

Model zakwestionowanej transakcji Julie Hay z edukacyjnej perspektywy

Słowa kluczowe: edukacyjna analiza transakcyjna; zakwestionowana transakcja; ramy odniesienia; pozycje życiowe nauczyciela; sytuacje szkolne.

Wśród różnego rodzaju modeli transakcji, jakie pojawiają się w koncepcji analizy transakcyjnej, odnaleźć można rozwiązanie zaproponowane przez Julie Hay, które może znaleźć swoje ciekawe przełożenie na szereg sytuacji edukacyjnych. Tym bardziej, że inspiracją jego powstania – jak pisze autorka – była właśnie edukacja¹. Natomiast Julie Hay dokonała pogłębienia, uzupełnienia i odniesienia tego modelu do aspektów treningu organizacyjnego², który to model pojawił się też na prowadzonym przez autorkę blogu internetowym³.

Model, o jakim będzie mowa, jest nazywany zakwestionowaną transakcją (*refracted transaction*). Wydaje się, że równie uprawnione byłoby używanie określenia „załamana transakcja” lub „zakłamana transakcja”. Ów stan „załamania” dobrze obrazują słowa autorki, która stwierdza: „Załamane można porównać do sposobu, w jaki woda wpływa na kierunek promieni światła – widzimy przedmiot pod wodą i wydaje nam się, że znajduje się on w innym miejscu niż [jest] naprawdę. W wypadku interakcji nasze ramy odniesienia (lub nasze zniekształcone przekonania) mogą działać jak lustro wody”⁴. Być może jeszcze lep-

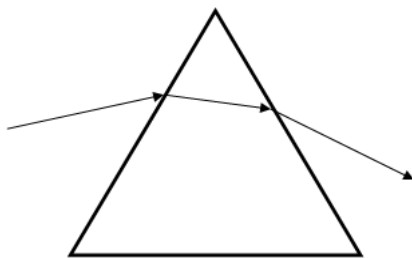
¹ V. Gill, *TA in Education*, „ITA News” 1986, No. 13, s. 1.

² J. Hay, *Analiza transakcyjna dla trenerów*, Grupa Doradczo-Szkoleniowa Transmisja, Kraków 2010, s. 111–112.

³ J. Hay's ideas – Blog 1: Refracted Transaction; <http://www.juliehay.org/blog/julie-hays-ideas-blog-1-refracted-transaction> [dostęp 27.10.2017].

⁴ J. Hay, *Analiza transakcyjna dla trenerów...*, s. 112

szej analogii należałoby poszukiwać w promieniu światła przechodzącym przez pryzmat (rys. 1). Fizyczne zjawisko załamania światła (refrakcji), które przechodzi przez pryzmat, polega na zmianie kierunku rozchodzenia się promienia przy przejściu z jednego ośrodka przezroczystego do drugiego. Co ciekawe, przyczyną takiego zachowania się promienia jest to, że światło ma różne prędkości w zależności od tego, przez jaki ośrodek przechodzi. Im większa gęstość ośrodka, tym światło „trudniej jest się przez niego przedrzeć” – czyli ma w nim mniejszą prędkość niż w ośrodkach o mniejszej gęstości. Ten fakt można dalej potraktować metaforycznie. Gdy ramy odniesienia potraktujemy jako rodzaj pryzmatu zmieniającego kierunek transakcji, to im większa jego „gęstość” (trwałość, sztywność, niezmienność itd.), tym bardziej skutki tego typu transakcji będą większe.



Rys. 1. Załamanie się światła w pryzmacie

Jak zatem wygląda zakwestionowana transakcja załamująca i zakłamująca jej prawidłowy przebieg? Posłużmy się opisem samej autorki.

Zakwestionowana transakcja w oglądzie Julie Hay

Model zakwestionowanej transakcji Julie Hay relacjonuje na przykładzie relacji, jakie funkcjonują w strukturach organizacyjnych firm i przedsiębiorstw. Prześledźmy zatem charakterystyczną sekwencję interakcji, o jakiej mowa (rys. 2).

1. Przełożony z pozycji swojego stanu Ja-Rodzic Normatywny zwraca się do pracownika (w szczególności pracownika, który dopiero rozpoczyna swoją pracę) z konkretnym poleceniem: „zrób to natychmiast!”, adresując swój komunikat do jego stanu Ja-Dziecko Przystosowane (transakcja 1).

2. Nowy pracownik chce zrozumieć sens tej czynności lub w ten sposób nauczyć się czegoś nowego. Zadaje zatem pytanie ze swojego stanu Ja-Dorosły do analogicznego stanu przełożonego: „Dlaczego trzeba to tak właśnie zrobić?” (transakcja 2).

3. Przełożony odbiera to pytanie poprzez swoje ramy odniesienia jako wyraz „zuchwałości”, niesubordynacji czy buntu pracownika, który kwestionuje jego

polecenie. Następuje wówczas załamanie transakcji, która mogłaby przebiegać dalej w konstruktywny sposób.

4. Przełożony, pozostając nadal w stanie Ja-Rodzic Normatywny, komunikuje, że polecona czynność ma zostać ukończona w taki, a nie inny, sposób... i koniec.

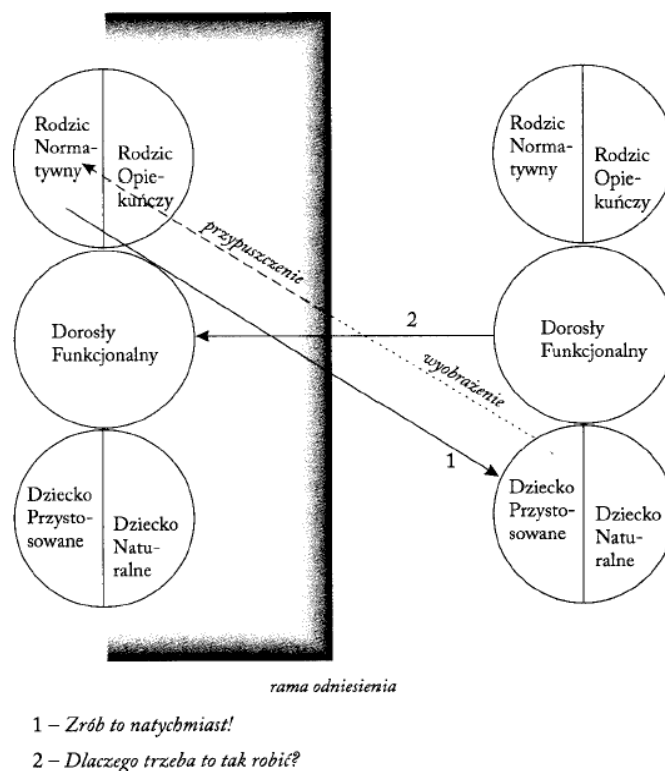
5. Pracownik wykonuje zatem zadaną mu czynność i utwierdza się w przypuszczeniu, wyobrażeniu, ale też w przekonaniu, iż nie warto w przyszłości zadawać podobnych pytań, bo nie prowadzi to do niczego dobrego i stanowi tylko niepotrzebną stratę czasu⁵.

Zwróćmy uwagę, że między transakcją 1 a transakcją 2 dochodzi do przecięcia bodźca transakcyjnego z reakcją transakcyjną. Hay o tym wprowadzić nie pisze, że trudno nie zauważyć, że mamy tu do czynienia z ujawniającą się drugą zasadą komunikacji w AT. Zasady te, noszące też w różnych tłumaczeniach miano praw komunikacji czy reguł komunikacji (ang. *rules of communication*), mówią o prawidłowościach, jakie rządzą porozumiewaniem się ludzi ze sobą⁶. W przypadku drugiej z tych zasad – z jaką mamy tu do czynienia – stwierdza się, iż w przypadku transakcji krzyżowej (w więc przecięcia się bodźca transakcyjnego z reakcją transakcyjną) dochodzi z reguły do zaistnienia potencjalnej sytuacji konfliktowej. Konflikt ten może wyrażać się sprzeczką, utarczką słowną, a w skrajnych przypadkach nawet awanturą. Aby przywrócić równowagę we wzajemnych relacjach, w zaistniałym kryzysie komunikacyjnym, jedna z osób (lub obie) muszą zmienić swój stan Ja, którym się posługują. Gdy tak się nie stanie, konflikt się utrzymuje lub dochodzi do zerwania procesu komunikacji (np. ktoś wycofuje się z rozmowy, rozmowa przenosi się na inny temat itd.). Fakt ten jest godny zauważenia, gdyż ukazuje bariery komunikacyjne we wzajemnych relacjach oraz destrukcyjne przejawy odniesień do siebie ludzi niepotrafiących się ze sobą porozumieć w transakcjach, gdzie mamy do czynienia z sytuacją zależności.

Pryzmat, o jakim była mowa, byłby odpowiednikiem ram odniesienia, które to pojęcie, jak się wydaje, odgrywa ważną, choć nie zawsze docenianą w wystarczającym stopniu, rolę w budowaniu pewnego rodzaju transakcji. Transakcji, która zostaje zniekształcona przez źle ukształtowane ramy odniesienia. Owe ramy odniesienia są też istotnym elementem wpływającym na interakcje, jakie mają miejsce między różnymi osobami w codziennym życiu, a w naszym oglądzie dotyczyć to będzie w szczególności transakcji zachodzących między nauczycielem a uczniem.

Tamże, s. 111–112.

T.A. Harris, *W zgodzie z sobą i z tobą. Praktyczny przewodnik po analizie transakcyjnej*, Warszawa 1987, s. 87, 98–99; R. Rogoll, *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, Warszawa 1989, s. 35–42.



Rys. 2. Transakcja zakwestionowana

Źródło: J. Hay, *Analiza Transakcyjna dla trenerów*, Grupa Doradczo-Szkoleniowa TRANSMI-SJA, Kraków 2010, s. 111.

Ramy odniesienia w transakcjach szkolnych

Czym zatem są ramy odniesienia, nazywane też układem odniesienia (ang. *frame of reference*, FR), tak jak je rozumiemy w analizie transakcyjnej? W sposób najprostszy można powiedzieć, iż jest to układ powiązanych ze sobą stanów Ja będących odpowiedzią na otaczającą nas rzeczywistość⁷. Ian Stewart i Vann Joines definiują ramy odniesienia jeszcze w inny sposób:

Struktura powiązanych odpowiedzi, które integrują różne stany Ja w odpowiedzi na określony bodziec: zapewniają jednostce ogólny układ percepcyjny, konceptualny, afek-

⁷ J.L. Schiff, A. Schiff, E. Schiff, *Frames of Reference*, „Transactional Analysis Journal” 1975, vol. 5, nr 3, s. 290–294; N.L. James, *Cultural Frame of Reference and Intergroup Encounters: A TA Approach*, „Transactional Analysis Journal” 1994, vol. 24, nr 3, s. 206–210.

tywny i związany z działaniem, który wykorzystywany jest do określenia siebie, innych ludzi i świata⁸.

Tak więc ramy odniesienia pozwalają określić samego siebie, innych ludzi oraz prawidłowości, jakie rządzą światem. Uważane są też – w sposób mniej lub bardziej trafny – jako pojęcie najbliższe światopoglądu danej osoby, cokolwiek miałyby ono oznaczać. Julie Hay uważa, że dzięki ramom odniesienia obserwujemy świat, wzmacniając w ten sposób swój skrypt⁹. Nie tylko jednak aktywność funkcjonalna poszczególnych stanów Ja oraz skrypt decydują o kształcie ram odniesienia. Wydaje się, że istotną rolę odgrywają tu również pozycje życiowe. Przypomnijmy, że pozycje życiowe, nazywane też niekiedy egzystencjalnymi, psychologicznymi, bazowymi lub „oknami na świat”, są podstawowymi przekonaniami danej osoby o niej samej i innych ludziach¹⁰. Kształtują się na wczesnych etapach rozwoju jednostki, służąc później do usprawiedliwiania swoich zachowań i podejmowanych decyzji oraz do potwierdzania zapisów skryptowych. Stanowią fundamentalny punkt widzenia na zasadnicze wartości, które osoba spostrzega w sobie oraz w swoim otoczeniu. W ten sposób wyróżnia się cztery pozycje, przy czym przyjmuje się, że tylko ostatnia z nich ma charakter pozytywny i konstruktywny. Mówi się zatem o postawach: 1. Ja nie jestem OK. – Wy (Ty) jesteście OK. (–, +); 2. Ja nie jestem OK. – Wy (Ty) nie jesteście OK. (–, –); 3. Ja jestem OK. – Wy (Ty) nie jesteście OK (+, –); 4. Ja jestem OK. – Wy (Ty) jesteście OK. (+, +).

W przypadku nauczyciela kierowanie się określoną pozycją transakcyjną, jako istotnym elementem posiadanych przez niego ram odniesienia, ma zasadniczy wpływ na budowane relacje z uczniem. Píše o tym Sylvia Schachner w czasopiśmie „Edukacyjna Analiza Transakcyjna”¹¹. Pierwsza z pozycji wynika z zaniżonej samooceny przez nauczyciela. W relacji z uczniem w różny sposób może chcieć sobie to poczucie bycia gorszym od innych kompensować w transakcjach skierowanych do ucznia, np. przez podejmowane gier transakcyjnych. Pozycja druga, gdzie nauczyciel określa zarówno siebie, jak również ucznia, w sposób negatywny – jest wynikiem zgeneralizowanej frustracji. Nie będzie zatem skłonny budować swoich relacji z uczniem w sposób optymalny i dostosowany do szkolnych sytuacji. Chyba najpełniej do powstawania zakwestionowanych transakcji między nauczycielem a uczniem przyczynia się trzecia z rodzajów pozycji życiowych. Schachner píše o tym tak:

I. Stewart, V. Joines, *Analiza transakcyjna dzisiaj*, Poznań 2016, s. 476

J. Hay, *Analiza transakcyjna dla trenerów...*, s. 66.

J.G. Allen, *Existential Position And Adjustment In A College Population*, „Transactional Analysis Journal” 1973, vol. 3, nr 4, s. 22–24; F. English, *I'm OK – You're OK (Adult)*, „Transactional Analysis Journal” 1975, vol. 5, nr 4, s. 416–419; M. Cole, *Shame, Life Positions, and the OK Corral*, „Transactional Analysis Journal” 1998, vol. 28, nr 2, s. 152–156; T. White, *Life Positions*, „Transactional Analysis Journal” 1994, vol. 24, nr 4, s. 269–276.

¹¹ S. Schachner, *Models of transactional analysis in educational management*, „Edukacyjna Analiza Transakcyjna” 2016, nr 5, s. 35–49.

Nauczyciel z tej pozycji życiowej działa autorytarnie. Uczniowie muszą dostosować się do niego i treści nauczania. Jeśli tak nie jest, winą za brak wiedzy lub umiejętności obarcza się ucznia. Uczniowie muszą wtedy uzyskiwać wiedzę od kogoś innego na zewnątrz szkoły (przykładem mogą tu być korepetycje). Tacy nauczyciele żywią przekonanie, że dzieci nie są wystarczająco przygotowane do szkoły, rodzice nie angażują się wystarczająco w życie szkoły i wspierają w zbyt małym stopniu swoje dzieci¹².

Nie jest to zatem pozycja pożądana, gdyż ujawnia wyraźnie cechy narcystyczne osobowości nauczyciela. Niesie z sobą wiele niekorzystnych zjawisk, o jakich przeczytać można w książce *Narcystyczna szkoła. O psychologicznej rzeczywistości szkoły*¹³. Dopiero w przypadku pozycji czwartej, gdzie nauczyciel definiuje siebie i innych w pozytywnej optyce, możemy mówić o budowaniu relacji w optymalny oraz korzystny sposób. Wspomniana autorka charakteryzuje takiego nauczyciela tak:

Nauczyciele z tej pozycji życiowej są zainteresowani w wykonywaniu swojego zawodu oraz swoimi uczniami. Są zainteresowani samodoskonaleniem siebie samych i rozwojem swoich uczniów. Widzą w nich osoby o pewnych specyficznych potrzebach edukacyjnych i poszukują metod stymulujących proces uczenia się. Doskonają swoje własne zdolności i dostosowują swoje metody i materiały do nauki oraz rzeczywistych potrzeb uczniów. Są pewni siebie w kierowaniu pracą w klasie i rozwiązywaniu trudnych sytuacji edukacyjnych. Mają zaufanie do swoich uczniów i wspierają ich w taki sposób, aby nabyli przekonania, iż nauczanie może być skuteczne, a uczniowie są w stanie osiągnąć cele uczenia się¹⁴.

Należy przyjąć z dużym prawdopodobieństwem, że ta właśnie pozycja życiowa nauczyciela w najmniejszym stopniu będzie uruchamiać transakcje zakwestionowane z uczniami.

Korzystając z okazji, dodajmy w tym miejscu, że badanie pozycji życiowych nauczyciela podejmowali też inni zachodni autorzy. W jednych z badań proszono nauczycieli o ocenę swoich kompetencji zawodowych, określając jednocześnie w wyniku badań ich pozycję życiową. Wyniki były znamienne. Nauczyciele, określający siebie jako kompetentnych, w przypadku ostatniej pozycji (+, +) stanowili 95,4% osób badanych. Natomiast przyjmujący pozycję (+, -) za kompetentnych uznali się już tylko w 65,6%. Pozycja (-, +) obniżała ocenę własnych kompetencji do 61,4%, a w przypadku pozycji określanej też czasem jako „udaremniająca” – aż do 42,1%, czyli mniej niż połowa nauczycieli z tej grupy mogła powiedzieć o sobie, że są w pełni profesjonalnymi przedstawicielami tego zawodu¹⁵.

Inne badania dotyczące transakcji między nauczycielem a uczniami ujawniają szereg istotnych prawidłowości. Dla przykładu analizy Roberta Fettinghara

¹² S. Schachner, *Models of transactional analysis...*, s.42.

¹³ J. Jagieła, *Narcystyczna szkoła. O psychologicznej rzeczywistości szkoły*, Kraków 2007.

¹⁴ S. Schachner, *Models of transactional analysis...*, s. 42.

¹⁵ M.J. Fine, J.P. Poggio, *Behavioral Attributes of The Life Positions*, „Transactional Analysis Journal” 1977, vol. 7, nr 4, s. 350–356.

wskazują na to, iż nauczyciele częściej posługujący się stanem swojego strukturalnego Ja-Dorosłego w mniejszym stopniu infantylizują relacje z uczniami wykazującymi deficyty rozwojowe¹⁶.

Z kolei Lloyd Flaro w jednym ze swych artykułów udowadnia na podstawie prowadzonych badań, że określone zachowania nauczyciela i sposób, w jaki buduje transakcje z uczniami, są istotnym czynnikiem decydującym o efektywności nauczania w stopniu o wiele większym niż posiadana przez niego wiedza. To, w jaki sposób nauczyciel odnosi się do ucznia i jakie wysyła bodźce transakcyjne, kształtuje w konsekwencji samoocenę dziecka i jego osiągnięcia szkolne. Autor wskazuje, że inicjowanie transakcji z pozycji swojego Ja-Normatywnego nauczyciela może posiadać w sobie zarówno aspekty pozytywne, jak i negatywne. Nauczyciel może w ten sposób spełniać wobec ucznia funkcje ochronne, ale też prześladowcze. Ochraniając, wysyła komunikat: „Możesz myśleć, rozwiązywać problemy i robić dobre rzeczy”. Jednocześnie może też napominać, grozić, surowo oceniać czy wręcz ośmieszać, co ostatecznie będzie wpływało negatywnie na psychikę ucznia i jego rozwój. Atmosfera klasy, która budowana jest w dużej mierze poprzez transakcje, jakie mają tam miejsce, w której dominują negatywne stany Ja nauczyciela, będzie bardziej skłaniać do uczniowskich zachowań buntowniczych i niezdyscyplinowania. Z drugiej strony, pozytywne aspekty struktury osobowości nauczyciela mogą w większym stopniu zapraszać uczniów do nauki, rozbudzać ciekawość, skłaniać do zabawy, spontaniczności oraz przyczyniać się do rozwoju¹⁷.

Pojawia się istotne pytanie o możliwość modyfikacji zachowań nauczycieli w kierunku korzystnych zmian dla procesu dydaktycznego. Temat ten podejmuje cytowany już wcześniej Marvin J. Fine, profesor psychologii edukacyjnej na Uniwersytecie w Kansas, wraz ze swoimi współpracownikami¹⁸. Procedura podjętych badań obejmowała dwie grupy nauczycieli szkoły podstawowej, z czego grupa eksperymentalna była uczestnikiem kursu AT, natomiast grupa kontrolna w takich zajęciach nie uczestniczyła. Obie grupy poddano badaniom na temat konkretnych postaw i zachowań na początku stosowania procedury i po jej zakończeniu. Wyniki pomiaru przy pomocy specjalnie skonstruowanych kwestionariuszy (PCI i SCI) dały możliwość stwierdzenia, że zachowania w grupie eksperymentalnej znacząco zmieniły się w odniesieniu do pozytywnej samooceny nauczycieli (tzw. *OKness*) oraz przyjmowania czwartej pozycji transakcyjnej (+,+). Zwiększyła się także samoświadomość nauczycieli i ich potrzeb, satysfakcja z wykonywanej pracy i ocena korzystnej atmosfery społecznej w szkole.

¹⁶ R. Fettgather, *The Relationship of Teacher Adult Ego State to Interactions with Retarded Students*, „Transactional Analysis Journal” 1987, vol. 17, nr 2, s. 35–37.

¹⁷ L. Flaro, *A Transactional Analysis Model for Evaluating Teacher Behaviors*, „Transactional Analysis Journal” 1979, vol. 9, nr 3, s. 194–199.

¹⁸ M.J. Fine, G. Covell, D.B. Tracy D.B., *The Effects of TA Training on Teacher Attitudes and Behavior*, „Transactional Analysis Journal” 1978, vol. 8, nr 3, s. 236–240.

Można więc uznać, że osiągnięto pozytywną edukacyjną wartość dodaną (EWD). Sami badani w tej grupie ocenili konieczność zmiany swoich zachowań w różnych sytuacjach szkolnych. W grupie kontrolnej takich różnic nie dostrzeżono. Autorzy dostrzegli ograniczoność swoich badań, które były zbyt krótkie, ograniczone tylko do jednej grupy kontrolnej, a w grupie eksperymentalnej nie dostarczyły większej intensywności doświadczenia. Zastrzegają, iż ich wyniki nie upoważniają do daleko idących generalizacji. W dalszych planach badawczych postanowiono utrzymać kontakt z tą grupą nauczycieli po to, aby sprawdzić, czy występują efekty długoterminowe w zakresie zmian osobistych i relacji z dziećmi. Na koniec trzeba podkreślić, że wspomniany projekt znalazł poparcie Międzynarodowego Towarzystwa Analizy Transakcyjnej (ITAA), które przyznało dotację na ich realizację i uznało je jako jedno z pierwszych badań z wykorzystaniem analizy transakcyjnej w środowisku szkolnym w kontrolowanych warunkach.

Podobne badania nad zmianą nauczycielskich zachowań opublikował William J. Kenney. W swoich dociekaniach nad naturalnymi zachowaniami nauczycieli i mogącymi się tu ujawniać zmianami zauważa, że trudno budować w tym zakresie jakiegokolwiek uogólnienia, gdyż np. pozytywna zmiana zachowania w jakimś jednym miejscu lub sytuacji nie zawsze pociąga zmiany w innych. Podobnie jeśli chodzi o relacje nauczyciela z uczniami. W wyniku interwencji w stosunku do konkretnego dziecka może się zmienić na korzyść, co nie oznacza wcale, iż w sposób zgeneralizowany zmieni się w odniesieniu do innych uczniów¹⁹.

Ten sam William J. Kenney śledził transakcje nauczyciela w stosunku do ucznia sprawiającego trudności swoim zachowaniem²⁰. W rozwiązywanie problemu, jaki stwarza tego typu uczeń, zaangażowane są z reguły trzy stany Ja: Rodzic Normatywny i Opiekun i Dziecko Naturalne. W sytuacjach, gdy wspomniany uczeń był nieobecny w klasie, dało się zauważyć w wyniku prowadzonej obserwacji klasy podwyższony poziom zachowań nauczyciela z pozycji Rodzica Opiekuna i Dziecka Naturalnego, a obniżone reakcje pochodzące od Rodzica Normatywnego. Można odnieść wrażenie, że nauczyciel w takiej sytuacji odczuwa pewnego rodzaju ulgę. Kenney pisze o tym tak:

Podczas wykonywania zawodu psychologa szkolnego często słyszałem nauczyciela, który mówił, że miał dzisiaj „dobry dzień”, bo był nieobecny jakiś trudny uczeń²¹.

Diagnozowanie własnych niespójności w zachowaniach stanowi ważny element posiadanych przez nauczyciela kompetencji zawodowych. Ian Stewart i Vann Joines piszą o tym następująco:

¹⁹ W.J. Kenney, *Generalization of Ego State Behavior Change*, „Transactional Analysis Journal” 1981, vol. 11, nr 3, s. 241–243.

²⁰ Tenże, *Problem-Student Effects on Teacher Ego State Behavior*, „Transactional Analysis Journal” 1981, vol. 11, nr 3, s. 252–253.

²¹ Tamże s. 252.

Rozpoznawanie niespójności jest jedną z najważniejszych umiejętności, które można rozwijać, używając analizy transakcyjnej²².

Widzimy zatem na przykładzie powyższych badań, że wszystko, co dotyczy relacji nauczyciel – uczeń, rozgrywa się jako sekwencja transakcyjna, gdzie mamy do czynienia z bodźcem transakcyjnym i reakcją transakcyjną, tak jak w klasycznym modelu behawioralnym. Badanie owych składowych w sytuacjach edukacyjnych, tak jak to się dzieje w każdej analizie behawioralnej, może przynieść ciekawe i inspirujące ustalenia poznawcze. Nauczyciel ma też do czynienia z możliwością wzmacniania lub osłabiania określonych zachowań poprzez system dawania i otrzymywania pozytywnych i negatywnych znaków rozpoznania o charakterze warunkowym i bezwarunkowym²³.

Nauczyciel i uczniowie w zakwestionowanych transakcjach

Dla lepszego zilustrowania tego wszystkiego, co wiązać się może z zakwestionowanymi transakcjami w sytuacjach szkolnych, posłużmy się trzema przykładami. Oto nauczyciel matematyki zadaje uczniom jako zadanie domowe rozwiązanie ćwiczenia nr 3 na odpowiedniej stronie podręcznika. W tym momencie zgłasza się jeden z uczniów, zadając pytanie: „Panie profesorze, czy warto rozwiązywać to ćwiczenie, skoro wcześniej rozwiązywaliśmy już ćwiczenie nr 1 oraz nr 2? W sumie są one do siebie bardzo podobne”.

Nauczyciel z ugruntowanymi ramami odniesienia – gdzie pozycja życiowa: Ja jestem OK. – Wy (Ty) nie jesteście OK (+, –), zajmuje poczesne miejsce – odbiera pytanie i stwierdzenie ucznia jako zuchwałość, która zmierza do zakwestionowania jego pozycji. Ta imaginacja rodzi się w jego głowie niemal automatycznie i bez większego wglądu. Odpowiada zatem w typowy dla siebie sposób: „Czy chcesz mi w ten sposób powiedzieć, że wiesz lepiej ode mnie, jakie zadania powinniście rozwiązywać?”. Uczeń dowiadyuje się w ten sposób, że nie należy więcej o takie rzeczy pytać i rozwiązuje w domu zadanie nr 3 bez większego przekonania w słuszność późniejszych poleceń nauczyciela.

Inna podobna sytuacja może mieć miejsce, gdy nauczycielka znudzona i zniechęcona swoją pracą i odbierająca uczniów jako biernych i leniwych [pozycja: Ja nie jestem OK. – Wy (Ty) nie jesteście OK. (–, –)] spotyka się np. w pewnym momencie z inicjatywą ze strony uczniów: „Pani profesor, może byśmy zorganizowali w szkole zbiórkę na schronisko dla zwierząt? My tam byliśmy i jedna z pań nam mówiła, że potrzebne są im pieniądze na opiekę nad tymi biednymi psiakami”. Nauczycielka myśli sobie: no tak, jeszcze czymś takim mam się zajmować w mojej pracy? Odpowiada zatem: „Zróbcie, jak będziecie

²² I. Stewart, V. Joines, *Analiza transakcyjna dzisiaj*, Poznań 2016, s. 67.

²³ J. Jagieła, *Komunikacja interpersonalna w szkole. Krótki przewodnik psychologiczny*, Kraków 2004, s. 24.

uważali”. Uczniowie czując, że nie mają wsparcia w nauczycielce, albo zrezygnują ze swojego pomysłu, co jest bardziej prawdopodobne, albo też wprowadzą go w życie, widząc jednak, że na nauczycielkę w przypadku takich pomysłów nie mają co liczyć.

I ostatni z przykładów, gdzie układowi odniesienia nauczyciela towarzyszy pozycja: Ja nie jestem OK. – Wy (Ty) jesteście OK. (–, +). Początkujący nauczyciel informatyki stwierdza z niepokojem, że wiedza niektórych uczniów na temat tej dziedziny wiedzy bywa niejednokrotnie większa od tej, którą on sam posiada. Jeden z uczniów zadaje więc pytanie na temat tego, co nauczyciel sądzi o jakichś nowych problemach i zjawiskach, które nie są znane nauczycielowi. Spotyka się z odpowiedzią w rodzaju: „Ty nie bądź taki mądry. Na samym początku naucz się tego, co przerabiamy na lekcjach”. Jest rzeczą niemal pewną, że uczeń nie będzie skłonny pytać później o cokolwiek innego.

Podobne przykłady można, rzecz jasna, mnożyć w nieskończoność. Dowodzą one, że nie są odosobnionymi przypadkami, które tylko incydentalnie pojawiają się w rzeczywistości szkolnej. Dowodzą też, jak istotnym elementem funkcjonowania nauczyciela jest jego świadomość, w jaki sposób buduje swoje relacje z uczniami i jakie ma to konsekwencje²⁴.

Wnioski

Jeżeli na podstawie tego, co zostało tu powiedziane już wcześniej, uświadomimy sobie negatywne znaczenie i destrukcyjny wpływ zakwestionowanych transakcji szkolnych, to warto postawić sobie pytanie: co decyduje o powstawaniu tego rodzaju barier komunikacyjnych? Czy jest nią istniejąca – sama w sobie – podległość w relacjach nauczyciela i uczniów? Czy warunkuje ten rodzaj transakcji dyrektywno-nakazowy styl organizowania procesu dydaktycznego i wychowawczego? Czy też istnieją jakieś inne względy, których nie jesteśmy w stanie tu opisać?

Zwróćmy zatem uwagę na fakt, iż w zakwestionowanej transakcji proces świadomej i nieświadomej komunikacji odbywa się między stanem Ja-Rodzic Normatywny nauczyciela a strukturą Ja-Dziecko Przystosowane ucznia. Dorosły występuje tu zainicjowany tylko przez ucznia. Ten fakt ma swoje konsekwencje. Brak stanu Ja-Dorosły nauczyciela, w połączeniu z posiadaną jego niekonstruktywną pozycją życiową (np. –, +; –,–; lub co najgorsze: +,–) tworzącą ramy odniesienia, musi skutkować powstawaniem tego rodzaju barier komunikacyjnych.

Czy oznacza to zatem, iż nauczyciel powinien posługiwać się wyłącznie swoją dorosłą strukturą osobowości, a więc podchodzić do każdej sytuacji peda-

²⁴ J. Jagieła, *Samoświadomość nauczycieli w koncepcjach edukacyjnej analizy transakcyjnej*, „Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pedagogika” 2017, t. 26, nr 1, s. 69–83.

gogenicznej wyłącznie poznawczo, analitycznie czy decyzyjnie? Być nastawionym wyłącznie na przetwarzanie informacji, szacowanie prawdopodobieństwa zdarzeń oraz kalkulację zysków i strat? Taki pogląd wydaje się mało realistyczny. Rola i znaczenie stanu Ja-Dorosły w przypadku pracy nauczycielskiej nie podlega zakwestionowaniu, niemniej jednak jego wyłączność czyniłaby z nauczyciela chłodnym i dość ograniczonym wykonawcą stawianych przed nim zadań. Obecność pozostałych strukturalnych stanów Ja i ich funkcjonalnych odpowiedników nie budzi wobec tego wątpliwości, choć towarzyszyć im winna świadomość ich roli.

Jaka zatem byłaby rola struktury Ja-Normatywny? Tej części osobowości, która przez długi czas nie cieszyła się, by tak rzec, zbytnią sympatią nawet najwybitniejszych przedstawicieli analizy transakcyjnej, którzy byli skłonni uważać, że należy dążyć do sukcesywnego zastępowania tej właśnie struktury Rodzicem Opiekuńczym w osobowości ludzi²⁵. Edukacyjne aplikacje AT przyniosły jednak znaczące przewartościowanie w tej dziedzinie. Mówi się wręcz niekiedy o „odzyskanym Rodzicu”, który nie wiąże się wyłącznie z negatywnymi aspektami kontroli i dyrektywnością, ale niesie z sobą aspekt normatywności, strukturalizację sytuacji dydaktycznych i wychowawczych oraz właściwie rozumiane przywództwo. Nauczyciel pozbawiony tego rodzaju cech osobowości traci możliwość wpływu na uczniów. Skoro tak, to nie w samym fakcie posługiwania się przez nauczyciela Rodzicem Normatywnym, który poleca, przekazuje, zaleca, a czasem też nakazuje lub zabrania, tkwi źródło zakwestionowanych transakcji, ale w świadomości nauczyciela jego własnych ram odniesienia, które jak optyczny pryzmat mogą w niekorzystny sposób zmieniać kierunek reakcji transakcyjnych w relacjach z uczniami.

Bibliografia

- Gill V., *TA in Education*, „ITA News” 1986, No. 13, s. 1.
 Hay J., *Analiza Transakcyjna dla trenerów*, Grupa Doradczo-Szkoleniowa „Transmisja”, tłum. E. Wójcik, Kraków 2010, s. 111–112.
 Jagieła J., *Komunikacja interpersonalna w szkole. Krótki przewodnik psychologiczny*, Wydawnictwo Rubikon, Kraków 2004.
 Jagieła J., *Narcystyczna szkoła. O psychologicznej rzeczywistości szkoły*, Wydawnictwo Rubikon, Kraków 2007.
 James N.L., *Cultural Frame of Reference and Intergroup Encounters: A TA Approach*, „Transactional Analysis Journal” 1994, vol. 24, nr 3, s. 206–210.
 Julie Hay’s ideas – Blog 1: Refracted Transaction; <http://www.juliehay.org/blog/julie-hays-ideas-blog-1-refracted-transaction> [dostęp: 27.10.2017].

²⁵ Taki pogląd wyrażał m.in. Claude Steiner, *Szkolenie „Dwa dni z Claudem Steinerem”*, Grupa Doradczo-Szkoleniowa „Transmisja”, Polskie Towarzystwo Organizacyjnej Analizy Transakcyjnej, Kraków 18–19 czerwca 2010.

Julie Hay's model of refracted transaction from the educational perspective

Summary

The article is based on the model of refracted transaction proposed by Julie Hay, in which the key role is played by the teacher's reference framework and the life position he has adopted. Like a prism which direct sun's rays, the reference framework directs the relations between teachers and students. The article presents the role and importance of refracted school transactions exemplified by interactions between a teacher and a student.

Key words: educational transactional analysis, refracted transaction, reference framework, teacher's life positions, situations at school.