

dr Adrianna Sarnat-Ciastko

Akademia im. J. Długosza w Częstochowie

Konstruowanie i możliwości wykorzystania „Kalejdoskopu sytuacji szkolnych” – zestawu narzędzi badawczych dla edukacyjnych analityków transakcyjnych

Mija już przeszło ćwierćwiecze od momentu, w którym rozpoczęła się szeroka dyskusja nad zmianami w polskim systemie oświaty. Zmiany te miały pozwolić na rekonstrukcję centralnie sterowanego monolitu szkoły, m.in. poprzez stworzenie przestrzeni dla różnobarwnej mozaiki autorskich propozycji. Już od 1989 roku oddolny ruch zaangażowanych edukatorów zaczął tworzyć coraz to nowe placówki. Powstały wówczas działające po dziś dzień szkoły, tj. Zespół Społecznych Szkół Ogólnokształcących „Bednarska” w Warszawie (1989 r.), Społeczne Liceum Ogólnokształcące POLTECH w Toruniu założone przez Aleksandra Nalaskowskiego (1989 r.), Autorska Szkoła Samorozwoju we Wrocławiu (1990 r.), Ogólnokształcące Liceum Programów Indywidualnych „Na Polankach” w Gdańsku (1992 r.) czy Wrocławska Szkoła Przyszłości (1992 r.)¹. Co ważne, mimo różnych koncepcji pedagogicznych, które leżały u podstaw funkcjonowania tych placówek, często łączyło je dostrzeżenie podmiotowości, indywidualności uczniów oraz akcentowanie ich wolności i samorządności. Te atrybuty ruchu autorskiej edukacji pojawiały się także w nowej wizji szkół publicznych. Dodatkowo warto wspomnieć, że indywidualizacji procesu nauczania domagano się choćby w przeddzień reformy oświaty, kiedy to ówczesny Minister Edukacji Narodowej zwracał uwagę na konieczność „powrotu do personalizmu”².

Obecnie, dokonując wglądu w funkcjonowanie szkół XXI wieku w Polsce, można dostrzec, że powyższe postulaty w dalszym ciągu są aktualne. Przypomina o tym zwiększająca się liczba rodziców zainteresowanych szkołami demokratycznymi czy edukacją domową (*homeschooling*). Rodziców, którzy z jednej strony zainteresowani są jakością nauczania w placówce, wyrażającą się liczbą olimpijczyków czy procentem zdawalności egzaminów zewnętrznych, z drugiej jednak strony coraz częściej zwracają uwagę na panującą w niej atmosferę i zapewnienie uczniom poczucia bezpieczeństwa. Bezpieczeństwa, które nie wynika tylko z zainstalowania

¹ Informacje za: M. Figiel, *Szkoły autorskie w Polsce. Realizacja edukacyjnych utopii*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001.

² Por. M. Handke, *Wychowanie na tle reformy edukacji* [w:] K. Korab (red.), *Ministerstwo Edukacji Narodowej o wychowaniu w szkole*, Biblioteczka Reformy nr 13, Warszawa 1999, s. 10.

monitoringu, a z dobrych relacji³. W tej perspektywie to właśnie relacje szkolne stanowią przedmiot zainteresowania Zespołu Badawczego Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej, który zdecydował się na stworzenie narzędzia badawczego pozwalającego na ich diagnozę. Opis owego narzędzia – „Kalejdoskopu sytuacji szkolnych”⁵ stanowi przedmiot niniejszego artykułu.

Analiza transakcyjna jako źródło inspiracji do badań edukacyjnych

Analiza transakcyjna (AT) stanowi, stworzoną przez Erica Berne’a w latach 50., koncepcję opartą na teoretycznym systemie osobowości, służącemu z jednej strony systematycznej psychoterapii prowadzącej do osobistego rozwoju i zmiany⁴, ale także interpretowaniu stosunków międzyludzkich⁵. AT w dużej mierze czerpie swoje źródło z psychoanalizy, jak również psychologii uczenia się, psychologii postaci oraz psychologii humanistycznej. Różni się jednak od wymienionych podejść specyficznym, obrazowym, czerpiącym ze słownictwa potocznego językiem, który ułatwiać ma komunikację z pacjentem/klientem, a także ujęciem szeregu aspektów ontogenezy człowieka. Uniwersalny przekaz AT, zasadzający się na następujących założeniach: „(1) Ludzie są OK; (2) Każdy ma zdolność do myślenia; (3) Ludzie mogą decydować o swoim przeznaczeniu, a ich decyzje mogą być zmieniane”⁶, pozwolił ostatecznie na wykorzystywanie jej nie tylko w praktyce psychoterapeutycznej. Koncepcja ta z powodzeniem stosowana jest również w innych obszarach: doradczym (*counselling*), organizacyjnym (*organizational*) i edukacyjnym (*educational*)⁷.

Analiza transakcyjna od momentu swojego powstania zainteresowała i nadal interesuje wielu praktyków oraz badaczy z całego świata, w tym także z Polski⁸. Jest to widoczne w międzynarodowych periodykach, pozwalających na wymianę myśli, doświadczeń, recenzji czy rekomendacji, przyczyniających się do dalszego rozwoju tej koncepcji⁹.

³ Warto tutaj wspomnieć o procesie wdrażania do placówek publicznych tutoringu szkolnego, który w znacznej mierze stanowić ma alternatywę dla wychowawstwa klasowego. Por. A. Sarnat-Ciastko, *Tutor a wychowawca – rzeczywistość nadana czy wybrana?* [w:] A. Gofron, B. Łukasik (red.), *Podstawy edukacji – podmiot w dyskursie pedagogicznym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010; A. Sarnat-Ciastko, *Tutoring a czas. Strukturalizacja czasu w opinii tutorów szkolnych z perspektywy edukacyjnej analizy transakcyjnej* [w:] „Forum Oświatowe”, nr 2 (49), Wrocław 2013.

⁴ I. Stewart, V. Jones, *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*, Nottingham and Chapel Hill 1987, s. 3.

⁵ R. Rogoll, *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, PWN, Warszawa 2010, s. 12.

⁶ I. Stewart, V. Jones, dz. cyt., s. 6 (tłumaczenie własne).

⁷ Por. Th. Ohlsson, *Scientific evidence base for transactional analysis in the year 2010* [w:] „International Journal of Transactional Analysis Research”, 1: 1, 2010, s. 6.

⁸ Istnieją międzynarodowe organizacje zajmujące się szerzeniem idei Erica Berne’a, a także zapewniające dbałość o organizację szkoleń dla jej praktyków – analityków transakcyjnych. Wśród owych organizacji znajdują się m.in.: *International Transactional Analysis Association (ITAA)*; *European Association for Transactional Analysis (EATA)*; *Federation of Transactional Analysis Associations (FTAA)* – organizacja skupiająca członków z Australii i Nowej Zelandii, czy też obecne w Polsce – Polskie Integratywne Towarzystwo Analizy Transakcyjnej (PITAT).

⁹ Por. „Transactional Analysis Bulletin” (czasopismo założone przez Erica Berne’a w 1962 r.), „Transactional Analysis Journal”, „International Journal of Transactional Analysis Research”, „Zeitschrift für Transaktionsanalyse”, „International Journal of Transactional Analysis Research”, bądź też na polskim gruncie „Edukacyjna Analiza Transakcyjna”.

Co ciekawe, wśród wymienionych publikacji Iwią część artykułów stanowią raporty z badań, a wśród nich – zdaniem Th. Ohlssona (twórcy zestawienia owych prac z lat 1963-2010) – najliczniejszymi są raporty obejmujące obszar edukacyjny. Warto zauważyć, iż przywołany tu autor wykonał to zestawienie, by przyczynić się do budowania naukowych dowodów dla analizy transakcyjnej, twierdząc, że:

[...] naukowa wiedza powinna mieć wysoką rzetelność oraz trafność. Nie powinna być przedmiotem życzeń bądź preferencji badacza czy kogokolwiek innego, za to winna mieć możliwość bycia obiektywną, opierającą się na zgeneralizowanych założeniach. Przy czym jej wartość powinny także potwierdzać prowadzone nad nią badania¹⁰.

Powyższe stwierdzenie i przegląd literatury przedmiotu pozwala sądzić, że tworząc swoje dla siebie narzędzia diagnostyczne AT w największym stopniu koncentruje się na dwóch obszarach: analizie stanów Ja (stanów ego)¹¹ – poprzez narzędzia zwane „egogramami”, a także analizie scenariusza życia¹² – wykonywanej za pomocą m.in. tak zwanej „Listy pytań o skrypt”¹³. Warto zauważyć tutaj, że w przypadku „egogramów”¹⁴ ich konstrukcja najczęściej przybiera postać mniej lub bardziej rozbudowanych kwestionariuszy. Z kolei „Lista pytań o skrypt”¹⁵ lub „Skrócona lista pytań o skrypt”¹⁶ są stworzonymi przez Erica Berne’a jednymi z podstawowych i najstarszych narzędzi AT. Lista ta, składająca się z szeregu pytań otwartych, pozwala na prowadzenie wywiadu narracyjnego, bądź też częściowo kierowanego, który służy rozpoznaniu skryptu badanej osoby poprzez opis określonych w poszczególnych pytaniach wybranych wątków z jej życia. Wątki te odnoszą się odpowiednio do wpływów: prenatalnych, wczesnego dzieciństwa, średniego wieku dziecięcego, późnego

¹⁰ Th. Ohlsson, dz. cyt., s. 9 (tłumaczenie własne).

¹¹ Stan Ja w analizie transakcyjnej to podstawowa kategoria pozwalająca zilustrować osobowość człowieka. Jest to „Spójny zbiór myśli, uczuć i doświadczeń manifestujący się poprzez konkretne zachowania. W analizie pierwszego stopnia jest to stan: Ja-Rodzic (Rodzic), Ja-Dorosły (Dorosły) i Ja-Dziecko (Dziecko)” – J. Jagieła, *Słownik analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2012, s. 204-205.

¹² Scenariuszem życia (skryptem) w AT określa się „Specyficzny, nieświadomy plan życiowy, przypominający scenariusz np. filmu lub sztuki teatralnej, wyznaczający danej osobie oraz innym osobom charakterystyczne role do odegrania. Oparty na wczesnodziecięcych decyzjach i iluzjach. Zostaje później wzmacniany przez rodziców oraz pozostałe znaczące osoby, a także motywowany określonymi zdarzeniami życiowymi, oraz kończący się w wybrany w dzieciństwie sposób” – tamże, s. 192. Warto dodatkowo zauważyć, iż w AT wyróżnia się trzy zasadnicze typy skryptu: wygrywający, niewygrywający (banalny) oraz przegrywający.

¹³ E. Berne, *Dzień dobry i co dalej?*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2007, s. 482-492.

¹⁴ Por. m.in.: „Egogram” stworzony przez J.M. Dusay’a (K. Kälin, P. Müri, *Kierowanie sobą i innymi. Psychologia dla kadry kierowniczej*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 1998, s. 38-53; „Mapa Dorosłego” stworzona przez Z. Wieczorka – Z. Wieczorek, *Kwestionariusz „Mapa Dorosłego” (wersja eksperymentalna)* [w:] J. Jagieła (red.), *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo WSP Częstochowa, Częstochowa 1997, s. 186-190); „Kwestionariusz stylów osobowych” E. Szymanowskiej i M. Sękowskiej – przygotowany na podstawie narzędzia J. Hay (E. Szymanowska, M. Sękowska, *Analiza transakcyjna w zarządzaniu*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 2000, s. 37-39) oraz „Szkolna codzienność nauczycieli” D. Pankowskiej (D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010, s. 371-373).

¹⁵ E. Berne, dz. cyt., s. 482-492.

¹⁶ Tamże, s. 492-494.

dzieciństwa, dojrzewania, dojrzałości, śmierci, czynników biologicznych, wyboru terapeuty oraz objawów skryptu, jak również leczenia.

Jak zauważono powyżej, analiza transakcyjna pozwala zarówno na opis jednostki, jak i na wgląd w jej relacje interpersonalne. Dzięki temu AT może być wykorzystywana również do badań zjawisk występujących w przestrzeni szkoły. Warto zauważyć, że i w tym obszarze pojawiło się wiele narzędzi, które pozwalały na jego analizę. Część z nich zostało stworzonych i wykorzystanych w praktyce przez Zespół Badawczy Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej¹⁷. Wśród propozycji Zespołu Badawczego znaleźć można m.in.: „Egogram strukturalny. Kwestionariusz samooceny stanów Ja” stworzony przez A. Pierzchałę i A. Sarnat-Ciastko¹⁸, jak również „Egogram EFP (wersja eksperymentalna)” autorstwa J. Jagieły¹⁹. Dodatkowo warto zauważyć, iż w ostatnich miesiącach Zespół Badawczy rozpoczął pracę nad kolejnym narzędziem badawczym – „Kalejdoskopem sytuacji szkolnych”. Dokładny opis przebiegu jego konstruowania znajduje się poniżej.

„Kalejdoskop sytuacji szkolnych” – proces powstawania narzędzia

W perspektywie powyżej opisanych narzędzi, proponowanych przez Zespół Badawczy Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej, „Kalejdoskop sytuacji szkolnych” znacznie się różni. W dużej mierze opiera się na mechanizmie testów projekcyjnych, których celem jest „sprovokowanie” osoby badanej do szczegółowego opisu określonej sytuacji, co wiąże się z tym, że zebrane dane są „w większości danymi jakościowymi”²⁰. Obecny przy badaniu projekcyjnym badacz/diagnosta ma dzięki nim możliwość oceny „osobowości jednostki, jej przeżyć, emocji, postaw czy potrzeb”²¹. Techniki te częstokroć pozwalają na wsłuchanie się w narrację badanego, ale także zadawanie mu odpowiednich pytań, poprzez które narracja ta może być poszerzana (uszczegóławiana) i kontynuowana. Dzięki temu narzędzie projekcyjne stwarza dodatkowe możliwości dokonania bezpośredniego, elastycznego wglądu w sytuacje, które mogłyby być niedostrzeżone, poprzez dane pozyskane dzięki klasycznemu „pisemnemu” kwestionariuszowi. Warto zauważyć tutaj bowiem, że w przypadku tworzenia klasycznego kwestionariusza, który przeznaczony jest do wypełnienia przez badanego/respondenta, badacz oczywiście ma obowiązek starać się zachować jak najwyższą trafność i rzetelność. Częstokroć jednak, podczas analizy zebranych danych lub w trakcie obserwacji przebiegu badania, dostrzega potrzebę swoistego sięgnięcia dalej, „w głąb”, kontynuacji badań.

¹⁷ Zespół Badawczy Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej powstał w 2010 roku na Wydziale Pedagogicznym Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.

¹⁸ A. Pierzchała, *Pasywność w szkole. Diagnoza zjawiska z punktu widzenia analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2013, s. 135-138, 354-358.

¹⁹ J. Jagieła (red.), *Analiza transakcyjna w edukacji*, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2011, s. 274-227.

²⁰ E. Berne, dz. cyt., s. 469.

²¹ Por. B. Skalbani, *Diagnostyka pedagogiczna. Wybrane obszary badawcze i rozwiązania praktyczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2011, s. 88.

To często wiąże się z koniecznością indywidualnego kontaktu z badanym, co w dużej mierze nie jest możliwe. Można zatem przyjąć, że jeśli obszarem prowadzonych badań są relacje szkolne, „Kalejdoskop sytuacji szkolnych” staje się narzędziem, które to umożliwia. Warto przy tym zauważyć, iż – z perspektywy własnych doświadczeń badawczych członków Zespołu Badawczego – narzędzie to okazało się naturalną konsekwencją projektowanych wcześniej działań. Zamysłem twórców „Kalejdoskopu...” było zatem stworzenie narzędzia, dzięki któremu uczeń bądź nauczyciel mógłby szczegółowo podzielić się własnym jednostkowym doświadczeniem relacji z wybraną osobą. W przypadku ucznia – mowa mogłaby być tutaj o dowolnym nauczycielu przedmiotu bądź wychowawcy, w przypadku nauczyciela – narzędzie mogłoby odnieść się oczywiście do dowolnie wybranego ucznia bądź grupy uczniów (zespołu klasowego).



Rysunek 1. Wykorzystywany logotyp narzędzia „Kalejdoskop sytuacji szkolnych”, oprac. A. Sarnat-Ciastko

Dokonując opisu procedury tworzenia „Kalejdoskopu...”, należy zauważyć, że składała się ona z wielu następujący po sobie etapów. Wynikało to m.in. z tego, iż postanowiono, że sam „Kalejdoskop sytuacji szkolnych” będzie stanowić zestaw narzędzi, w których skład wejdą: 27 „Kart sytuacji”, „Karta obserwacji”, „Scenariusz rozmowy” oraz dodatkowo 15 „Kart abstrakcji”. Założono bowiem, że dopiero wykorzystanie ich wszystkich może przynieść jak najlepsze efekty. W ten sposób bowiem badany będzie miał możliwość projekcji bazującej na pobudzeniu szeregu zmysłów: wzroku, słuchu, a nawet (jeśli miałyby tego wymagać sytuacja) ruchu. Z kolei badacz będzie miał stworzoną pełną, kompletną procedurę, która może go niejako dyscyplinować i prowadzić w relacji z badanym, pomagając pozyskać maksymalną liczbę potrzebnych danych²².

Kluczowym etapem tworzenia „Kalejdoskopu...” okazało się stworzenie sytuacji prowokujących projekcję. W tym celu członkinie Zespołu Badawczego A. Pierzchała oraz A. Sarnat-Ciastko zdecydowały się zaprosić do współpracy studentów specjalności pedagogika społeczna i terapia pedagogiczna Wydziału Pedagogicznego Akademii im. J. Długosza w Częstochowie. W pierwszej kolejności studenci zostali poproszeni o pisemny opis osobistego doświadczenia (bądź też sytuacji, której byli świadkami), prezentującego oddziaływanie nauczyciela na ucznia. W przekazanej prośbie jej autorzy nie zaznaczyli, czy owa sytuacja ma mieć pozytywny bądź też negatywny wydźwięk, gdyż liczyło

²² Oczywiście zakłada się, że zestaw narzędzi może być wykorzystywany wybiórczo, jeśli tego wymaga sytuacja (np. brak dostatecznie długiego czasu) lub indywidualna predyspozycja badanego.

się jedynie jej znaczenie dla opisującego²³. Warto tu zatem zauważyć, iż brak tej sugestii sam w sobie umożliwił pisemne „uchwycenie” 56 różnych wspomnień studentów, co pozwoliło na dokonanie wielu wartościowych analiz²⁴, a także na wgląd w szereg autobiograficznych szkolnych światów. Po dokonaniu analizy zebranego materiału wybrano 27 opisów, które stały się inspiracją do stworzenia tzw. „Kart sytuacji”. Warto zauważyć, iż o wyborze decydowała różnorodność prezentacji, a także jej swoista uniwersalność. Wśród stworzonych na podstawie tych opisów „Kart sytuacji...” znalazły się m.in.:

- sytuacja nr 5: „Uczeń ma trudną sytuację rodzinną. Wie o tym nauczyciel...”,
- sytuacja nr 7: „Uczeń zgłasza nauczycielowi, przed którym ma dzisiaj odpowiadać, że źle się czuje i chce wrócić do domu...”,
- sytuacja nr 16: „W wyborach przewodniczącego klasy uczniowie wybierają osobę, która nie była faworytem nauczyciela...”,
- sytuacja nr 18: „Wywołany do odpowiedzi uczeń nie rozumie polecenia...”

Jak można zauważyć, budowa sytuacji, które miały posłużyć do projekcji, była charakterystyczna. Zaproponowane zdania były otwarte i różnorodne. Dzięki temu pozwalały na umiejscowienie prezentowanej sytuacji w doświadczeniu badanego, inspirując go do podjęcia narracji zakończonej własną interpretacją.

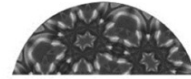
Samo stworzenie „Kart sytuacji” stanowiło znaczący, aczkolwiek nie jedyny aspekt tworzenia „Kalejdoskopu...”. W tym kontekście istotna okazała się także praca nad „Kartą obserwacji” oraz „Scenariuszem rozmowy”. To drugie narzędzie pozwoliło na uporządkowanie spotkania badacza z badanym. W „Scenariuszu...” zawarte zostały pytania zachęcające badanego do rozwinięcia wybranej sytuacji („Co działo się dalej?”), jak również opisu m.in. zachowania i emocji bohaterów, prezentacji ich proksemiki, dostrzeganych form komunikacji niewerbalnej (ton głosu, mowa ciała), możliwego zakończenia tego zdarzenia czy reakcji obserwatorów (np. klasy). Badany poprzez pytania zachęcany miał być także do oceny i interpretacji prezentowanej sytuacji, jak również określenia, czy takowa była powtarzalna.

Trzecim narzędziem ułatwiającym analizę opisywanego poprzez „Karty sytuacji” zdarzenia okazała się „Karta obserwacji”. Podczas tworzenia tego narzędzia oczywistym stało się to, iż możliwe jest ono do wykorzystania tylko wówczas, jeśli w spotkaniu z badanym uczestniczy co najmniej dwóch badaczy: jeden – zadający pytania, podtrzymujący wywiad, drugi – dokonujący bezpośredniej obserwacji z wykorzystaniem „Karty obserwacji”. Należy zaznaczyć, że tworząc to narzędzie, członkowie Zespołu Badawczego musieli założyć, jakie dziedziny AT mogą zostać dostrzeżone podczas obserwacji projekcyjnej narracji badanego. W dyskusji przyjęto, że mogą być to analizy: stanów Ja, transakcji, strukturalizacji czasu, pozycji życiowych oraz Trójkąta Dramatycznego. Kategorie te znalazły swoje odniesienie w „Karcie obserwacji” (rys. 2).

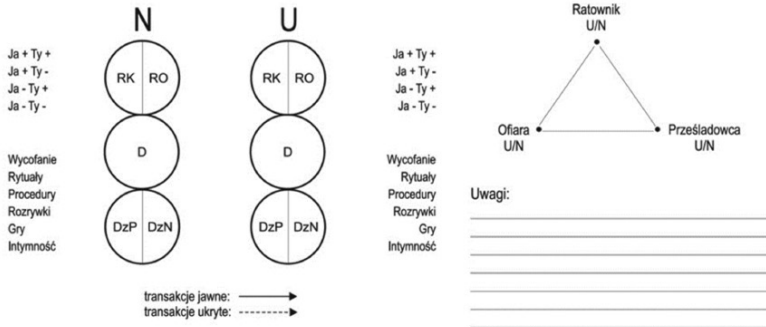
²³ Istotna była tutaj wartość wynikająca z zapamiętanego doświadczenia, które mimo upływu kilku bądź też kilkunastu lat pozostawało żywe w pamięci studentów.

²⁴ Wybrane aspekty analizy opisywanych przez studentów sytuacji szkolnych są przedstawione w tej monografii również przez D. Gębuś, Z. Łęskiego, jak i A. Pierzchałę.

Data spotkania: _____
 Osoba obserwowana: _____
 Osoba pytająca: _____
 Obserwator: _____
 Numer scenki: _____
 Czas trwania obserwacji: _____



**Kalejdoskop sytuacji szkolnych
 KARTA OBSERWACJI**



Rysunek 2. Fragment „Karty obserwacji Kalejdoskopu sytuacji szkolnych”, oprac. A. Sarnat-Ciaśtko

Ostatnim z przygotowanych w zestawie „Kalejdoskop sytuacji szkolnych” narzędzi były „Karty abstrakcji”. Warto zauważyć, iż inspiracją do stworzenia owego narzędzia okazały się „Karty dialogowe” proponowane przez Polskie Stowarzyszenie Pedagogów i Animatorów KLANZA, a w szczególności talia kart ECCO, zaprojektowana przez J.D. Ellisa, stanowiąca zbiór 99 abstrakcyjnych obrazków²⁵. W odróżnieniu jednak od tej talii „Karty abstrakcji” zawarte w „Kalejdoskopie sytuacji szkolnych” zostały przyporządkowane określonym stanom Ja. Do pracy nad nimi Zespół Badawczy Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej zaprosił artystę plastyka Justynę Warwas, zatrudnioną w Instytucie Plastyki Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Przed przystąpieniem do pracy artystka zapoznała się z koncepcją stanów Ja, a także teoretycznymi zagadnieniami diagnostyki opartej na graficznych technikach projekcyjnych, po czym stworzyła kilkadziesiąt propozycji własnych grafik. W ostateczności zdecydowano²⁶, aby w talii „Kart abstrakcji” zamieścić 15 z nich przyporządkowanych po 3 poszczególnym funkcjonalnym stanom Ja (tzn.: Rodzic Krytyczny, Rodzic Opiekuńczy, Dorosły, Dziecko Przystosowane, Dziecko Naturalne²⁷). Warto zauważyć, iż stworzona talia „Kart abstrakcji” ma służyć dodatkowemu pogłębieniu analizy opisywanej przez badanego sytuacji, w tym istniejących w niej bohaterów. Czynniki pobudzającymi do projekcji, przede wszystkim emocji, uczuć i postaw, są oczywiście zawarte w kartach kształty i kolory (por. rys. 3).

²⁵ Por. R. Domań, *Karty dialogowe do gier rozwijających wyobraźnię i kreatywność*, Wydawnictwo KLANZA, Lublin 2010, s. 34-35.

²⁶ Proces ten wiązał się z analizą rysunków stworzonych przez sędziów kompetentnych oraz wykorzystaniem ich w pilotażu, który ostatecznie pozwolił na przyporządkowanie wybranych kart do określonych kategorii.

²⁷ Por. J. Jagieła, *Słownik analizy transakcyjnej*, dz. cyt., s. 17.



Rysunek 3. „Karta abstrakcji” odnosząca się do Dziecka Przystosowanego, projekt: J. Warwas

„Kalejdoskop sytuacji szkolnych” – pilotaż

Stworzenie zestawu narzędzi „Kalejdoskopu sytuacji szkolnych” w sposób oczywisty wymaga odpowiednich procedur sprawdzających, które niejako dopuszczają do jego zastosowania w rzeczywistej sytuacji badawczej. W tym celu zdecydowano się na pilotaż, który został przeprowadzony w grupie 17 studentów (zaznajomionych z koncepcją AT). Podczas pilotażu wyłoniono dwie chętne osoby, które zdecydowały się na projekcję własnej szkolnej sytuacji. Zadaniem pozostałych studentów było obserwowanie wywiadu z wykorzystaniem „Kart obserwacji”. Prowadzone narracje zostały zarejestrowane za pomocą dyktafonu i kamery. Przeprowadzony pilotaż rozpoczął się od przekazania studentom instrukcji, określenia porządku spotkania, a także udzielenia przez osoby badane zgody na rejestrację wydarzenia. Następnie w obu przypadkach badani studenci losowali po jednej z „Kart sytuacji”. Po wyrażeniu przez nich zgody na narrację opartą na proponowanym na „Karcie...” zdarzeniu rozpoczął się wywiad. W obu przypadkach wywiad prowadziła A. Sarnat-Ciastko. Wywiady trwały po około 30 minut.

Z pewnością przeprowadzony pilotaż wskazał, iż przygotowane narzędzia mogą być efektywną drogą do zebrania znacznej liczby danych pozwalających na pogłębiony opis relacji szkolnych. Snucie przez studentów narracji, wspieranej dodatkowymi pytaniami, „otwierało” ważne dla nich wspomnienia. Przykładem tego niech będzie wywiad z Marleną, która opisywała sytuację rozpoczętą zdaniem: „Uczniowi na koniec semestru grozi ocena niedostateczna...” (karta nr 13). W jej narracji ujawniły się zapomniane przez nią szczegóły, ważne dla opisu zdarzenia:

A.S.-C.: *A jak reagowała na to klasa?*

M.: *No klasa, no często było tak, że albo spuszczała głowę, w sumie to nikt się nie odezwał w obronie tej dziewczyny, chociaż... była jedna dziewczyna [pogrubienie moje – A.S.-C.], ale nie pamiętam co mówiła, ale było [...], że ta dziewczyna się właśnie stara, tylko, że [...] skierowała znowu wobec pani, że to jest jej wina i tak dalej. Po prostu broniła ją [...].*

A.S.-C.: *A w sytuacji, w której nauczycielka usłyszała, że ktoś staje w obronie tej dziewczyny, jak reagowała na tego typu komunikaty?*

M.: *Pierwszy raz ogólnie była zaskoczona, że ktoś się w ogóle odezwał. No i w sumie prowadziła rozmowy z tą dziewczyną, które do niczego nie prowadziły. To było bardziej na zasadzie, która pokaże swoje po prostu na wierzchu. [...]*

A.S.-C.: *OK, jakie to były argumenty?*

M.: *Czy pamiętam? Na pewno było tak, że ona się stara, tylko że to pani ją demotywuje i na pewno..., tak po prostu linia obrony była w tę stronę. Atak jakby na nauczyciela.*

A.S.-C.: *Jak wtedy zachowywała się ta dziewczyna, która broniła tamtej drugiej?*

M.: *Ona w ogóle nie chciała, żeby się odzywała [...]. Nie chciała, żeby właśnie ona stawała w jej obronie, bo też miała takich rodziców, którzy byli tacy dosyć surowi, w szczególności tata. I po prostu jak oni przychodzili do szkoły, no to wiadomo, nauczyciel mówił, o tym, i ona po prostu tego nie chciała.*

Warto dostrzec, że w powyższym fragmencie wypowiedzi obok istotnych dla sytuacji odkrytych wspomnień ujawniła się, w wykonanej po nagraniu analizie, obecność Trójkąta Dramatycznego²⁸, występującego między opisywanym nauczycielem matematyki, zagrożoną oceną niedostateczną uczennicą oraz koleżanką tej uczennicy, która stanęła w jej obronie. Prezentowany opis zawierał istotną dla Trójkąta dynamikę zachodzącą między Prześladowcą (którym na początku był nauczyciel), Ratownikiem (którym okazała się koleżanka zagrożonej oceną niedostateczną uczennicy) oraz Ofiarą (którą była uczennica z zagrożeniem). W trakcie trwania „wymiany argumentów” widoczna okazała się zamiana ról między Prześladowcą (stającym się Ofiarą), Ratownikiem (wchodzącym w rolę Prześladowcy) a Ofiarą (która stawała się Ratownikiem). Można zatem zauważyć, iż na tle wycofanej z tej sytuacji klasy, relacja tej trójki osób mocno się wyróżniała.

Opisywana sytuacja, odnosząca się do obecności Trójkąta Dramatycznego, oczywiście nie była jedyną wartą dostrzeżenia w narracji Marleny. Obok innych, których nie sposób tutaj przytoczyć, należy jednak zwrócić uwagę na jeszcze jedną. Dotyczyła ona samej studentki snującej analizowaną narrację:

A.S.-C.: *Mówiłaś o tym, że w pierwszej klasie miałaś problemy z matematyką i tą nauczycielką od matematyki. Czy nauczycielka zmieniła coś w swoim zachowaniu, co pozwoliło ci inaczej podchodzić do przedmiotu?*

²⁸ Trójkąt Dramatyczny to „Opracowany przez Stephena Karpmana diagram ukazujący możliwość naprzemiennych zmian ról w grze czy skrypcie jako Ofiara – Prześladowca – Ratownik (Wybawca), tworząc wskutek tego określony dramat życia” – J. Jagieła, *Słownik analizy transakcyjnej*, dz., cyt., s. 240.

M.: [...] był taki przełomowy moment, kiedy ja po prostu wzięłam się w garść. Stwierdziłam, że to nie ma sensu i [...] zaczęłam poświęcać więcej czasu matematyce. Zaczęłam się po prostu jej uczyć zwyczajnie. Próbowałam ją rozumieć. No i po prostu ona to widziała. Ona to widziała, że ja coś robię, że są jakieś drobne kroki ku przodowi i ona wyciągnęła też do mnie rękę, że [...] mogłam do niej przyjść zapytać, jeżeli czegoś nie rozumiałam, to ona mi po prostu to wytłumaczyła.

A.S.-C.: Czy miałaś wrażenie, że wasze relacje były wtedy partnerskie?

M.: Tak.

A.S.-C.: A wcześniej?

M.: No wcześniej to było na takiej zasadzie, że ona ma władzę, bo jest nauczycielem [pogrubienie moje – A.S.-C.].

A.S.-C.: Przeszkadzało ci to?

M.: No.

Warto w tym miejscu dostrzec, iż zastosowana projekcja pozwoliła uchwycić zasadniczy moment w rozwoju studentki. Odnosząc tę sytuację do koncepcji analizy transakcyjnej, wyraźnie dostrzec można tutaj dwie kwestie. Po pierwsze, zmianę kierunku transakcji z komplementarnej (między Rodzicem nauczycielki a Dzieckiem uczennicy) na symetryczną (Dorosły nauczycielki i Dorosły uczennicy). Po drugie, obecność autonomicznego wyboru nastolatki, który przypisać można aktywności jej stanu Ja-Dorosły. Moment ten został dostrzeżony przez Marlenę także w dalszej części rozmowy:

M.: [nauczycielka] **Po prostu tłumaczyła, jak tłumaczyła, a ja zaczęłam rozumieć, bo miałam wiedzę** [pogrubienie moje – A.S.-C.]

i świadczy o ujawnieniu się jej poczucia własnej sprawczości, kompetencji i siły; wzrastaniu w dojrzałości, która przecież jest celem edukacji szkolnej, a która – jak pokazuje pilotaż – może zostać dostrzeżona z dystansu.

Podsumowanie

Rzeczywistość szkolna stanowi swoisty kalejdoskop. Te same elementy za każdym razem układają się w inny wzór. Dla jednych (MEN, instytucje nadzoru pedagogicznego, władze samorządowe) pewne wzory wydają się być bardziej adekwatne, podczas gdy innym (nauczyciele, uczniowie, rodzice) pasują odmienne kompozycje. Trudno jest w tym stale zmieniającym się kontekście uchwycić obraz odpowiadający każdej ze stron. Wydaje się jednak możliwe zilustrowanie go choćby w relacji między uczniem a nauczycielem.

Stworzony przez Zespół Badawczy Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej „Kalejdoskop sytuacji szkolnych” jest zestawem narzędzi, który umożliwia dokonanie pogłębionego wglądu w szkolne relacje na każdym etapie kształcenia. Bogactwo zaproponowanych „Kart” ułatwia zarówno badaniem, jak i badaczowi stworzenie warunków do snucia narracji i ich analizy. Oczywiście naturalną konsekwencją przytoczonej powyżej procedury tworzenia zestawu

jest jego zastosowanie. Dotychczas dla członków Zespołu Badawczego możliwy do wykonania był jedynie pilotaż. Ten stan rzeczy ma jednak w najbliższym czasie ulec zmianie. Ufamy, że to, co przyniesie praktyka, potwierdzi, że „Kalejdoskop...” może stanowić istotną alternatywę, bądź też uzupełnienie, dla badań realizowanych w paradygmacie ilościowym.

Bibliografia

1. Berne E., *Dzień dobry i co dalej?*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2007.
2. Domań R., *Karty dialogowe do gier rozwijających wyobraźnię i kreatywność*, Wydawnictwo KLANZA, Lublin 2010.
3. Figiel M., *Szkoły autorskie w Polsce. Realizacja edukacyjnych utopii*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001.
4. Jagieła J. (red.), *Analiza transakcyjna w edukacji*, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2011.
5. Jagieła J. (red.), *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo WSP Częstochowa, Częstochowa 1997.
6. Jagieła J., *Słownik analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2012.
7. Kälin K., Müri P., *Kierowanie sobą i innymi. Psychologia dla kadry kierowniczej*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 1998.
8. Korab K. (red.), *Ministerstwo Edukacji Narodowej o wychowaniu w szkole*, Biblioteczka Reformy nr 13, Warszawa 1999.
9. Ohlsson Th., *Scientific evidence base for transactional analysis in the year 2010* [w:] „International Journal of Transactional Analysis Research”, 1:1, 2010.
10. Pankowska D., *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010.
11. Pierzchała A., *Pasywność w szkole. Diagnoza zjawiska z punktu widzenia analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2013.
12. Rogoll R., *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, PWN, Warszawa 2010.
13. Sarnat-Ciastko A., *Tutor a wychowawca – rzeczywistość nadana czy wybrana?* [w:] A. Gofron, B. Łukasik (red.), *Podstawy edukacji – podmiot w dyskursie pedagogicznym*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
14. Sarnat-Ciastko A., *Tutoring a czas. Strukturalizacja czasu w opinii tutorów szkolnych z perspektywy edukacyjnej analizy transakcyjnej* [w:] „Forum Oświatowe” nr 2 (49), Wrocław 2013.
15. Skałbani B., *Diagnostyka pedagogiczna. Wybrane obszary badawcze i rozwiązania praktyczne*, Kraków 2011.
16. Stewart I., Jones V., *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*, Nottingham and Chapel Hill 1987.
17. Szymanowska E., Sękowska M., *Analiza transakcyjna w zarządzaniu*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 2000.
18. Wieczorek Z., *Kwestionariusz „Mapa Dorosłego” (wersja eksperymentalna)* [w:] J. Jagieła (red.), *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, Wydawnictwo WSP Częstochowa 1997, <http://www.eat.ajd.czyst.pl/index.php?page=bibliografia>