którym przestrzegali Peter Kroepe (P. Kroepe, 2006, s. 25-38) w swoim wstąpieniu w czasie wspomnianej konferencji.

Z kolei inne z pojęć o bliźniaczej nazwie *Pathos* wiąże się z wprowadzonym przez Daniela Golemana (D. Goleman, 1997, s. 150-158) pojęciem uskrzydlenia (ang. *flow*). W sensie transakcyjnym uskrzydlenie traktować można jako funkcjonalny przejaw stanu Ja-Dziecko Naturalne ujawniające się poprzez strukturę Ja-Dorosły. W sposób uproszczony można powiedzieć, że jest to wyraz najbardziej naturalnych emocji, któremu dorosłe poznanie dało prawo do zaistnienia. Bolesław Niemierko, odwołując się do pojęcia uskrzydlenia w kontekście kształcenia, pisze tak: „Najpełniejszą harmonię emocji i poznania uzyskuje się w stanie nazwanym uskrzydleniem (natchnieniem, uniesieniem, transem, ekstazą), w którym wszystkie nasze siły są skierowane na wykonanie zadania i długo nie odczuwamy znużenia”

(B. Niemierko, 2007a, s. 209-210). Ten charakterystyczny trans i brak znużenia

łatwo zauważyć można, obserwując zarówno przedszkolaka w czasie rysowania, nastolatka pochłoniętego grą komputerową, jak i nauczyciela, który „zapamiętał się”, przekazując z pasją ulubione treści na prowadzonej przez siebie lekcji, gdyż *Pathos* to nic innego jak przejaw wewnętrznego Dziecka, nad którym wewnętrzny Dorosły ma jednak pewną władzę, nie pozwalając chociażby na utratę kontroli nad otoczeniem.

Istotą diagnozy jest rozpoznawanie określonego fragmentu rzeczywistości, w przypadku diagnozy edukacyjnej chodzi o rzeczywistość ujawniającą się procesie nauczania-uczenia się. Jaka jest jednak przyczyna sytuacji, gdy ma miejsce nierozpoznanie określonego stanu rzeczy? W analizie transakcyjnej wspomniane zjawisko nosi nazwę **dyskontowania** (M. Matkowski, 1993, s. 59-70). W sposób najbardziej skrótowy powiedzmy tylko, że dyskontowanie (*discounting*), tłumaczone też niekiedy jako umniejszanie czy pomniejszanie lub odrzucanie, wyraża się nieświadomym ignorowaniem pewnych istotnych informacji umożliwiających rozwiązanie określonego problemu. Osoba dyskontująca zupełnie pomija informacje, dyskwalifikuje je lub wierzy i postępuje w taki sposób, jak gdyby niektóre aspekty jej samej, innych ludzi bądź sytuacji były mniej znaczące niż pokazuje to rzeczywistość. Wpływ tych elementów rzeczywistości jest zwykle celowo umniejszany, aby utrzymywać tzw. znajome sobie ramy odniesienia, prowadzić gry psychologiczne, realizować skrypt czy wymusić lub podtrzymać transakcje symbiotyczne z innymi osobami. Pomniejszanie pewnych cech służy przesadnemu wyolbrzymianiu innych. Dyskontowanie, będące wewnętrznym mechanizmem obronnym, rozpoznaje się po zewnętrznym zachowaniu przejawiającym się w strategiach pasywności, prowadzonych grach i odgrywaniu ról w Trójkącie Dramatycznym. Dyskontowanie można opisać w kategoriach obszaru (*area*), typu (*type*) oraz poziomu (*level*), nazywanego też trybem (*mode*). Dyskontowanie przejawiające się w aspekcie samego siebie (*self*), innych osób (*others*) lub realnej sytuacji (*situation*) dotyczy bodźców (*stimulus*), problemów (*problem*) czy opcji (*option*) oraz może być realizowane w odniesieniu do istnienia (*existence*), znaczenia (*significance*), możliwości zmiany (*change possibilities*) lub osobistych zdolności (*personal abilities*). Można w uzasadniony sposób przypuszczać, że diagnoza dyskontowania mogłaby przyczynić się z dużym prawdopodobieństwem do bardziej efektywnego rozwiązywania wielu problemów współczesnej szkoły zarówno w jednostkowych wymiarach idiograficznych, jak i w skali nomotetycznej. Jednym z takich problemów ujawniających się poprzez dyskontowanie jest uczniowska **pasywność**, którą bez przesady można nazwać najbardziej dotkliwym zjawiskiem współczesnej szkoły (J. Jagieła, 2009, s. 57-72). Pasywność wyraża się poprzez szereg typowych strategii, jednak wszystkie one w dużym stopniu sprowadzają się do zachowań o charakterze bierno-agresywnym. Agresja natomiast, z nieodłącznie towarzyszącą jej przemocą, staje się coraz bardziej realnym i nasilającym zjawiskiem zarówno w wymiarze prawnym, jak i przede wszystkim pedagogicznym. Dość wspomnieć, że na podstawie analiz i raportów Komendy Głównej Policji liczba wymuszeń i rozbojów w szkołach w ciągu ostatnich dwóch lat prawie się podwoiła. Wzrosła też liczba przestępstw narkotykowych i to dokonywanych z dużą dozą agresji przez coraz

młodszych sprawców⁴. Analiza transakcyjna dysponuje użytecznym modelem ról, jakie ujawniają się w aktach przemocy. Wspomniany diagram określany jako Trójkąt Dramatyczny Stephena Karpmana ukazuje trzy komplementarne role psychologiczne: Prześladowca, Ofiara i Ratownik (S. Karpman, 1968, s. 39-43). Istotą zachowań Prześladowcy jest upokarzanie i obniżanie wartości innych ludzi. Ofiara skupia się nadmiernie na wszystkich nałożonych na nią wymaganiach, dopatruje się przyczyn porażek głównie w sobie, spostrzega siebie jako nieudolną, niedocenianą, niemogącą przetrwać bez pomocy lub wsparcia innych. Często jest odrzucana czy atakowana, choć trzeba zauważyć, iż niejednokrotnie sama prowokuje niekorzystne dla siebie sytuacje. Między wymienione tu role wpisuje się czasem osoba Ratownika, który w sposób deklaracyjny pragnie zapobiec istniejącemu złu. Niejednokrotnie jednak pod pretekstem pomocy osiąga poczucie dominacji oraz unika roli Ofiary lub uzależnia innych od siebie, czy odbiera im samodzielność w przekonaniu, że nie są w stanie poradzić sobie sami. Uświadamia to, iż rola Ratownika, w jakiej niejednokrotnie występuje nauczyciel lub psycholog czy pedagog szkolny, może być trudna, szczególnie wtedy, gdy nie dysponują wystarczającymi kompetencjami oraz umiejętnościami udzielania pomocy.

Jak widzimy użyteczność zastosowań analizy transakcyjnej w edukacji, choćby tylko na przykładzie przytoczonych tu egzemplifikacji, wydaje się nie budzić wątpliwości.

Czy jednak pedagogika zechce skorzystać z możliwości, jakie stwarza omawiana tu koncepcja? Trudno o jednoznaczną ocenę. Najlepszym sprawdzianem i weryfikatorem tego rodzaju oczekiwań i przeświadczeń będzie bez wątpienia czas oraz zaangażowanie osób zainteresowanych omawianą problematyką.

Wnioski

W związku z obecnością analizy transakcyjnej w pedagogice, która stanowi w jakimś sensie *terra incognita współczesnej* edukacji, pojawia się wiele pytań i hipotez godnych wnikliwych działań badawczych czy diagnostycznych. Wymieńmy tylko nieliczne, które warte są zarekomendowania przyszłym badaczom wspomnianej problematyki. Wydaje się, że wciąż niedocenianym obszarem oddziaływań pedagogicznych pozostaje stan Ja-Dorosły, którego znaczenie i rola w procesie edukacyjnym zarówno w odniesieniu do ucznia, jak i roli nauczyciela wydaje się bezsporna. Równie intrygującą kwestią jest odpowiedź na pytania: jaki jest wkład, udział poszczególnych stanów Ja w motywacji zewnętrznej i wewnętrznej procesu uczenia się? Czy można założyć, że udział struktury Ja-Rodzic obecny jest w wyższym stopniu w motywacji zewnętrznej, a Ja-Dziecko w motywacji wewnętrznej? Wiele przesłanek może na to wskazywać. Podobne pytanie można sformułować w odniesieniu do znanych modeli uczenia się przedmiotów ogólnokształcących (B. Niemierko, 2007, s. 107). Taką próbę, jak wspomniano już wcześniej, podjęto w jednym z opracowań (J. Jagieła, 2011a, s. 24). Czy jednak skłonni byłibyśmy uznać ją za w pełni zadowalającą? Czy nie pojawia się tu nieuchronnie szereg wątpliwości i zastrzeżeń wymagających wnikliwej analizy oraz badań empirycznych

⁴ G. Zawadzka, *Horror w szkołach*, „Rzeczpospolita” 2012, nr 18, s. A4.

weryfikującej lub falsyfikującej zawarte przeświadczenia sformułowane wszak w formie *a priori*? A dalej - czym różni się szkoła tradycyjna od szkoły współczesnej w perspektywie AT? Szereg pojęć i kategorii obecnych w przywoływanej tutaj koncepcji pozwalałyby na wnikliwą analizę istniejących tu odmienności czy podobieństw, choćby tylko w aspekcie procesów i aktów komunikacji między nauczycielem i uczniem. Osobnym zagadnieniem AT pozostaje problematyka skryptu jako znaczącego, choć nie zawsze zauważalnego aspektu nieświadomych oddziaływań wychowawczych. Skrypt ten w dużej mierze decyduje m.in. o postawie ukierunkowanej na osiągnięcie życiowych sukcesów lub o ich braku. Jego obecność w kontekście wszelkiego rodzaju egzaminów czy innych sprawdzianów efektów kształcenia może stworzyć nową, ciekawą perspektywę dostrzeżenia barier, trudności oraz ograniczeń egzaminacyjnych. Ale skrypty uczniów czy nauczycieli to nie jedyne warte uwagi, efekt nie zawsze świadomych skutków tego rodzaju programowania. Z całą pewnością można mówić również o przejawach skryptowych szerszych niż tylko jednostkowe, struktur i grup społecznych, choćby tylko w postaci mogącej się zrodzić koncepcji skryptu szkoły lub innej placówki oświatowo-wychowawczej. To tylko nieliczne z pojawiających się problemów czy obszarów przyszłych badań. Niniejszy tekst, choćby tylko ze względu na swoje rozmiary, nie miał ambicji w sposób wyczerpujący oraz dogłębny odpowiedzieć na te i podobne pytania. Takie opracowanie czeka dopiero na swojego autora oraz znacznie bardziej obszerną publikację.

Na koniec już odwołajmy się do naszych polskich oświatowych aktualności.

W rozporządzeniu Ministra Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie projektu standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, podpisanym przez Minister Edukacji Narodowej pojawia się szereg zadań obejmujących również problematykę diagnozy pedagogicznej⁵. Dla przykładu, po zakończeniu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela absolwent w zakresie efektów kształcenia powinien posiadać wiedzę w obszarze „projektowania i prowadzenia badań diagnostycznych w praktyce pedagogicznej, poszerzoną w odniesieniu do odpowiednich etapów edukacyjnych i uwzględniającą specjalne potrzeby edukacyjne uczniów z zaburzeniami w rozwoju”. W zakresie umiejętności absolwent studiów ma także posiadać „umiejętności diagnostyczne pozwalające na rozpoznawanie sytuacji uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, opracowywanie wyników obserwacji i formułowanie wniosków”.

Zadania powyższe zostały skonkretyzowane i uszczegółowione w zakresie poszczególnych modułów kształcenia w zakresie Krajowych Ram Kwalifikacji. Ściśle wiąże się wdrażanie przez MEN rozwiązań mających na celu wyrównywanie szans edukacyjnych dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, zwiększanie efektywności świadczonej pomocy psychologiczno-pedagogicznej i powoływanie w każdej szkole zespołów ds. specjalnych potrzeb

⁵ http://men.gov.pl/index.php?option=com_content&view=article&id=2703%3Arozporzdenie-w-sprawie-standardow-ksztacenia-przygotowujcego-do-wykonywania-zawodu-nauczyciela-podpisane&catid=125%3Aksztacenie-i-kadra-aktualnoci&Itemid=76 [dostęp: 11.02.2012]

edukacyjnych⁶. Do zadań tych zespołów ma należeć m.in. rozpoznawanie przyczyn niepowodzeń, rozpoznawanie specyficznych trudności w uczeniu się, w tym dysleksji na poziomie szkoły podstawowej, rozpoznawanie potencjalnych możliwości uczniów i rozpoznawania u nich indywidualnych potrzeb rozwojowych oraz określania sposobu zaspokajania tych potrzeb. Zbyt często pada tu słowo „rozpoznawanie”, aby nie dostrzec szerokiego kontekstu diagnostycznego. A przecież wiedza i umiejętności diagnostyczne okażą się bez wątpienia przydatne również w innych obszarach pracy wspomnianych zespołów m.in. w planowaniu - na poziomie gimnazjalnym i szkoły ponadgimnazjalnej - zadań doradztwa zawodowego, działań profilaktycznych i pedagogizacji rodziców, podejmowaniu przedsięwzięć mediacyjnych i negocjacyjnych w sytuacjach kryzysowych czy dokonywaniu okresowej oceny efektywności udzielanego wsparcia, w tym prowadzonych zajęć specjalistycznych, rewalidacyjnych i socjoterapeutycznych. Są to zadania oraz cele niebagatelne. Można być może żywić nadzieję, że edukacyjna AT i jej poznawczy oraz praktyczny potencjał zostanie dostrzeżony w realizacji owych bieżących, choć zbyt ambitnych jak się czasem wydaje, zamierzeń i w planowanych przedsięwzięciach.

Bibliografia:

1. Berne E., *Transactional Analysis in Psychotherapy. A Systematic Individual and Social Psychiatry*, Grove Press, New York 1961.
2. Berne E., *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*, PWN, Warszawa 1987.
3. Berne E., *Dzień dobry...i co dalej?* Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 1998.
4. Berne E., *Seks i kochanie*, KiW, Warszawa 1994.
5. Cheney W. D., Eric Berne: „Biographical Sketch, Transactional Analysis Journal” 1971, nr 1, vol. 1, s. 14-22.
6. Cichocka M., Suchańska A., *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce psychologicznej*, cz. II, „Psychoterapia” 1989, nr 3, s. 51-59.
7. Ciesielski L., *Sukces dydaktyczny a sukces wychowawczy w procesie kształcenia w kontekście egzaminów zewnętrznych* [w:] Niemierko B., Szmigiel M.K. (red.), *Uczenie się i egzamin w oczach nauczycieli*, GRUPA TOMAMI, Kraków 2008, s. 171-183.
8. Clarke J.I., *The Synergistic Use Of Five Transactional Analysis Concepts By Educators*, „Transactional Analysis Journal” 1996, nr 26 (3), s. 214-219.
9. Clarkson P., *Burnout: Typical Racket Systems of Professional Helpers* “Transactional Analysis Journal” 1992, nr 3 (22), s. 153-158.
10. Ernst K., *Szkolne gry uczniów. Jak sobie z nimi radzić*, WSiP, Warszawa 1991.
11. Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Media Rodzina of Poznań 1997.
12. Harris T. A., *W zgodzie z sobą i z tobą. Praktyczny przewodnik po analizie transakcyjnej*. Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1987.
13. Hay J., *Analiza Transakcyjna dla trenerów*, Grupa Doradczo-Szkoleniowa TRANSMISJA, Kraków 2010.

⁶ www.men.gov.pl/ [dostęp: 22.02.2012]

14. Jacobs A., *Autocratic Power*, „Transactional Analysis Journal” 1987, nr 3 (17), s. 59-71.
15. Jagieła J., *Do mistrzostwa pedagogicznego*, „Edukacja i Dialog” 1996, nr 7, s. 20-25.
16. Jagieła J., *Gry psychologiczne w szkole*, Oficyna Wydawnicza Nauczycieli, Kielce 2004a.
17. Jagieła J., *Komunikacja interpersonalna w szkole*, Wydawnictwo RUBIKON, Kraków 2004b.
18. Jagieła J., *Transakcyjna pasywność jako bariera zmian edukacyjnych* [w:] *Podstawy edukacji. Ciągłość i zmiana*, Gofron A., Adamska-Staroń M. (red.), Oficyna IMPULS, Kraków 2009, s. 57-72.
19. Jagieła J., *Czas i przestrzeń transakcji szkolnych* [w:] Jagieła J. (red.), *Analiza transakcyjna w edukacji*, Wydawnictwo AJD, Częstochowa 2011a, s. 49-78.
20. Jagieła J., *Transakcyjny model w procesie wielostronnego nauczania-uczenia się* [w:] Jagieła J. (red.), *Analiza transakcyjna w edukacji*, Wydawnictwo AJD, Częstochowa 2011b, s. 19-48.
21. Jagieła J. *Słownik analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo AJD, Częstochowa 2012.
22. James M., Jongeward D., *Narodzić się, by wygrać. Analiza transakcyjna na co dzień*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 1994.
23. Karpman S., *Drama Triangle Script Drama Analysis*, „Transactional Analysis Bulletin” 1968, nr 26 (7), s. 39-43.
24. Kälina K., Müri P., *Kierowanie sobą i innymi. Psychologia dla każdego*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 1998.
25. Kropie P., *Ethical Bases of Educational Measurement* [w:] Niemierko B., Szmigel M.K. (red.), *O wyższą jakość egzaminów szkolnych*, gRUPA TOMAMI, Kraków 2006, s. 25-38.
26. Lewowicki T., *(Nie)zobowiązujący dekalog diagnostyki edukacyjnej* [w:] Niemierko B., Szmigel M.K. (red.), *Uczenie się i egzamin w oczach nauczycieli*, gRUPA TOMAMI, Kraków 2008, s. 19-22.
27. Lipska M., *Co dalej, gimnazjalisto?* [w:] Niemierko B., Szmigel M.K. (red.), *Uczenie się i egzamin w oczach ucznia*, gRUPA TOMAMI, Kraków 2007, s. 402-412.
28. Matkowski M., *Nierozpoznanie* [w:] Santorski J. (red.), *ABC psychologicznej pomocy*, Jacek Santorski & Co. Agencja Wydawnicza, Warszawa 1993.
29. Milanowski J., *Miejsce edukacyjnych badań diagnostycznych i ewaluacyjnych w klasyfikacjach nauk i badań naukowych* [w:] Niemierko B., Machowska B. (red.) *Diagnoza edukacyjna. Oczekiwania, problemy, przykłady*, Legnica 1999, s. 38-49
30. *Pedagogika*, Milerski B., Śliwerski B. (red.), PWN Leksykon, Warszawa 2000.
31. Morris D.G., Morris F.R., *The Anatomy of Belief*, „Transactional Analysis Journal” 1996, nr 3 (26), s. 254-261.
32. Müller U., *Die Verwandlung der Psychoanalyse in die Transaktionsanalyse, als schöne Kunst betrachtet*, „Zeitschrift für Transaktionsanalyse” 2011, nr 4, s. 224-241.
33. Niemierko B., *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007a.
34. Niemierko B., *Rozwój jako zdawanie egzaminu*, [w:] Niemierko B., Szmigel M.K. (red.), *Uczenie się i egzamin w oczach uczniów*, gRUPA TOMAMI, Kraków 2007b, s. 58-77.
35. Niemierko B., *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
36. Novellino M., Moiso C., *The Psychodynamic Approach to Transactional Analysis* „Transactional Analysis Journal” 1990, nr 3 (20), s. 187-192.
37. Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, PWN, Warszawa 1987.
38. Pankowska D., *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010.

39. Poindexter W.R., *Organizational Games*, „Transactional Analysis Journal” 1975, nr 4 (5), s. 379-382
40. Richardson V., *Czas i przestrzeń* [w:] Arends R.I. (red.), *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa 1994, s. 97-120.
41. Rogoll R., *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, PWN, Warszawa 1989.
42. Rubacha K., *Metodologia badań edukacyjnych*, Oficyna Wydawnicza Łośgraf, Warszawa 2011.
43. Schön D.A., *The reflexive practitioner. How professionals think in action*, Basic Books, New York 1983.
44. Stewart I., Joines V., *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*, Lifespace Publishing, Nottingham and Chapel Hill 1987.
45. Śliwerski B., *Nauczycielskie manewry wobec uczniów*, „Edukacja i dialog” 1995, nr 7.
46. Szymanowska E., Sękowska M., *Analiza transakcyjna w zarządzaniu*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 2000.
47. Witkowski L., *Wokół teorii i praktyki rytuałów szkolnych*, [w:] Kwieciński Z. (red.), *Nieobecny dyskurs*, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, t. 2, Toruń 1992.
48. Woollams S., Brown M., Huige K., *Transactional Analysis in brief*, Huron Valley Institute, Michigan 1976.
49. Vequíé-Quazza D., *Auf der Suche nach unseren Wurzeln: Von Freud über Federn zu Berne*, „Zeitschrift für Transaktionsanalyse” 2011, nr 4, s. 205-223.
50. Ziemiński S., *Problemy dobrej diagnozy*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1972.