

Anna Pierzchała

**PASYWNOŚĆ W SZKOLE**



Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Anna Pierzchała

# **PASYWNOŚĆ W SZKOLE**

Diagnoza zjawiska  
z punktu widzenia analizy transakcyjnej



Częstochowa 2013

Recenzenci  
prof. Maria Braun-Gałkowska  
(Akademia Ignatianum w Krakowie)  
dr hab. prof. UMCS Dorota Pankowska  
(Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie)

Redaktor naczelny wydawnictwa  
Andrzej Miszczak

Korekta  
Paulina Piasecka

Redakcja techniczna  
Piotr Gospodarek

Projekt okładki  
Adrianna Sarnat-Ciastko

© Copyright by Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie  
Częstochowa 2013

**ISBN 978-83-7455-345-2**

Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego  
Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie  
42-200 Częstochowa, ul. Waszyngtona 4/8  
tel. (34) 378-43-29, faks (34) 378-43-19  
[www.ajd.czyst.pl](http://www.ajd.czyst.pl)  
e-mail: [wydawnictwo@ajd.czyst.pl](mailto:wydawnictwo@ajd.czyst.pl)

## SPIS TREŚCI

<b>WSTĘP</b> .....	11
<b>I. ANALIZA TRANSAKCYJNA JAKO PRZYJĘTY PARADYGMAT ZJAWISKA PASYWNOŚCI SZKOLNEJ</b> .....	17
1. ANALIZA TRANSAKCYJNA W NAUKACH O WYCHOWANIU .....	17
2. TEORETYCZNE PODSTAWY ANALIZY TRANSAKCYJNEJ .....	27
2.1. Analiza struktury osobowości .....	28
2.1.1. Ja-Rodzic, Ja-Dorosły, Ja-Dziecko jako komponenty osobowości człowieka .....	28
2.1.2. Analiza funkcjonalna stanów Ja .....	36
2.1.3. Analiza strukturalna drugiego stopnia .....	43
2.1.4. Źródła trudności w obrębie struktury Ja .....	47
2.1.5. Autonomia jako przejaw efektywności funkcjonowania człowieka .....	50
2.2. Analiza komunikacji .....	52
2.2.1. Transakcje proste .....	53
2.2.2. Transakcje skrzyżowane .....	55
2.2.3. Transakcje ukryte .....	56
2.2.4. Trzy prawa komunikacji w analizie transakcyjnej .....	58
2.3. Analiza strukturalizacji czasu .....	59
2.3.1. Wycofanie .....	59
2.3.2. Rytuały .....	60
2.3.3. Aktywności .....	61
2.3.4. Rozrywki .....	62
2.3.5. Gry .....	62
2.3.6. Intymność .....	68
2.4. Analiza skryptu .....	69
2.4.1. Definicja skryptu .....	69
2.4.2. Kształtowanie się skryptu .....	70
2.4.3. Rodzaje skryptów .....	75

2.4.4. Miniskrypt .....	77
2.5. Podsumowanie .....	82
3. PASYWNOŚĆ W ROZUMIENIU ANALIZY TRANSAKCYJNEJ .....	83
3.1. Szkoła Cathexis – źródła koncepcji pasywności .....	83
3.2. Definicja pasywności w analizie transakcyjnej .....	84
3.3. Czynniki towarzyszące pasywności transakcyjnej .....	88
3.3.1. Dyskontowanie .....	88
3.3.2. Ramy odniesienia .....	93
3.3.3. Symbioza .....	95
3.3.4. Pozycja życiowa .....	100
3.3.5. Głody .....	103
3.4. Strategie pasywne .....	104
3.5. Bezpośrednie inspiracje badań dotyczących pasywności szkolnej .....	108
3.6. Podsumowanie .....	115
<b>II. ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE BADAŃ WŁASNYCH .....</b>	<b>117</b>
1. PROBLEMATYKA BADAŃ .....	117
2. METODY I TECHNIKI BADAWCZE .....	121
3. BADANIA PILOTAŻOWE I OPIS KWESTIONARIUSZOWYCH NARZĘDZI BADAWCZYCH .....	122
3.1. Proces konstrukcji narzędzi i badania pilotażowe .....	122
3.2. Proces weryfikacji kwestionariuszy dla uczniów .....	124
3.3. Proces weryfikacji kwestionariuszy dla nauczycieli .....	130
3.4. Proces weryfikacji kwestionariuszy wspólnych dla uczniów i nauczycieli .....	132
4. PROCEDURA BADAWCZA I OPIS PRÓBY BADAWCZEJ .....	139
<b>III. PASYWNOŚĆ UCZNIÓW W PERSPEKTYWIE ANALIZY TRANSAKCYJNEJ .....</b>	<b>145</b>
1. OBRAZ PASYWNOŚCI UCZNIÓW .....	145
2. STRATEGIE PASYWNE UCZNIÓW .....	157
3. PODSUMOWANIE .....	172

---

<b>IV. CZYNNIKI TOWARZYSZĄCE TRANSAKCYJNEJ PASYWNOŚCI UCZNIÓW .....</b>	<b>175</b>
1. PASYWNOŚĆ A FUNKCJONOWANIE UCZNIÓW W OKREŚLONYCH STANACH JA .....	175
1.1. Funkcjonowanie uczniów w określonych stanach Ja .....	175
1.2. Współzależność pasywności i funkcjonowania w określonych stanach Ja w grupie uczniów .....	181
2. PASYWNOŚĆ UCZNIÓW A TENDENCJA DO WCHODZENIA W RELACJE ZALEŻNOŚCIOWE .....	187
2.1. Charakterystyka tendencji zależnościowej uczniów .....	187
2.2. Współzależność pasywności i tendencji do wchodzenia w relacje zależnościowe w grupie uczniów .....	191
3. PASYWNOŚĆ UCZNIÓW A ZASPOKOJENIE TRANSAKCYJNYCH GŁODÓW .....	194
3.1. Charakterystyka zaspokojenia transakcyjnych głodów uczniów .....	194
3.2. Współzależność pasywności i zaspokojenia transakcyjnych głodów w grupie uczniów .....	203
4. PASYWNOŚĆ UCZNIÓW A PRZYJMOWANA POZYCJA ŻYCIOWA .....	216
4.1. Charakterystyka pozycji życiowych uczniów .....	216
4.2. Współzależność pasywności i pozycji życiowej w grupie uczniów .....	220
5. INNE CZYNNIKI WSPÓŁWYSTĘPUJĄCE Z PASYWNOŚCIĄ UCZNIÓW .....	224
5.1. Pasywność ucznia a wyniki uczenia się .....	224
5.2. Pasywność a sytuacja rodzinna uczniów .....	225
6. PODSUMOWANIE .....	228
<b>V. PASYWNOŚĆ NAUCZYCIELI W PERSPEKTYWIE ANALIZY TRANSAKCYJNEJ .....</b>	<b>231</b>
1. OBRAZ PASYWNOŚCI NAUCZYCIELI .....	231
2. STRATEGIE PASYWNE NAUCZYCIELI .....	238
3. PODSUMOWANIE .....	247
<b>VI. CZYNNIKI TOWARZYSZĄCE TRANSAKCYJNEJ PASYWNOŚCI NAUCZYCIELI .....</b>	<b>249</b>
1. PASYWNOŚĆ A FUNKCJONOWANIE NAUCZYCIELI W OKREŚLONYCH STANACH JA .....	249
1.1. Funkcjonowanie nauczycieli w określonych stanach Ja .....	249

1.2. Współzależność pasywności i funkcjonowania w określonych stanach Ja w grupie nauczycieli .....	255
2. PASYWNOŚĆ NAUCZYCIELI A TENDENCJA DO WCHODZENIA W RELACJE ZALEŻNOŚCIOWE .....	261
2.1. Charakterystyka tendencji zależnoścowej nauczycieli .....	261
2.2. Współzależność pasywności i tendencji do wchodzenia w relacje zależnoścowe w grupie nauczycieli .....	264
3. PASYWNOŚĆ NAUCZYCIELI A ZASPOKOJENIE TRANSAKCYJNYCH GŁODÓW .....	265
3.1. Charakterystyka zaspokojenia transakcyjnych głodów nauczycieli ....	265
3.2. Współzależność pasywności i zaspokojenia transakcyjnych głodów w grupie nauczycieli.....	271
4. PASYWNOŚĆ NAUCZYCIELI A PRZYJMOWANA POZYCJA ŻYCIOWA .....	276
4.1. Charakterystyka pozycji życiowych nauczycieli .....	276
4.2. Współzależność pasywności i pozycji życiowej w grupie nauczycieli .....	280
5. INNE CZYNNIKI WSPÓLISTNIEJĄCE Z PASYWNOŚCIĄ NAUCZYCIELA .....	287
5.1. Pasywność nauczycieli a wiek, staż pracy i stopień awansu zawodowego .....	287
5.2. Pasywność nauczycieli a specjalizacja przedmiotowa i dodatkowe miejsce zatrudnienia .....	290
5.3. Pasywność nauczycieli a motyw wyboru zawodu oraz osiągnięta satysfakcja zawodowa .....	292
5.4. Pasywność a sytuacja rodzinna nauczycieli .....	296
6. PODSUMOWANIE .....	298
<b>VII. WSPÓLZALEŻNOŚĆ PASYWNOŚCI TRANSAKCYJNEJ UCZNIÓW I NAUCZYCIELI .....</b>	<b>301</b>
<b>PODSUMOWANIE I WNIOSKI .....</b>	<b>319</b>
ZAŁĄCZNIK I .....	337
ZAŁĄCZNIK II .....	340
ZAŁĄCZNIK III .....	342
ZAŁĄCZNIK IV .....	344



---

ZAŁĄCZNIK V .....	348
ZAŁĄCZNIK VI .....	350
ZAŁĄCZNIK VII .....	352
ZAŁĄCZNIK VIII .....	354
ZAŁĄCZNIK IX .....	359
ZAŁĄCZNIK X .....	361
<b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	<b>363</b>



## WSTĘP

Współczesna szkoła boryka się z wieloma trudnościami natury społecznej i ekonomicznej, które obniżają efektywność jej funkcjonowania i negatywnie oddziałują na jakość fundamentalnego jej zadania, jakim jest skuteczna realizacja procesu dydaktyczno-wychowawczego. Jednym ze społecznych problemów, który dotyka szerokich obszarów działalności pedagogicznej, w tym relacji ucznia z nauczycielem, jest pasywność. Zjawisko to postrzegać można jako istotną barierę utrudniającą lub wręcz uniemożliwiającą skuteczną realizację celów edukacyjnych, o czym coraz częściej mówią i piszą osoby zaangażowane w działalność dydaktyczno-wychowawczą, głównie nauczyciele. Pasywność jest zwyczajowo utożsamiana z biernością, brakiem aktywności, unikaniem obowiązków. Na gruncie pedagogiki zazwyczaj rozpatruje się ją poprzez pryzmat zachowania ucznia, który nie podejmuje określonych czynności związanych z uczeniem się. Nieczęsto jednak podkreśla się, że zjawisko pasywności może być charakterystyczne także dla innych osób zaangażowanych w proces edukacyjny, w tym dla nauczycieli.

Identyfikacja pasywności na gruncie szkolnym skłania do potraktowania jej jako szerszego problemu społecznego. Wychodząc bowiem z przeświadczenia, że na proces edukacji składa się aspekt działalności dydaktycznej, ale również, a może przede wszystkim, aspekt działalności wychowawczej, należy przyjąć, że funkcjonowanie pasywne oddziałuje w negatywny sposób na kształtujące się dopiero postawy młodzieży. Rezygnacja z aktywności i autonomicznego zmierzania ku wyznaczonym celom w okresie dzieciństwa i adolescencji skutkować może z jednej strony bierną postawą, z drugiej, brakiem umiejętności samostanowienia i zewnątrzsterownością w dorosłości. Niesie to za sobą negatywne konsekwencje zarówno dla życia zawodowego i prywatnego jednostki, jak i dla funkcjonowania społeczeństwa w szerszym wymiarze. Pasywność w bezpośredni sposób wiąże się bowiem z nieumiejętnością wyznaczania i realizacji autonomicznych celów oraz próbą pozbycia się odpowiedzialności za własne decyzje tak w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym.

Głównym celem niniejszego opracowania jest możliwie szeroka charakterystyka zjawiska pasywności na gruncie działalności pedagogicznej, poprzez ukazanie jej złożoności i różnorodności przejawów w zgodzie z przyjętym paradygmatem, jakim są założenia jednej z koncepcji psychoterapeutycznych – analizy transakcyjnej (AT – *transactional analysis*). Determinuje to przyjęcie zmodyfikowanej definicji zachowania pasywnego (*passive behaviour*), włączającej w wachlarz strategii pasywnych poza biernością (*doing nothing*) także inne jej odmiany – nadadaptację (*over-adaptation*), niepoohamowanie (*agitation*) oraz dwie manifestacje ostatniej strategii, jakimi są niezdolność (*incapacitation*) i agresja (*violence*). W centrum zainteresowania twórców koncepcji pasywności w nurcie analizy transakcyjnej jest nieumiejętność efektywnego zachowania się jednostki w obliczu sytuacji trudnej, co niejednokrotnie skutkuje próbą pozbycia się odpowiedzialności za własne myślenie i działanie<sup>1</sup>. Funkcjonowanie na gruncie szkolnym nacechowane jest koniecznością stawania w obliczu trudności, czego doświadczają zarówno uczniowie, jak i nauczyciele. Wydaje się zatem, że rzeczywistość edukacyjna jest tą, w której powyższe założenia dotyczące pasywności mogą znaleźć swoje zastosowanie. Niniejsza praca posiada charakter teoretyczno-badawczy, uwzględniający próbę określenia implikacji pedagogicznych koncepcji wysnutej na gruncie psychologicznym. Różnorodne przejawy zachowań odzwierciedlających funkcjonowanie w obrębie poszczególnych strategii pasywnych zbadane zostały pod kątem tożsamyh mechanizmów powstawania w relacji nauczyciela z uczniem. Autorka pracy, podpierając rozważania badaniami, których podmiotem stali się zarówno uczniowie, jak i nauczyciele, podjęła próbę stworzenia pedagogicznego opracowania, które charakteryzuje zjawisko pasywności szkolnej w rozumieniu, jakie proponuje się w koncepcji analizy transakcyjnej.

Analiza transakcyjna powstała w Stanach Zjednoczonych pod koniec lat 50. XX wieku, początkowo jako dział psychologii i psychoterapii. Jej twórcą był pochodzący z Montrealu psychiatra o wykształceniu psychoanalitycznym – Eric Berne (1910–1970). Aktualnie jego koncepcja staje się coraz bardziej popularna i znajduje zastosowanie również w innych dziedzinach życia, między innymi w edukacji, biznesie i zarządzaniu. Wykorzystanie założeń analizy transakcyjnej poza psychoterapią stało się tak istotne, iż wyróżniono w jej obrębie dwa dodatkowe nurty: organizacyjną analizę transakcyjną oraz edukacyjną analizę transakcyjną. Nurt edukacyjny stał się gruntem, na którym możliwe jest rozwijanie i wykorzystywanie koncepcji w obszarze działania pedagogiki. W Polsce rozwija się on w ostatnich latach dość prężnie, czego przykładem jest powstanie na Wydziale Pedagogicznym Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie Zespołu Badawczego Eduka-

---

<sup>1</sup> Zob. J.L. Schiff i in., *Cathexis reader*, Harper & Row Publisher Inc., New York 1975, s. 10.

cyjnej Analizy Transakcyjnej pod kierownictwem prof. dr. hab. Jarosława Jagieły, czy szerokie teoretyczno-badawcze opracowanie D. Pankowskiej<sup>2</sup>, która analizuje z punktu widzenia koncepcji AT funkcjonowanie zawodowe nauczyciela.

Kluczowe zagadnienie niniejszego opracowania, czyli zjawisko pasywności, w analizie transakcyjnej po raz pierwszy zostało opisane przez Aarona W. Schiffa i Jacqui L. Schiff na początku lat 70. XX wieku<sup>3</sup>. Przedstawili oni mechanizmy powstawania, przejawy, skutki i znaczenie pasywności dla funkcjonowania pacjentów z trudnościami psychicznymi. Opracowanie, w którym prezentują koncepcję w oparciu o wyniki przeprowadzonych badań jakościowych, zostało w 1974 roku odznaczone niezwykle prestiżową dla przedstawicieli AT nagrodą im. Erica Berne'a<sup>4</sup>. Zgodnie z założeniami twórców wymienia się kilka strategii pasywnych. Wspomniana już powyżej bierność, tradycyjnie utożsamiana z pasywnością rozumianą jako brak aktywności, niepodjęcie działania, jest tutaj tylko jedną z form zjawiska. Pasywność bowiem jest nie tylko sytuacją, w której człowiek zaprzestaje aktywności w ogóle, ale także procesem, w którym staje się w działaniach nieefektywny i przestaje przekazywać informacje o sobie i swoich potrzebach<sup>5</sup>. Tak jak zatem zostało wspomniane, zjawisko to w analizie transakcyjnej posiada kilka wymiarów. Poza biernością, rozumianą jako niepodjęcie określonych czynności, wymienia się tutaj także nadadaptację, niepohamowanie oraz agresję i/lub niezdolność. Nadadaptacja jest sytuacją zbytniego dopasowania się do oczekiwań płynących ze strony otoczenia, przy czym człowiek stosujący tę strategię rezygnuje z prób zaspokajania własnych potrzeb i wyznaczania autonomicznych celów. Niepohamowanie manifestuje się poprzez czynności nieukierunkowane na cel, których głównym zadaniem jest rozładowanie napięcia pojawiającego się w obliczu trudności. Człowiek podejmuje zatem szereg działań, które dają złudne poczucie „robienia czegoś” lub zwyczajnie rozładowują napięcie, nie są jednak efektywne z punktu widzenia zamierzonych dążeń. Natomiast ostatnia strategia pasywna posiada dwie odmienne manifestacje – agresję i niezdolność. Pojawiają się one w momencie, gdy frustracja w obliczu trudności osiąga poziom wymuszający jej natychmiastowe rozładowanie. Akt agresji ukierunkowany jest na kogoś lub coś w otoczeniu jednostki, niezdolność natomiast skiero-

<sup>2</sup> D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010.

<sup>3</sup> Zob. A.W. Schiff, J.L. Schiff, *Passivity*, „Transactional Analysis Journal” 1971, vol. 1, No. 1, s. 71–78.

<sup>4</sup> Zob. I. Stewart, V. Joines, *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*, Lifespace Publishing, Nottingham, England and Chapel Hill, North Carolina, USA 2009, s. 295.

<sup>5</sup> Por. J. Jagieła, *Gry psychologiczne w szkole*, Oficyna Wydawnicza Nauczycieli, Kielce 2004, s. 86–87.

wana jest na siebie i powoduje swoistego rodzaju pozbawienie się zdolności do działania. Celem obu jest szybkie rozładowanie napięcia pojawiającego się w człowieku w kontekście sytuacji problemowej. Jak więc widać, pasywność w rozumieniu analizy transakcyjnej jest pojęciem znacznie szerszym, niż w potocznym rozumieniu tego zjawiska, gdzie sprowadza się głównie do bierności. Powodem, dla którego tak wiele z pozoru różnych zachowań włączonych jest w jedną kategorię pasywności, jest tożsamość przyczyn leżących u podstaw wszystkich tych zachowań, którymi są nieumiejętność radzenia sobie w obliczu trudności oraz nieświadoma chęć pozbycia się odpowiedzialności za działanie autonomiczne.

Rozpoczynając pisanie niniejszej pracy, autorka postanowiła podjąć trud dotarcia do źródeł pasywności szkolnej charakterystycznej zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli. Opracowanie to ma charakter teoretyczno-badawczy i można je podzielić na trzy główne części. Pierwsza obejmować będzie przegląd literatury związanej z podjętym tematem. Wyjaśnione zostaną twierdzenia leżące u podstaw koncepcji analizy transakcyjnej, która ma stać się paradygmatem dalszych rozważań. Zostaną przedstawione wskazówki opracowywane przez innych autorów, które z powodzeniem mogą być i są już stosowane przez nauczycieli w ich pracy zawodowej w ramach edukacyjnej analizy transakcyjnej. W dalszej kolejności wyjaśnione zostanie pojęcie pasywności szkolnej w jej wszystkich odmianach, tak jak proponuje się to w obranej koncepcji teoretycznej.

Część druga dotyczyć będzie metodologicznych podstaw badań własnych. Omówiona zatem zostanie problematyka badań, a także proces tworzenia i weryfikacji narzędzi badawczych oraz organizacja i przebieg badań. O udział w badaniu poproszono w sumie 365 uczniów klas drugich i trzecich gimnazjów oraz 432 nauczycieli uczących w gimnazjach. W konsekwencji analizie statystycznej poddano dane pochodzące od 333 uczniów i 211 nauczycieli\*. Dodatkowo badania ilościowe uzupełnione zostały o analizy jakościowe, co pozwoliło na dokładniejsze wyjaśnienie mechanizmów towarzyszących pasywności. W ramach badań jakościowych przeprowadzono 34 wywiady z uczniami oraz 10 z ekspertami instytucjonalnymi – psychologami i pedagogami stale współpracującymi zarówno z młodzieżą gimnazjalną, jak i z nauczycielami.

Naturalną konsekwencją części drugiej będzie analiza wyników przeprowadzonych dociekań. W kolejnych rozdziałach rozważone zostaną pod

---

\* W przypadku uczniów 32 kwestionariusze zostały odrzucone ze względu na znaczną ilość braków danych lub widoczny schematyzm odpowiedzi, co budziło poważne wątpliwości w odniesieniu do wiarygodności zgromadzonego materiału. W przypadku nauczycieli liczba analizowanych kwestionariuszy warunkowana była ilością zwróconych narzędzi. Fakt tak niskiego poziomu zwrotów wydaje się istotny z punktu widzenia podjętego tematu i zostanie poddany analizie w części badawczej opracowania.

---

kątem uzyskanych danych poszczególne problemy badawcze. Zostanie zatem sformułowana odpowiedź na pytanie o to, czy pasywność rozumiana tak, jak proponuje się to w analizie transakcyjnej, występuje w klasie szkolnej i czy jest charakterystyczna zarówno dla ucznia, jak i nauczyciela. Określony zostanie też jej zakres i charakter, czynniki współwystępujące oraz możliwość potencjalnej zależności między pasywnością obu podmiotów procesu edukacyjno-wychowawczego.

Dzięki takiemu układowi pracy możliwa stanie się realizacja zarówno teoretyczno-poznawczych, jak i praktycznych celów opracowania. Te pierwsze związane są z zebraniem i usystematyzowaniem wiedzy na temat pasywności szkolnej we wszystkich jej strategiach w jednym miejscu, jednym opracowaniu, a także poznanie czynników, które zjawisku temu towarzyszą. Praktycznym efektem niniejszej pracy będzie próba określenia wskazówek dla nauczyciela pragnącego wspomagać aktywne uczestnictwo ucznia w procesie dydaktycznym i wychowawczym, a także stworzenie ewentualnej inspiracji dla własnych (i nie tylko) kolejnych badań na temat zjawiska pasywności dotyczącej szeroko rozumianego obszaru pracy pedagogicznej.

Kończąc wstępne rozważania, pragnę wyrazić szczerze podziękowania dla osób, które przyczyniły się do powstania niniejszej pracy – Panu prof. dr. hab. Jarosławowi Jagiele, prekursorowi edukacyjnej analizy transakcyjnej na gruncie polskiej pedagogiki, za inspiracje, wskazówki i poświęcony czas; Pani prof. dr. hab. Marii Braun-Gałkowskiej oraz Pani prof. dr. hab. Doroce Pankowskiej, za ich cenne uwagi, które przyczyniły się do podwyższenia wartości całego opracowania; Dziekanowi Wydziału Pedagogicznego Akademii Ignatianum w Krakowie Ojcu dr. Witowi Pasierbkowi SJ za umożliwienie przeprowadzenia przewodu doktorskiego, którego owocem jest niniejsza publikacja; członkom Zespołu Badawczego Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej działającego na Wydziale Pedagogicznym Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie za pomoc i ciepłe wsparcie na każdym etapie powstawania tej pracy; oraz wszystkim osobom zaangażowanym w badania, dzięki którym możliwa była ich realizacja.

Szczególne podziękowania należą się mojej rodzinie – Mężowi Jackowi, Synowi Konradowi i Rodzicom – za cierpliwość i wsparcie w chwilach zwątpienia. Dzięki nim ta praca mogła powstać.





# I

## ANALIZA TRANSAKCYJNA JAKO PRZYJĘTY PARADYGMAT ZJAWISKA PASYWNOŚCI SZKOLNEJ

### 1. ANALIZA TRANSAKCYJNA W NAUKACH O WYCHOWANIU

Analiza transakcyjna powstała w latach pięćdziesiątych XX wieku w Stanach Zjednoczonych, początkowo jako dział psychologii i psychoterapii. Jej twórcą był Eric Berne (1910–1970), który w 1957 roku po raz pierwszy przedstawił ramy swojej koncepcji, prezentując Amerykańskiemu Towarzystwu Psychoterapii Grupowej tekst zatytułowany *Transactional Analysis: A New and Effective Method of Group Therapy (Analiza transakcyjna: nowa i skuteczna metoda terapii grupowej)*<sup>1</sup>, a następnie pięć lat później, w 1962 roku, wydał pierwszą książkę w całości poświęconą jej charakterystyce *Transactional Analysis in Psychotherapy (Analiza transakcyjna w psychoterapii)*<sup>2</sup>. Również w 1962 roku zaczęto wydawać pod redakcją E. Berne'a „Transactional Analysis Bulletin” (TAB)<sup>3</sup>, a już w 1963 roku pojawiły się tam artykuły, w których podejmowano próby przeniesienia i wykorzystania jego założeń na gruncie edukacyjnym. Jednym z pionierów był S. Soles, który analizował różnice i podobieństwa pomiędzy nauczycielem i psychoterapeutą oraz stworzył ramy roli nauczyciela w nurcie analizy transakcyjnej, a także zajął się analizą gier transakcyjnych w klasie szkolnej<sup>4</sup>. Źródła edukacyjnej analizy transakcyjnej sięgają zatem początku całej koncepcji. Już w kilka lat po stworzeniu przez E. Berne'a podstaw nurtu zaczęto przenosić je na grunt związany z nauczaniem

---

<sup>1</sup> Zob. I. Stewart, V. Joines, *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*, Lifespace Publishing, Nottingham, England and Chapel Hill, North Carolina, USA 2009, s. 284.

<sup>2</sup> Tamże, s. 285.

<sup>3</sup> Tamże.

<sup>4</sup> S. Soles, *Social dynamics. A study of classroom games – Progress report*, „Transactional Analysis Bulletin” 1963, No. 2(8), s. 97, [za:] N. Emmerton, T. Newton, *The Journey of Educational Transactional Analysis from Beginnings to the Present*, „Transactional Analysis Journal” 2004, vol. 34, No. 3, s. 283.

i wychowaniem. Stało się to także pośrednio dzięki inspiracji samego twórcy, który od początku określał AT jako „teorię działania społecznego” (*theory of social action*), a także metodę pracy z grupami<sup>5</sup>. Oznacza to, że jej założenia mogą być wykorzystywane w wielu dziedzinach życia ludzkiego, gdzie jeden człowiek oddziałuje w jakiś sposób na drugiego.

Naczelnym celem edukacyjnej analizy transakcyjnej jest „wykształcenie i/lub wzrost osobowości, a także rozwój w społecznych ramach odniesienia”<sup>6</sup>. W koncepcji tej kładzie się zatem nacisk zarówno na rozwój jednostki w aspekcie jej podmiotowości – poprzez odkrywanie zasobów tkwiących w człowieku, jak i na ćwiczenie jego kompetencji społecznych w celu efektywnego uczestnictwa w życiu zbiorowym. Wśród niewątpliwych zalet analizy transakcyjnej należy wymienić przejrzystość założeń, których zastosowanie może ułatwiać kontakty międzyludzkie poprzez usprawnienie procesu komunikacji. Wynika to przede wszystkim z uświadamiania zasobów tkwiących w człowieku, warunkowanych zarówno wychowaniem, jak i aktywnością własną jednostki oraz możliwością przeformułowania ograniczeń, które w toku rozwoju przyswoiła.

Za cele szczegółowe edukacyjnej analizy transakcyjnej uznać można:

- stworzenie nowych perspektyw tego, jak ludzie się uczą i tego, jak kształcenie może stać się bardziej efektywne;
- świeże spojrzenie na metody, które aktywizują uczniów, w tym na uczenie się przez doświadczanie, edukację skoncentrowaną na uczniu oraz uczenie, którego kierunek wyznacza uczeń;
- ćwiczenie radzenia sobie w sytuacjach problemowych;
- rozwój teorii edukacji bez poczucia winy (*blame-free theory*), która może uczynić nauczanie i uczenie się mniej obciążającymi z psychologicznego punktu widzenia<sup>7</sup>.

Cele te realizowane są z uwzględnieniem trzech podstawowych założeń filozoficznych, na których opiera się analiza transakcyjna:

1. Ludzie są w porządku (*People are OK*).

W koncepcji AT zakłada się tolerancję zarówno dla siebie, jak i dla innych. Uznaje się ludzi za dobrych w swej istocie. Możliwe jest nieakceptowanie zachowania jednostki, jednak nigdy jej jako człowieka.

2. Każdy ma zdolność do myślenia (*Everyone has the capacity to think*).

Wszyscy ludzie, z wyjątkiem tych ze znacznymi uszkodzeniami mózgu, potrafią myśleć. W związku z tym podejmują decyzje dotyczące własnego życia, oczekiwań i przeznaczenia oraz ponoszą odpowiedzialność za te decyzje.

<sup>5</sup> I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 278.

<sup>6</sup> N. Emmerton, T. Newton, *The Journey of Educational Transactional Analysis ...*, s. 283.

<sup>7</sup> Zob. R. Napper, T. Newton, *Tactics – Transactional analysis concepts for all trainers, teachers and tutors + insight into collaborative learning strategies*, UK: TA Resources, Ipswich 2000, [za:] N. Emmerton, T. Newton, *The Journey of Educational Transactional Analysis...*, s. 283.

3. Ludzie decydują o swoim własnym losie, a te decyzje mogą być zmieniane (*People decide their own destiny, and these decisions can be changed*).

Zgodnie z założeniami AT, człowiek we wczesnym dzieciństwie w odwołaniu do rodzicielskich przekazów w pewien sposób decyduje o własnym losie, a następnie nieświadomie realizuje określony scenariusz. Nikt ani nic nie może zmusić go do postępowania czy myślenia w określony sposób, choć może wywierać na niego znaczną presję. Ostatecznie to on jednak podejmuje decyzję, czy tej presji ulega. Istotne jest to, że decyzja ta może być następnie zmieniona.

Powyższe aksjomaty legły u podstaw dwóch głównych zasad praktyki obowiązujących zarówno w psychoterapii, jak i w edukacji. Pierwsza z nich zakłada, że relacja pomiędzy terapeutą i klientem, czy między nauczycielem a uczniem, powinna opierać się na wspólnych ustaleniach i wzajemnym ponoszeniu odpowiedzialności (metoda kontraktu). Druga wynika niejako z poprzedniej i wskazuje na wartość otwartej komunikacji, zakładając, że każda ze stron, uczestnicząca w relacji, ma prawo uzyskać informację.

O możliwości wykorzystania założeń analizy transakcyjnej w edukacji pisał już w 1971 roku T. Frazier, wskazując iż „zasady analizy transakcyjnej mogą być użyteczne w praktyce klasy szkolnej. Cele edukacji mogą różnić się od celów psychoterapii; aczkolwiek uczucia nadziei, oczekiwania, frustracje i osiągnięcia są obecne w klasie i dlatego zasady ludzkiego zachowania i dynamiki grupy mogą być zastosowane także tutaj”<sup>8</sup>. Z kolei J.I. Clarke, analizując różnice w podejściu i technikach wykorzystywanych przez nauczycieli i psychoterapeutów, stwierdza, że chwilami bardzo trudno postawić ostrą granicę pomiędzy tym, co jeszcze leży w obszarze działalności pedagogicznej, a tym, co uznać można za związane z psychoterapią<sup>9</sup>. O pewnych różnicach w tych dwóch podejściach piszą I. Stewart i V. Joines, zwracając uwagę, że praktycy edukacyjnej AT działają raczej jako tutorzy, szkoleniowcy lub trenerzy, a nie jako terapeuci. Pracując z grupami, analizują to, co dzieje się na poziomie społecznym, a nie psychologicznym, odwołując się do tego, co jawne, a nie ukryte<sup>10</sup>. W efekcie uwzględnienia powyższych różnic w 1982 roku International Transactional Analysis Association (ITAA) i European Association for Transactional Analysis (EATA) zgodziły się nadawać certyfikaty z zakresu edukacyjnej analizy transakcyjnej<sup>11</sup>, oficjalnie uznając wartość wkładu AT w dydaktykę i wychowanie.

<sup>8</sup> T.L. Frazier, *The application of transactional analysis principles in the classroom of a correctional school*, „Transactional Analysis Journal” 1971, vol. 1, No. 4, s. 16 (tłumaczenie własne).

<sup>9</sup> J.I. Clarke, *Differences Between Special Field and Clinical Groups*, „Transactional Analysis Journal” 1981, vol. 11, No. 2, s. 169 (tłumaczenie własne).

<sup>10</sup> Zob. I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 278–279.

<sup>11</sup> Zob. N. Emmerton, T. Newton, *The Journey of Educational Transactional Analysis...*, s. 286.

Największą popularność edukacyjna analiza transakcyjna zyskała jak dotąd w Stanach Zjednoczonych i zachodniej części Europy, gdzie funkcjonuje wiele ośrodków kształcących edukatorów AT. Tworzone są także całe szkoły działające w obrębie nurtu, a analiza transakcyjna włączana jest do programów nauczania akademickiego nauczycieli. Wielu autorów wydaje publikacje przekładające założenia AT na potrzeby różnych uczestników procesu wychowania. Można wśród nich wymienić choćby: *TA for kids*<sup>12</sup> A. Freeda i M. Freed oraz *TA for tots*<sup>13</sup> A. Freeda, *TA for Moms and Dads* M. James<sup>14</sup>, czy *Raising kids OK* D. Babcock<sup>15</sup> i wiele innych. Jednakże na efektywność pedagogiki prowadzonej w obrębie opisywanego nurtu coraz częściej zwraca się uwagę także w innych rejonach świata, w tym w Europie Wschodniej, w Rosji, a nawet w Japonii i Indiach<sup>16</sup>. Także w Polsce jej popularność systematycznie rośnie.

Zakres zainteresowań praktyków edukacyjnej analizy transakcyjnej jest niezwykle szeroki. Warto więc przywołać publikacje kilku z nich, by nakreślić ogólne ramy podejmowanych tematów. Przykładowo J.I. Clarke, która stworzyła wiele podręczników dla rodziców i została w 1995 roku odznaczona za swoją działalność w tym obszarze prestiżową dla praktyków AT nagrodą imienia E. Berne'a<sup>17</sup>, w artykule *Transactional Analysis and Parent Education in United States*<sup>18</sup> zaprezentowała krótką charakterystykę sposobu pracy z rodzicami w ramach prowadzonych już od 1975 roku szkoleń. Wspomina przy tym o wykorzystywaniu stanów Ja, unikaniu dewaloryzacji transakcyjnych, rozpoznawaniu potrzeb, czy efektywnej komunikacji. S. Gaft i C. Moore Brown El<sup>19</sup> prezentują przebieg szkolenia z zakresu analizy transakcyjnej dla uczniów Macomb Community College w Detroit, którego celem było pokazanie młodym ludziom, czym jest gra transakcyjna, jakie skutki niesie i jak jej unikać w kontaktach interpersonalnych. Zwracają uwagę na to, że odbiorcy szkolenia uznali, iż niezwykle przydatne było dla nich zapoznanie się z teorią gier, znaków rozpoznania, czy pozycji życiowych. G. Barrow<sup>20</sup>, certyfikowany edukator analizy transakcyjnej, omawiając najbardziej podstawowe założenia teorii, wskazuje także na możliwości

<sup>12</sup> A. Freed, M. Freed, *TA for kids*, Jalmar Press, Los Angeles 1971.

<sup>13</sup> A. Freed, *TA for tots*, Jalmar Press, Los Angeles 1974.

<sup>14</sup> M. James, *TA for Moms and Dads*, Addison-Wesley Longman, Boston 1974.

<sup>15</sup> D. Babcock, *Raising kids OK*, Avon Books, New York 1977.

<sup>16</sup> Zob. I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 288.

<sup>17</sup> N. Emmerton, T. Newton, *The Journey of Educational Transactional Analysis ...*, s. 286.

<sup>18</sup> Zob. I.J. Clarke, *Transactional Analysis and Parent Education in United States*, „Transactional Analysis Journal” 2004, vol. 34, No. 3, s. 277–282.

<sup>19</sup> S. Gaft, El C. Moore Brown, *Transactional Analysis in the College Classroom*, „Transactional Analysis Journal” 2004, vol. 34, No. 3, s. 243–248.

<sup>20</sup> G. Barrow, *Transactional Analysis, Pastoral Care and Education*, „Personal Care in Education”, 2007, vol. 25, Issue 1, s. 21–25.

wykorzystania jej w pracy nauczyciela. Pokazuje równocześnie przykłady sukcesów tego zastosowania między innymi w jednej ze szkół średnich we wschodnim Londynie, gdzie wszyscy nauczyciele zostali przeszkoleni w nurcie AT i wykorzystywali ją w pracy z uczniami w celu poprawy relacji w klasach. W innej londyńskiej szkole natomiast pracę wychowawczą oparto na zasadzie kontraktów, co również przyniosło pozytywne skutki. Za największy sukces angielskiej edukacyjnej analizy transakcyjnej G. Barrow uznaje jednak ustanowienie przez Instytut Rozwojowej Analizy Transakcyjnej (*Institute of Developmental TA, IDTA*) prestiżowej nagrody dla dzieci i młodzieży za biegłość w obszarze AT – *TA Proficiency Award for Children & Young People (TAPACY)*. Spowodowało to, że analiza transakcyjna stała się bardzo popularna zarówno wśród młodzieży, jak i nauczycieli. P. Hough<sup>21</sup> zwraca uwagę na rolę szkoły w kształtowaniu skryptu i pozycji życiowej ucznia. Analizuje zatem komunikację w relacji nauczyciel-uczeń w celu zidentyfikowania pozytywnych i negatywnych znaków rozpoznania, które odgrywają tutaj niebagatelną rolę. T. Newton<sup>22</sup> natomiast zajmuje się edukacją ludzi dorosłych. Opisując początkowo, jak rozwijała się i na czym polega praca edukatorów AT oraz prezentując standardy ich pracy oraz certyfikaty, jakie mogą zdobyć, przechodzi następnie do założeń filozoficznych ich pracy w kontekście dorosłych odbiorców. Przedstawia także charakterystykę różnych rodzajów ich edukacji z perspektywy analizy transakcyjnej, pisząc między innymi o edukacji liberalnej, dogmatycznej, progresywnej, humanistycznej czy technologicznej. S. Temple<sup>23</sup> zajmuje się osobą nauczyciela i rozwija koncepcję „elastyczności działania” (*functional fluency*), zakładającą, iż sprawnie działał będzie tylko nauczyciel ze zintegrowanym stanem Ja-Dorosły\*. „Elastyczność działania” to umiejętność nauczyciela polegająca na utrzymywaniu autonomii, czyli pobudzaniu własnej świadomości, spontaniczności, a także zdolność do utrzymywania intymności w celu zmniejszenia prawdopodobieństwa transakcji symbiotycznych oraz wzrostu możliwości elastycznej reakcji i efektywnego posługiwania się stanami Ja. W dalszej części opracowania zostanie wykazane, iż ma to niezwykle duże znaczenie dla przeciwdziałania pasywności w relacji nauczyciela z uczniem.

<sup>21</sup> P. Hough, *Teachers and Stroking*, „Transactional Analysis Journal” 1971, vol. 1, No. 3, s. 38–40.

<sup>22</sup> T. Newton, *Identifying Educational Philosophy And Practice Through Imagoes In Transactional Analysis Training Groups*, „Transactional Analysis Journal” 2003, vol. 33, No. 4, s. 321–331.

<sup>23</sup> S. Temple, *Functional Fluency for Educational Transactional Analysts*, „Transactional Analysis Journal” 1999, vol. 29, No. 3, s. 164–174; S. Temple, *Update On The Functional Fluency Model in Education*, „Transactional Analysis Journal” 2004, vol. 34, No. 3, s. 197–204; S. Temple, *Functional Fluency*, „Zeitschrift für Transaktionsanalyse” 2002, nr 4, s. 251–269.

\* Stan Ja-Dorosły jest jednym z trzech stanów Ja w AT, odpowiedzialnym za obiektywny kontakt z rzeczywistością. Podstawowe terminy z zakresu AT wyjaśnione zostaną w dalszej części opracowania.

Rozważania na temat edukacyjnej analizy transakcyjnej przybierają oczywiście, poza teoretycznym, także charakter badawczy. Prowadzone są badania skuteczności oddziaływań w nurcie AT. Przykładem tego niech będzie badanie altruizmu u dzieci przedszkolnych ze Stanów Zjednoczonych w trzech grupach – poddawanych oddziaływaniom programu Montessori, analizy transakcyjnej i tradycyjnego<sup>24</sup>. Stany Ja nauczycieli badali W.J. Kenney i B.F. Lyons<sup>25</sup>, próbując określić, czy funkcjonowanie w ich obrębie ma charakter osobowościowy, czyli względnie stały, czy może jest warunkowane sytuacyjnie. W.J. Kenney analizował również ten aspekt funkcjonowania nauczyciela, aczkolwiek w kontekście problemowych zachowań uczniów<sup>26</sup>. M. Lerkkanen i S. Temple<sup>27</sup> prowadziły międzynarodowe badania (Finlandia, Wielka Brytania) na temat znaczenia i możliwości wykorzystania wiedzy z zakresu AT w opinii przyszłych nauczycieli. R.G. Erskine i J. Maisenbacher<sup>28</sup> próbowali określić znaczenie rozwoju stanu Ja-Dorośli dla funkcjonowania uczniów z problemami wychowawczymi.

Powyższa prezentacja dorobku edukacyjnej analizy transakcyjnej na świecie ma oczywiście charakter niezwykle skrótowy i wybiórczy. Miała ona na celu jedynie wskazanie możliwości wykorzystania AT w edukacji. Poniżej natomiast zaprezentowane zostaną rodzime dokonania w tej dziedzinie.

Można powiedzieć, iż w Polsce edukacyjna analiza transakcyjna stawia dopiero pierwsze kroki, jednak i tutaj pojawia się coraz więcej publikacji (także tłumaczeń) z tego zakresu. W Częstochowie w Akademii im. Jana Długosza funkcjonuje nawet Zespół Badawczy Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej pod kierownictwem prof. nadzw. dr. hab. Jarosława Jagieły\*.

Jeśli brać pod uwagę publikacje książkowe w tej dziedzinie, to jest ich niewiele. Wymienić należy tutaj przede wszystkim opracowania J. Jagieły, w tym: *Gry psychologiczne w szkole*<sup>29</sup>, w którym autor prezentuje podstawowe założenia analizy transakcyjnej, obrazując je przykładami z życia szkolnego, oraz przedstawia szeroki zbiór gier interpersonalnych toczących

<sup>24</sup> Zob. C.H. Simmons, K. Sands-Dudelczyk, *Children helping peers: altruism and preschool environment*, „The Journal of Psychology” 1983, nr 115, s. 203–207

<sup>25</sup> W.J. Kenney, B.F. Lyons, *Naturally Occurring Teacher Ego State Behaviors*, „Transactional Analysis Journal” 1979, vol. 9, No. 4, s. 297–300.

<sup>26</sup> W.J. Kenney, *Problem-Student Effects on Teacher Ego State Behavior*, „Transactional Analysis Journal” 1981, vol. 11, No. 3, s. 252–253.

<sup>27</sup> M. Lerkkanen, S. Temple, *Student Teachers’ Professional And Personal Development Through Academic Study Of Educational Transactional Analysis*, „Transactional Analysis Journal” 2004, vol. 34, No. 3, s. 253–271.

<sup>28</sup> R.G. Erskine, J. Maisenbacher, *The effects of a TA class on socially maladjusted high school students*, „Transactional Analysis Journal” 1975, vol. 5, No. 3, s. 252–254.

\* Autorka niniejszej pracy ma przyjemność uczestniczyć w pracach tego Zespołu.

<sup>29</sup> J. Jagieła, *Gry psychologiczne w szkole*, Oficyna Wydawnicza Nauczycieli, Kielce 2004.

się pomiędzy uczniami, nauczycielami, uczniami i nauczycielami; *Komunikację interpersonalną w szkole*<sup>30</sup>, gdzie przedstawione zostały różne sposoby komunikowania się wraz z analizą błędów w tym obszarze; oraz pod redakcją tegoż autora *Analizę transakcyjną w teorii i praktyce pedagogicznej*<sup>31</sup>, a także *Analizę transakcyjną w edukacji*<sup>32</sup>. Obszerne opracowanie, charakteryzujące nauczyciela w świetle analizy transakcyjnej, w tym jego stany Ja, pozycje życiowe, jak również skrypt, stworzyła D. Pankowska<sup>33</sup>. Na polskim rynku funkcjonuje też tłumaczenie angielskojęzycznej pozycji K. Ernsta *Szkolne gry uczniów*<sup>34</sup>, a także wspomianej już pozycji *TA for Kids* A. Freeda i M. Freed pod polskim tytułem *Być przyjacielem i mieć przyjaciół*<sup>35</sup>.

Ponadto powstaje szereg artykułów o tej tematyce, wśród których wymienić można choćby teksty: *Wykorzystanie analizy transakcyjnej w pracy nauczyciela*<sup>36</sup> D. Pankowskiej, a także *Analiza transakcyjna w praktyce szkolnej a zdrowie psychiczne*<sup>37</sup> tej samej autorki. W publikacjach tych D. Pankowska, odwołując się do podstawowych pojęć z zakresu AT, wskazuje jednocześnie na ich możliwe odniesienia w pracy pedagogicznej.

Szereg artykułów z obszaru edukacyjnej analizy transakcyjnej napisał także J. Jagieła, by wymienić choć kilka: *Application of transactional analysis to education. Development communication and interpersonal competence of teachers*<sup>38</sup>, *Analiza transakcyjna – perspektywy aplikacji pedagogicznych*<sup>39</sup>,

<sup>30</sup> Tenże, *Komunikacja interpersonalna w szkole*, RUBIKON, Kraków 2004.

<sup>31</sup> *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, Częstochowa 1997.

<sup>32</sup> *Analiza transakcyjna w edukacji*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2011.

<sup>33</sup> D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010.

<sup>34</sup> K. Ernst, *Szkolne gry uczniów. Jak sobie z nimi radzić*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991.

<sup>35</sup> A. Freed, M. Freed, *Być przyjacielem i mieć przyjaciół*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1993.

<sup>36</sup> D. Pankowska, *Wykorzystanie analizy transakcyjnej w pracy nauczyciela*, [w:] *Rozpoznania i szkice pedagogiczne*, (red.) D. Jankowski, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2005, s. 51–69.

<sup>37</sup> D. Pankowska, *Analiza transakcyjna w praktyce szkolnej a zdrowie psychiczne*, [w:] *Zdrowa szkoła – zdrowy uczeń. Edukacja wobec współczesnych zagrożeń zdrowia*, (red.) A. Grabowiec, J. Bogucki, A. Bochniarz, Wydawnictwo Neurocentrum, Lublin 2008, s. 123–134.

<sup>38</sup> J. Jagieła, *Application of transactional analysis to education. Development communication and interpersonal competence of teachers*, materiały pokonferencyjne: Teacher education in the context of transformation processes: methodology, theory, practice. III International Conference, 7–8 December, Minsk 2006.

<sup>39</sup> Tenże, *Analiza transakcyjna – perspektywy aplikacji pedagogicznych*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, s. 17–41.

*Bioskrypt w pracy nauczyciela kultury fizycznej*<sup>40</sup>, czy *Pasywność w szkole*<sup>41</sup>. Autor porusza w nich bardzo szeroką tematykę implikacji pedagogicznych analizy transakcyjnej. Istotnym i wartym podkreślenia w kontekście niniejszego opracowania jest artykuł E. Widawskiej *Aktywny uczeń – dorosły obywatel. Animacja społeczna w świetle analizy transakcyjnej*<sup>42</sup>, w którym autorka zajmuje się kwestią aktywizowania młodego pokolenia w sposób warunkujący aktywne uczestnictwo w życiu społecznym. O wpływie osobowości nauczyciela na sposób rozwiązywania konfliktów pisze A. Chaber<sup>43</sup>. Zwraca uwagę na to, iż uaktywnienie w obliczu sytuacji konfliktowej stanu Ja-Rodzic lub Ja-Dziecko powoduje koncentrację uwagi na zdobyciu przewagi nad przeciwnikiem, a nie na dążeniu do konstruktywnego rozwiązania. O specyfice relacji pomiędzy nauczycielem i uczniem z punktu widzenia AT można przeczytać także w artykule A. Lipy<sup>44</sup>. Analizowana jest tam komunikacja pomiędzy uczestnikami procesu wychowawczego. Ciekawe podejście do relacji wychowawczych (i nie tylko) z punktu widzenia dominacji i uległości prezentuje w swoich rozważaniach E. Widawska<sup>45</sup>, uznając gry transakcyjne za ukrytą formę sprawowania władzy.

Także w Polsce analiza transakcyjna wykorzystywana jest do badania rzeczywistości edukacyjnej. Najszerzym pod tym względem, na chwilę obecną, jest wspomniane powyżej opracowanie D. Pankowskiej<sup>46</sup>. Jednak również inni badacze starali się opisać różne aspekty wychowania z tej perspektywy. Można wśród nich wymienić choćby Z. Łęskiego<sup>47</sup>, który charakteryzował osobowość nauczyciela w zależności od rodzaju szkoły, w której pracuje, jego płci, wieku, stażu pracy, specjalizacji zawodowej. D. Gębuś<sup>48</sup> analizowała postawy życiowe młodzieży i ich wpływ na sytuację szkolną.

---

<sup>40</sup> Tenże, *Bioskrypt w pracy nauczyciela kultury fizycznej*, [w:] *Biokulturowe uwarunkowania rozwoju, sprawności i zdrowia*, (red.) J. Rodziewicz-Gruhn, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, Częstochowa 2003.

<sup>41</sup> Tenże, *Pasywność w szkole*, „Psychologia w Szkole” 2004, nr 3(3), s. 3–12.

<sup>42</sup> E. Widawska, *Aktywny uczeń – dorosły obywatel. Animacja społeczna w świetle analizy transakcyjnej*, [w:] *Analiza transakcyjna w edukacji*, s. 155–171.

<sup>43</sup> A. Chaber, *Sytuacja konfliktowa między nauczycielem a uczniem w ujęciu analizy transakcyjnej*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, s. 63–69.

<sup>44</sup> A. Lipa, *Analiza transakcyjna jako pomoc w zrozumieniu relacji nauczyciela z uczniem*, [w:] *Język – Kultura – Nauczanie*, (red.) B. Kmiec i K. Pogodzińska, Wydawnictwo Regionalnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie, Częstochowa 2006, s. 79–90.

<sup>45</sup> E. Widawska, *Gry psychologiczne jako forma sprawowania władzy*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, s. 57–62.

<sup>46</sup> D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie...*

<sup>47</sup> Z. Łęski, *Osobowość nauczyciela w świetle analizy transakcyjnej*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, s. 123–135.

<sup>48</sup> D. Gębuś, *Postawy życiowe młodzieży a jej sytuacja szkolna w świetle analizy transakcyjnej*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, s. 109–121.



Grami interpersonalnymi interesowała się M. Kowalczyk-Gnyp<sup>49</sup>, charakteryzując konkretne posunięcia i korzyści oraz prezentując schematy zidentyfikowanych przez siebie rozgrywek. A. Chaber<sup>50</sup> wyszła natomiast poza rzeczywistość szkolną i badała rozwój struktury Ja-Rodzic dzieci wychowujących się w domach dziecka. Szczególnie natomiast istotne dla niniejszego opracowania są trzy analizy – J. Górnik<sup>51</sup> na temat obrazu nauczyciela, jaki posiadają uczniowie gimnazjum, S. Kity<sup>52</sup> na temat dyskwalifikacji transakcyjnych wysyłanych przez nauczyciela oraz badania własne autorki na temat obszaru niezaspokojenia potrzeb uczniowskich w kontekście pasywności – stanowiących niejako wstęp do dalszych rozważań<sup>53</sup>.

Zaprezentowany dorobek edukacyjnej analizy transakcyjnej stanowi jedynie jej bardzo znikomy procent. Przegląd ten posłużyć ma jedynie do nakreślenia szerokiej tematyki, którą się ona zajmuje. Wykorzystano w nim kilka terminów, które mogą być niezrozumiałe dla osoby niezajmującej się AT, dlatego też ich dokładna charakterystyka zostanie zaprezentowana w dalszych rozdziałach części teoretycznej niniejszego opracowania.

---

<sup>49</sup> M. Kowalczyk-Gnyp, *Identyfikacja wybranych gier interpersonalnych nauczycieli uczniów na terenie szkoły*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, s. 72–91.

<sup>50</sup> A. Chaber, *Struktura Ja-Rodzic w osobowości sierot z domów dziecka*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, s. 93–109.

<sup>51</sup> J. Górnik, *Nauczyciel widziany oczami gimnazjalisty. Wybrane aspekty funkcjonowania nauczycieli gimnazjum w świetle badań własnych*, [w:] *Analiza transakcyjna w edukacji*, s. 211–223.

<sup>52</sup> S. Kita, *Dyskwalifikacje transakcyjne a przejawy obniżania wartości uczniów przez nauczycieli*, niepublikowana praca magisterska, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie, Częstochowa 2003.

<sup>53</sup> A. Pierzchała, *Pasywność według teorii Analizy Transakcyjnej jako efekt negocjowania podmiotowości w relacji nauczyciel-uczeń*, [w:] *Podstawy edukacji. Podmiot w dyskursie pedagogicznym*, t. 3, (red.) A. Gofron, B. Łukasik, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2010, s. 309–323.



## 2. TEORETYCZNE PODSTAWY ANALIZY TRANSAKCYJNEJ

Analiza transakcyjna powstała, jako nurt psychoterapeutyczny, w latach 50. XX wieku w Stanach Zjednoczonych, aczkolwiek, jak zostało już wspomniane, bardzo wcześnie zaczęto przekładać jej założenia na potrzeby nauk o wychowaniu, czego konsekwencją było wyłonienie się nurtu edukacyjnej analizy transakcyjnej.

Aktualnie w AT wyróżnić można trzy główne szkoły:<sup>54</sup>

- klasyczną, zapoczątkowaną przez E. Berne'a, w której główną formą oddziaływań na pacjenta jest terapia grupowa i zachodzący w niej proces grupowy. Rolą terapeuty jest dawanie pacjentowi nowych informacji rodzicielskich określanych z języka angielskiego mianem 3P – Pozwolenie (*Permission*), Ochrona (*Protection*) i Moc (*Potency*).
- redeczyji, której twórcami są B. i M. Goulding. Połączyli oni klasyczne założenia AT z technikami Gestalt. Podkreślają rolę uczuć wczesnodziecięcych w kształtowaniu się skryptu życiowego, uważając, iż zmiana jego zapisu możliwa jest tylko w sytuacji cofnięcia się i nawiązania kontaktu z uczuciami Ja-Dziecka z okresu wczesnych decyzji (*early decision*) i ich przededefiniowanie.
- Cathexis, założoną w połowie lat 60. XX wieku przez J. i M. Schiffów<sup>55</sup>. Główną metodą leczenia jest w niej tzw. ponowne rodzicielstwo (*reparenting*). Pacjenci są zachęcani do ponownego przeżycia swojego niemowlęctwa poprzez regresję. Terapeuci stanowią dla nich swoistego rodzaju rodziców, dzięki czemu możliwe staje się przededefiniowanie stanu Ja-Rodzic.

Kluczowa dla niniejszego opracowania koncepcja pasywności ma swoje korzenie w szkole Cathexis i w jej nurcie zostanie zaprezentowana. Jednak, by móc to zrobić, konieczne jest scharakteryzowanie podstaw teoretycznych analizy transakcyjnej w ogóle.

---

<sup>54</sup> Zob. I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 274–277.

<sup>55</sup> Zob. J.L. Schiff i in., *Cathexis reader*, Harper & Row Publisher Inc., New York 1975, s. 1.

## 2.1. Analiza struktury osobowości

Swoją koncepcję osobowości i wyszczególnionych w jej obrębie stanów Ja E. Berne oparł między innymi na badaniach W. Penfielda, neurochirurga z Uniwersytetu McGill w Montrealu<sup>56</sup>. Lekarz ten w latach 50. XX wieku w trakcie prowadzonych przez siebie operacji wykonał serię eksperymentów, polegających na drażnieniu określonych obszarów kory mózgowej pacjenta przy pomocy słabego prądu elektrycznego. Pacjenci w trakcie tych zabiegów byli znieczuleni, ale w pełni świadomi, co pozwoliło wskazać, że w wyniku stymulacji elektrycznej stosowanej w trakcie eksperymentu przypominali sobie pozornie dawno zapomniane zdarzenia. Najważniejszym odkryciem badacza było jednak udowodnienie, że w mózgu zarejestrowane są w najdrobniejszych szczegółach nie tylko zdarzenia z przeszłości, lecz także związane z nimi uczucia. Okazało się bowiem, że zdarzenia i emocje są umiejscowione w jednym obszarze i nierozzerwalnie połączone – nie da się wywołać jednego z pominięciem drugiego<sup>57</sup>. Dodatkowym wnioskiem z tych badań było stwierdzenie, że mózg rejestruje dokładnie wszystkie zdarzenia od momentu narodzin (a może nawet wcześniej), nagrywając je jak na taśmę. By uaktywnić te wspomnienia, potrzebny jest określony impuls.

Drugą inspiracją była obserwacja zachowań ludzkich pod kątem ich zmienności wyrażającej się między innymi w zachowaniu, słownictwie, postawie ciała, gestach<sup>58</sup>. Zainicjowana została ona poprzez stwierdzenie jednego z pacjentów E. Berne'a, który zauważył w trakcie sesji, że w tym momencie nie czuje się dorosłym, a jest małym dzieckiem. Metafora ta okazała się bardzo trafna i użyteczna podczas analiz. Z tego powodu zaczęli wspólnie odnosić się do niej, co w efekcie stało się podstawą stworzenia koncepcji stanów Ja.

### 2.1.1. Ja-Rodzic, Ja-Dorosły, Ja-Dziecko jako komponenty osobowości człowieka

E. Berne stwierdził, iż „w centrum zainteresowania analizy transakcyjnej leży badanie stanów ego, będących spójnymi systemami myśli i uczuć, które manifestują się odpowiednimi zespołami zachowań”<sup>59</sup>. Stany ego, jego zdaniem, można opisać „fenomenologicznie jako spójny system uczuć i operacyjnie jako zbiór spójnych wzorców zachowań lub pragmatycznie jako system uczuć, które motywują powiązany z nim zbiór wzorców zacho-

<sup>56</sup> Zob. E. Berne, *Transactional Analysis in Psychotherapy*, Cox & Wyman Ltd., Reading, Berkshire 2008, s. 17–20.

<sup>57</sup> T.A. Harris, *W zgodzie z tobą i z sobą*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1987, s. 21.

<sup>58</sup> Zob. tamże, s. 30–31.

<sup>59</sup> E. Berne, *Dzień dobry... i co dalej?*, REBIS, Poznań 2005, s. 31.

wań”<sup>60</sup>. Podstawą do wyróżniania stanów Ja są więc myśli i uczucia. Przy czym koncepcja struktury osobowości w analizie transakcyjnej nie jest pojęciem abstrakcyjnym, a wymienione przez twórcę obszary czystymi koncepcjami teoretycznymi. Manifestują się one bowiem w rzeczywistości poprzez konkretne zachowania człowieka.

W teorii AT funkcjonują trzy stany Ja:

- Ja-Rodzic,
- Ja-Dorosły,
- Ja-Dziecko.

Trójstopniowy podział struktury osobowości nie jest czymś zupełnie innowacyjnym i analiza transakcyjna nie jest pierwszą koncepcją, w której się go przyjmuje. Już Platon twierdził, że dusza człowieka składa się z trzech obszarów, w których jeden odpowiada za mądrość, drugi za męstwo, a trzeci za panowanie nad sobą. Podział ten miał, według niego, wymiar szerszy, społeczny – w teorii państwa zakładał bowiem analogiczny podział funkcji pomiędzy władców, strażników i rzemieślników<sup>61</sup>. Najprawdopodobniej właśnie do koncepcji platońskich odwołuje się R. Rogoll, wskazując na starożytność źródła istnienia trzech jednostek funkcjonalnych w człowieku<sup>62</sup>:

- Strażnika, kontrolującego zachowanie jednostki, który zasiada w głowie;
- Mistrza, jednostkę decyzyjną i rozważającą problemy życiowe, który zajmuje okolice klatki piersiowej;
- Niewolnika, który odpowiada za popędy i uczucia, a umiejscowiony jest w okolicy miednicy.

Trójstopniowy podział struktury osobowości w analizie transakcyjnej nawiązuje także w bezsprzeczny sposób do wymienianych w psychoanalizie: Superego, Ego i Id. Zasadnicza różnica między tymi dwiema koncepcjami polega jednak na tym, że to, co u Z. Freuda jest konstruktem abstrakcyjnym i hipotetycznym, u E. Berne’a manifestuje się w rzeczywistych zachowaniach<sup>63</sup>, sam autor określa je jako realności fenomenologiczne<sup>64</sup>. Analizując poczynania, mowę werbalną i niewerbalną człowieka, można określić, w jakim stanie Ja obecnie się on znajduje.

Tworząc swoją koncepcję E. Berne wyodrębnił trzy tzw. organy psychiczne (*psychic organs*)<sup>65</sup>:

<sup>60</sup> E. Berne, *Transactional Analysis in Psychotherapy*, s. 17.

<sup>61</sup> W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii*, t. 1, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1958, s. 103–133.

<sup>62</sup> R. Rogoll, *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, PWN, Warszawa 1989, s. 14.

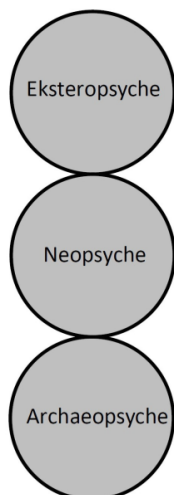
<sup>63</sup> C. Steiner, *Scripts people live. Transactional Analysis of life scripts*, Grove Press, New York 1974, s. 27.

<sup>64</sup> E. Berne, *Transactional Analysis in Psychotherapy*, s. 24.

<sup>65</sup> Tamże, s. 29–36.

- *Exteropsyche*,
- *Neopsyche*,
- *Archaeopsyche*.

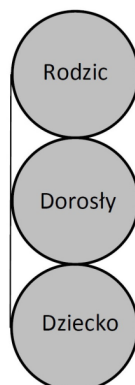
*Exteropsyche* podatna jest na wpływy zewnętrzne i kształtuje się poprzez oddziaływania osób znaczących w procesie socjalizacji. Wskazuje jednostce określone sposoby zachowania, których wzorców należy szukać w zachowaniach osób dla niej znaczących w okresie wczesnego dzieciństwa. *Neopsyche* odbiera informacje z otoczenia i potrafi je przetwarzać. Natomiast *Archaeopsyche* powstaje jako pierwsza, odpowiada za zachowania najbardziej archaiczne, działa gwałtownie, nie poddając swojego postępowania racjonalnej analizie. Schematycznie organy psychiczne przedstawia się przy pomocy diagramu:



**Rysunek 1.** Organy psychiczne

Źródło: E. Berne, *Transactional Analysis in Psychotherapy*, Cox & Wyman Ltd., Reading, Berkshire 2008, s. 31.

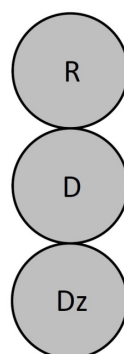
Następnie organom tym przyporządkowano stany Ja – *Eksteropsyche* odpowiada stan Ja-Rodzic, *Neopsyche* Ja-Dorosły, a *Archaeopsyche* Ja-Dziecko. Stany te nazywa się w skrócie Rodzic (R), Dorosły (D) i Dziecko (Dz) i pisze zawsze wielką literą w celu odróżnienia od rzeczywistego rodzica, dziecka czy osoby dorosłej. Strukturę osobowości w AT przedstawia się na diagramie:



**Rysunek 2.** Strukturalny diagram osobowości

Źródło: E. Berne, *Dzień dobry... i co dalej?*, REBIS, Poznań 2005, s. 32.

Zazwyczaj jednak diagram ten prezentowany jest w sposób uproszczony, nieformalny:



**Rysunek 3.** Nieformalny diagram strukturalny

Źródło: E. Berne, *Dzień dobry... i co dalej?*, s. 32.

W literaturze angielskojęzycznej schemat ten funkcjonuje jako *PAC model*, gdzie PAC jest akronimem utworzonym z pierwszych liter nazw stanów Ja (*Parent, Adult, Child*)<sup>66</sup>.

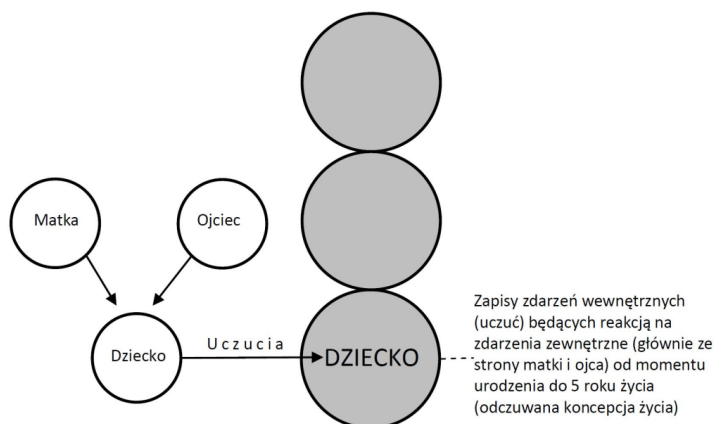
Każdy z zaprezentowanych na diagramie stanów wywołuje odtworzenie zarejestrowanych w przeszłości informacji dotyczących konkretnych ludzi, czasu, miejsca i uczuć związanych z daną sytuacją<sup>67</sup>. Powoduje to także, że w rzeczywistości „tu i teraz” człowiek może reagować podobnie, jak w czasach, gdy skojarzenie to się tworzyło.

<sup>66</sup> Zob. I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 11–12.

<sup>67</sup> T.A. Harris, *W zgodzie z tobą i z sobą*, s. 32.

Ogólnie rzecz ujmując, stany Ja można podzielić na dwie kategorie – te, które powstały we wczesnym dzieciństwie i w życiu dorosłym zasadniczo nie ulegają zmianie – Ja-Rodzic i Ja-Dziecko oraz stan, który ulega modyfikacjom na przestrzeni niemalże całego życia jednostki – Ja-Dorosły (od momentu, w którym powstaje, tj. około 8 miesiąca życia, aż do śmierci).

Pierwszą tworzącą się w ontogenezie strukturą jest Ja-Dziecko. Kształtuje się ona do piątego roku życia, ale pierwsze zapisy powstają najprawdopodobniej już w okresie prenatalnym i związane są z samopoczuciem matki i klimatem towarzyszącym okresowi ciąży i narodzin. E. Berne zdefiniował tę strukturę jako „zespół uczuć, postaw i wzorców zachowania, które są relikami własnego dzieciństwa”<sup>68</sup>. Przez zdrową osobę stan Ja-Dziecko doświadczany jest jako najbardziej prawdziwa część osobowości. Zawiera on wszystkie dotychczasowe doświadczenia człowieka oraz jest obszarem gromadzenia gier, których dziecko uczy się od swoich rodziców. Jego głównym celem jest określenie sposobu na maksymalizowanie zadowolenia i komfortu przy jednoczesnym minimalizowaniu dyskomfortu<sup>69</sup>. Próbując dokładniej określić, czym jest ten stan, można stwierdzić, że są to wzorce popędów i schematy reakcji emocjonalnych, wrodzone lub nabyte w okresie wczesnego dzieciństwa<sup>70</sup>. W tym obszarze znajdują wyraz naturalne impulsy, potrzeby, pragnienia, uczucia, a także specyficzny, całościowy i intuicyjny sposób myślenia<sup>71</sup>. Dodatkowo w trakcie socjalizacji dziecko, poddawane pewnym ograniczeniom, uczy się określonych schematów odczuwania i reagowania emocjonalnego, które także zostają zapisane w tym obszarze.



**Rysunek 4.** Stan Ja-Dziecko

Źródło: T. Harris, *W zgodzie z tobą i z sobą*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1987, s. 39.

<sup>68</sup> E. Berne, *Transactional Analysis in Psychotherapy*, s. 77.

<sup>69</sup> J. Schiff, i in., *Cathexis reader*, s. 24.

<sup>70</sup> J. Jagieła, *Gry psychologiczne w szkole*, s. 97.

<sup>71</sup> D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie...*, s. 30–31.



Wdrukowanie w tę strukturę zapisów określonych schematów emocjonalnych powoduje, że reakcja na sytuację zbieżną z tą z przeszłości, uruchamia tę samą reakcję emocjonalną. Nie oznacza to oczywiście, że jednostka zaczyna się zachowywać w sposób dziecinny, ale to, że reaguje na określony bodziec (sytuację) podobnym schematem uczuciowym.

Ja-Rodzic kształtuje się od momentu narodzin dziecka, aż do około piątego roku życia, a następnie trwa w sposób niezmienny\*. Określa sposoby funkcjonowania (zachowania, mówienia, myślenia itp.), które jednostka w sposób automatyczny, niepodlegający świadomej analizie przejmując od swoich rodziców i innych osób znaczących we wczesnym dzieciństwie. Są to pewne automatyzmy działania i sposoby myślenia uruchamiane w reakcji na sytuację zbieżną z sytuacją przeżywaną w przeszłości. Ja-Rodzic zawiera określony zbiór nakazów i zakazów postępowania, które zostały w sposób bezpośredni i pośredni wpojone dziecku, a które prezentuje ono w dorosłym życiu. T. Harris stwierdza, że Rodzic odpowiada zazwyczaj na pytanie: „Jak to zrobić?”<sup>72</sup>. Kwestią niezwykle ważną jest podkreślenie, że zapisy w strukturze Rodzica nie podlegają racjonalnej analizie. Dziecko, obserwując rodziców (i inne znaczące osoby), przyjmuje ich przepisy na życie w sposób bezrefleksyjny. Powodowane jest to zależnością dziecka i niezdolnością do tworzenia znaczeń przy pomocy słów. Koduje więc zarówno to, co dobre i spójne, jak i to, co złe, zawierające w sobie wewnętrzne sprzeczności. W Rodzicu mogą więc być zapisane zarówno informacje zupełnie nieracjonalnego myślenia i postępowania, jak i efektywne reakcje na daną sytuację. Istotne jest także, że zachowaniu i myśleniu takiemu towarzyszy pewien przymus wewnętrzny, co zgodne jest z odkryciami W. Penfielda<sup>73</sup>. Zapisy zawarte w tej strukturze są istotne zarówno z punktu widzenia przeżycia jednostki, jak i utrzymania cywilizacji, kultury oraz norm i wartości<sup>74</sup>. Proces zapisu struktury Rodzicielskiej można przedstawić na diagramie:

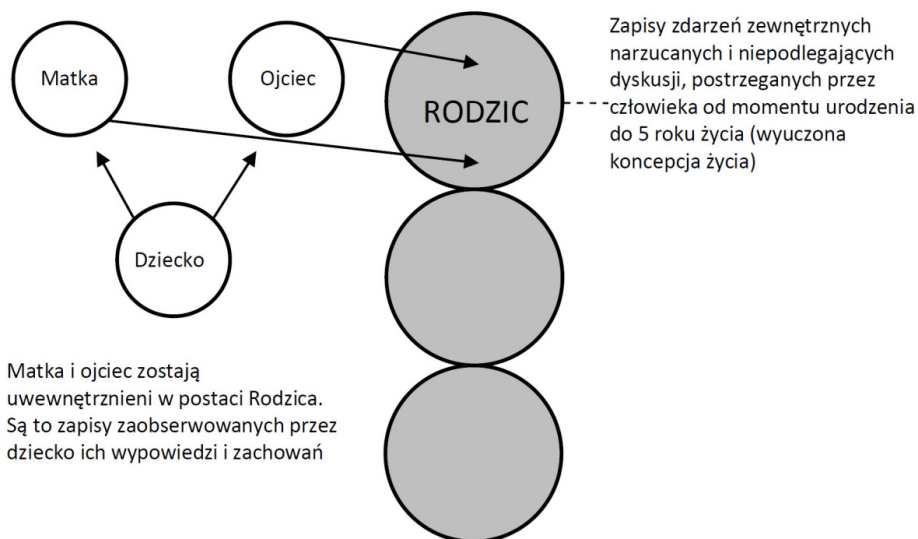
---

\* Możliwe modyfikacje jego zapisów polegają na przededefiniowaniu ich z poziomu Dorosłego. Praktycy szkoły Cathexis stworzyli własną metodę redefinicji zapisów Rodzicielskich poprzez tzw. ponowne rodzicielstwo (*reparenting*). Terapeuci stają się wtedy niejako rodzicami zastępczymi dla swoich pacjentów, którzy kierowani są ku regresji do okresu niemowlęcego. Wtedy przy wykorzystaniu energii, pochodzącej ze stanu Ja-Rodzic, a którą niejako przejmuje Ja-Dziecko, dochodzi do przededefiniowania nieadaptacyjnych zapisów. (Zob. J.L. Schiff i in., *Cathexis reader*, s. 88–91).

<sup>72</sup> T.A. Harris, *W zgodzie z tobą i z sobą*, s. 36.

<sup>73</sup> Tamże, s. 36–37.

<sup>74</sup> L. Cierpiałkowska, H. Nowicka-Gawęcka, *Wybrane zagadnienia analizy transakcyjnej*, [w:] *Elementy psychologii klinicznej*, (red.) B. Waligóra, Wydawnictwo Uniwersytetu A. Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 1992, s. 96.



**Rysunek 5.** Stan Ja-Rodzic

Źródło: T. Harris, *W zgodzie z tobą i z sobą*, s. 33.

Kończąc charakterystykę struktury Ja-Rodzic, warto raz jeszcze podkreślić, że niezależnie od tego, czy – obiektywnie rzecz biorąc – przekazywane informacje są słuszne, czy nie, to są one przyjmowane przez dziecko jako prawdziwe<sup>75</sup>. Dzieje się tak, gdyż pochodzą one od ludzi, którzy są dla niego najważniejsi oraz stanowią źródło poczucia bezpieczeństwa. T. Harris podkreśla, że człowiek, któremu wczesnodziecięce instrukcje przekazywano surowo i stanowczo, może mieć wielkie trudności z ich realną oceną w przyszłości, co powoduje, że trzyma się ich kurczowo nawet w sytuacji, gdy stają się nieefektywne<sup>76</sup>. Wtedy może dojść do patologicznego usztywnienia reakcji na otaczającą rzeczywistość. Należy jednak pamiętać, iż Rodzic nie jest obszarem patologii w osobowości człowieka. Ma on zarówno pozytywne, jak i negatywne aspekty. Dzięki jego istnieniu możliwe jest odwoływanie się do doświadczeń poprzednich pokoleń, przekazywanie wartości i zasad. Istotne jest jednak, by człowiek potrafił odnieść się do swych zapisów Rodzicielskich i w razie potrzeby zmienić zachowanie, gdy poprzednie stają się nieefektywne.

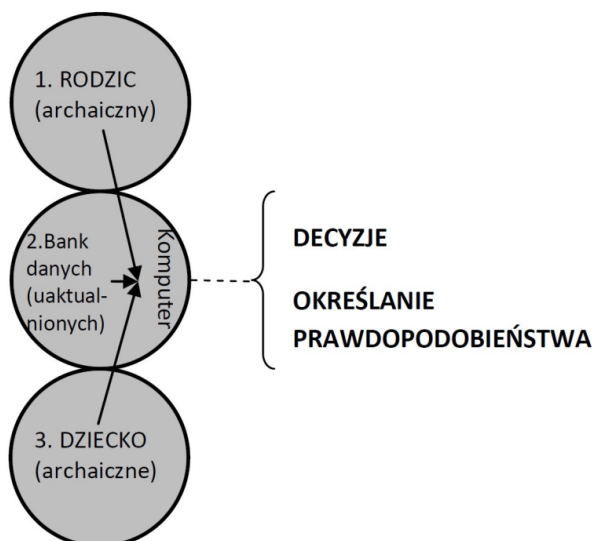
Ja-Dorosły jest obszarem osobowości, który ma najbardziej obiektywny kontakt z rzeczywistością. Odpowiada za odbiór i przetwarzanie informacji płynących z otoczenia oraz z dwóch pozostałych struktur – Rodzica i Dziecka. Stan ten zaczyna się kształtować około 8–10 miesiąca życia, kiedy dziec-

<sup>75</sup> T.A. Harris, *W zgodzie z tobą i z sobą*, s. 35.

<sup>76</sup> Tamże, s. 36.

ko zaczyna na własną rękę eksplorować świat, i ulega modyfikacjom przez resztę życia jednostki.

Początek jego tworzenia wiąże się z odkryciem przez dziecko, że może zrobić coś, co narodziło się w jego świadomości. Dane zgromadzone w Dorosłym są wynikiem zdolności do samodzielnego wykrywania różnic pomiędzy „wyuczoną koncepcją” życia, zawartą w Rodzicu, a „odczuwaną koncepcją” życia Dziecka. Dzięki opracowaniu tych dwu koncepcji powstaje koncepcja myślowa, która jest autonomicznym tworem Dorosłego<sup>77</sup>. Ze względu na ciągłe przyjmowanie i przetwarzanie danych oraz podejmowanie decyzji co do odpowiedniej reakcji, struktura ta przyrównywana jest czasami do komputera.



**Rysunek 6.** Źródła danych Dorosłego

Źródło: T. Harris, *W zgodzie z tobą i z sobą*, s. 45.

Dorosły zbiera wszystkie informacje na temat umiejętności i zdolności pomagających w bardziej obiektywny sposób rozumieć rzeczywistość i samego siebie, dzięki czemu może dostosowywać się do aktualnej sytuacji. Korzystanie z jego zasobów umożliwia bezpieczne poruszanie się w otaczającym świecie, dokonywanie racjonalnych wyborów i szacowanie prawdopodobieństwa zdarzeń. Dodatkowo sprawuje on niejako funkcje kontrolne nad Rodzicem i Dzieckiem, analizując racjonalność ich przesłań<sup>78</sup>.

<sup>77</sup> Tamże, s. 43–44.

<sup>78</sup> J. Jagieła, *Gry psychologiczne w szkole*, s. 96–97.

J.L. Schiff zauważa, że Rodzic i Dorosły są stanami, które ulegają adaptacji<sup>79</sup>. Oba bowiem tworzą się w odpowiedzi na oddziaływania środowiska i są przedmiotem wpływu kulturowego. Dzięki nim możliwe jest konstruowanie dalekosiężnych planów w sytuacji, gdy dochodzi do konfliktu pomiędzy nimi a aktualnymi gratyfikacjami.

Każdy człowiek posiada wszystkie trzy stany Ja, ale zakres ich oddziaływania jest zindywidualizowany. Posługiwanie się wszystkimi trzema jest konieczne do prawidłowego funkcjonowania. Wydaje się, że najbardziej optymalnym rozkładem będzie taki, w którym człowiek w największym stopniu posługuje się Dorosłym, a w nieco mniejszym Rodzicem i Dzieckiem<sup>80</sup>. Osoba posiadająca najbardziej rozwinięty stan Ja-Dorosły ma największe szanse na obiektywny odbiór rzeczywistości przy jednoczesnym efektywnym posługiwaniu się zasobami zgromadzonymi w Ja-Rodzic i Ja-Dziecko.

W kontekście powyższych rozważań warto wyjaśnić jeszcze jeden istotny dla nich termin, jakim jest kateksja (*cathexis*). Pojęcie to wykorzystywane jest w analizie transakcyjnej do wyjaśniania mechanizmu przełączania się, przechodzenia na poszczególne stany Ja, a zaczerpnięte zostało przez E. Berne'a wprost z psychoanalizy. Określa pewnego rodzaju energię psychiczną, która jest kierowana do konkretnego obszaru osobowości, by go zasilić<sup>81</sup>. Stan ego, który w danym momencie został zasilony tą energią posiada tzw. moc wykonawczą (*executive power*), mówi się wtedy o „przepływie kateksji” (*the flow of cathexis*)<sup>82</sup>. Należy bowiem podkreślić, iż w danym momencie jednostka może przebywać tylko w jednym stanie Ja. Niemożliwe jest kateksjonowanie dwóch stanów równocześnie.

### 2.1.2. Analiza funkcjonalna stanów Ja

W poprzednim podrozdziale zaprezentowano analizę strukturalną stanów Ja w analizie transakcyjnej. Model strukturalny wskazuje na to, co zawierają poszczególne poziomy. Można jednak analizować osobowość także w kontekście funkcji poszczególnych obszarów, czyli odpowiedzieć na pytanie, jak wykorzystywane są poszczególne poziomy<sup>83</sup>. Zagadnienie to rozwijane jest przez tzw. funkcjonalną analizę osobowości.

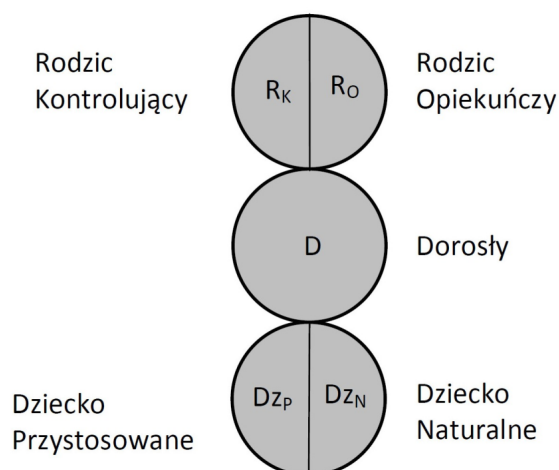
<sup>79</sup> J. Schiff, i in., *Cathexis reader*, s. 24.

<sup>80</sup> Zob. Z. Łęski, *Osobowość nauczyciela...*, s. 124.

<sup>81</sup> Zob. I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 48–49.

<sup>82</sup> E. Berne, *Transactional Analysis in Psychotherapy*, s. 38.

<sup>83</sup> I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 21.

**Rysunek 7.** Analiza funkcjonalna stanów Ja

Źródło: I. Stewart, V. Joines, *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*, Lifespace Publishing, Nottingham, England and Chapel Hill, North Carolina, USA 2009, s. 21.

Jak widać na powyższym diagramie, w analizie funkcjonalnej podziałowi ulegają Rodzic i Dziecko\*. Rodzic dzieli się na Rodzica Kontrolującego, zwanego Krytycznym, Karzącym lub Normatywnym, oraz Rodzica Opiekuńczego, czasami nazywanego Ochroniającym. W obszarze Dziecka można natomiast wyróżnić Dziecko Naturalne, zwane także Wolnym oraz Dziecko Przystosowane lub inaczej Podporządkowane. Każdy z tych stanów posiada dodatkowo pozytywne, jak i negatywne aspekty. Pozytywne aspekty wyrażają się w zachowaniach, które są efektywne w aktualnej sytuacji, a ich zastosowanie przynosi jednostce korzyści oraz ułatwia kontakt z innymi ludźmi. Negatywne aspekty natomiast wskazują na zachowania, które w obecnej sytuacji są już nieadaptacyjne i przynoszą szkody zarówno danemu człowiekowi, jak i jego relacjom z innymi<sup>84</sup>.

Poniżej zaprezentowane zostaną charakterystyki zarówno pozytywnych, jak i negatywnych stanów Ja wymienionych powyżej<sup>85</sup>:

\* Choć niektórzy autorzy starają się podzielić także Dorosłego i wyróżnić w nim Dorosłego Kreatywnego (*Creative Adult*) oraz Dorosłego Refleksyjnego (*Reflective Adult*). Zob. J. Oller-Vallejo, *In Support Of The Second-Order Functional Model*, „Transactional Analysis Journal” 2002, vol. 32, No. 3, s. 178–183.

<sup>84</sup> Zob. S. Newell, D. Jeffrey, *Behaviour Management in the Classroom. A Transactional Analysis Approach*, David Fulton Publishers, London 2002, s. 51–52, [za:] D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, s. 41.

<sup>85</sup> Zob. D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie...*, s. 41–43.

- Rodzic Kontrolujący – 1) w aspekcie pozytywnym jest to stan, który służy do ukierunkowywania zachowania na pewne przyjęte normy postępowania, wartości, czy zasady moralne. Jego przekazy mogą być kierowane na zewnątrz – wtedy dotyczą innej osoby (człowiek kieruje zachowaniem kogoś innego) lub do wewnątrz – i wtedy kierują zachowaniem własnym; 2) aspekt negatywny natomiast wyraża się w zbytym kontrolowaniu, krytykowaniu, poniżaniu siebie lub kogoś innego;
- Rodzic Opiekuńczy – 1) pozytywne aspekty tego stanu wyrażają się w uczuciach empatii, zrozumienia, współczucia i szacunku dla drugiej osoby bądź siebie. Rodzic Opiekuńczy troszczy się, udziela pomocy, wspiera; 2) w aspekcie negatywnym natomiast objawia się nadopiekuńczością, przez co ogranicza możliwość działania, pomniejszając kompetencje i/lub wartość drugiej osoby;
- Dorosły – w przypadku tego stanu zwykle nie mówi się o pozytywnych i negatywnych aspektach, podkreśla się natomiast jego funkcję, polegającą na jak najbardziej efektywnym zbieraniu i przetwarzaniu informacji;
- Dziecko Naturalne – 1) jego funkcja polega na swobodnej ekspresji uczuć, zaspokajaniu własnych potrzeb i przyjemności, przez co wzbogaca życie człowieka; 2) są to podobne reakcje, jak w przypadku aspektu pozytywnego, jednak nieprzystające do sytuacji i przynoszące szkodę zarówno jednostce, jak i jej otoczeniu;
- Dziecko Przystosowane – 1) dzięki temu stanowi człowiek może automatycznie działać w zgodzie z oczekiwanymi normami i zasadami, nie narażając się na dezaprobatę społeczną; 2) negatywne aspekty tego stanu wyrażać się mogą w dwojaki sposób – bądź zbytym podporządkowaniem i uległością, bądź bezzasadnym buntem i sprzeciwem. W pierwszym przypadku będzie to Dziecko Podporządkowane w drugim Zbuntowane.

Stany Ja mogą być diagnozowane na podstawie wypowiedzi zarówno werbalnej, jak i niewerbalnej\*. Człowiek przebywający w danej strukturze mówi i zachowuje się najczęściej w określony sposób. Charakterystykę tych sposobów mówienia i zachowania prezentuje tabela 1.

---

\* D. Pankowska podkreśla, iż ten rodzaj diagnozy może mieć jedynie charakter orientacyjny bądź wstępny, ze względu na indywidualne doświadczenia, wiedzę, zdolności i dotychczasowe oddziaływania na jednostkę. Poza tym to samo zachowanie u różnych ludzi może mieć źródło w innych obszarach Ja (D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie...*, s. 43-44).

**Tabela 1.** Wskaźniki behawioralne poszczególnych funkcjonalnych stanów Ja – przykładowe zachowania

FUNKCJONALNY STAN JA	WSKAŹNIKI WERBALNE	WSKAŹNIKI NIEWERBALNE (ton głosu, postawa ciała, gesty, mimika)
Pozytywne aspekty Rodzica Kontrolującego	Polecenia, wskazania, zezwolenia, nakazy i zakazy, ostrzeżenia, powinności, określanie granic.	Ton głosu stanowczy, chłodny, twardy. Sylwetka wyprostowana, postawa ujawniająca pewność siebie. Zdecydowane i energiczne ruchy.
Negatywne aspekty Rodzica Kontrolującego	Oceny, krytyka, rozkazy, groźby, nieuprawnione uogólnienia o charakterze wartościującym, epitety kierowane do rozmówcy, wypowiedzi moralizatorskie.	Ton głosu krytyczny, protekcyjny, gniewny, surowy, ostry, nieznoszący sprzeciwu. Postawa ciała dominująca (ręce na biodrach lub skrzyżowane na piersiach, nogi w rozkroku), „punktujący” palec, marszczenie brwi, „groźne” spojrzenie. Zachowania wyrażające gniew, oburzenie, ironię, sarkazm.
Pozytywne aspekty Rodzica Opiekuńczego	Wyrazy sympatii i pozytywnych uczuć, czułe słowa, podkreślanie pozytywnych cech rozmówcy, pochwały, zachęty.	Ton głosu czuły, ciepły, serdeczny, przyjazny, pocieszający. Postawa ciała otwarta, pochylenie w kierunku rozmówcy. Obejmowanie, czuły dotyk, głaskanie po głowie, zyczliwy uśmiech. Zachowania wyrażające zainteresowanie drugą osobą, współczucie, troskę.
Negatywne aspekty Rodzica Opiekuńczego	Zdrobnienia, „spieszczenia”, infantylne słownictwo.	Ton głosu „słodki”, czułościowy, kojący, nadmiernie łagodny. Postawa nabyt skłaniająca się do kogoś, skracanie dystansu fizycznego (narzucanie krępującej bliskości).
Dorosły	Informacje, pytania o informacje, precyzyjne sformułowania, logiczny wywód, fakty oddzielane od opinii.	Ton głosu: równy, nieemocjonalny, rzeczowy, czasem monotony. Postawa ciała wyprostowana, głowa trzymana prosto, skupione spojrzenie, kontakt wzrokowy z rozmówcą, gesty celowe, adekwatne do sytuacji, uboga mimika.
Pozytywne aspekty Dziecka Naturalnego	Wykrzykniki, słowa wyrażające egzaltację i emfazę, zadawanie pytań ujawniających ciekawość świata.	Ton głosu swobodny, emocjonalny. Postawa nieskrępowana, luźna; gesty i mimika spontaniczne, naturalnie dostosowane do sytuacji, czasem gwałtowne (podskakiwanie), przesadne. Głośny, naturalny śmiech lub płacz, dąsanie się lub obrażanie. Zachowania wyrażające emocje radości, podniecenia, zachwyty, entuzjazmu, zadowolenia lub smutku, niezadowolenia, złości wynikającej z frustracji.

Tabela 1. Wskaźniki behawioralne... (cd.)

FUNKcjONALNY STAN JA	WSKAŹNIKI WERBALNE	WSKAŹNIKI NIEWERBALNE (ton głosu, postawa ciała, gesty, mimika)
Negatywne aspekty Dziecka Naturalnego	Wykrzykniki, przekleństwa.	Reakcje niekontrolowane, hałaśliwe, przesadne (czasem histeryczne), bardzo gwałtowne, wyrażające przede wszystkim negatywne uczucia. Zachowania zaspokajające potrzeby osoby, ale niezgodne z zasadami „dobrego wychowania” i potrzebami innych osób.
Pozytywne aspekty Dziecka Przystosowanego	Zwroty grzecznościowe, podziękowanie, oferowanie współpracy.	Ton głosu grzeczny, pełen szacunku. Uprzejmy lub nieśmiały uśmiech, gestykulacja powściągliwa, zgodna z zasadami „dobrego wychowania”, okazywanie dobrych chęci.
Negatywne aspekty Dziecka Przystosowanego	Słowa przesadnie uprzejme (Dziecko Podporządkowane) lub wyrażające agresję, arogancję, prowokujące, zgłaszanie żądań lub sprzeciwu (Dziecko Zbuntowane).	W przypadku Dziecka Podporządkowanego: ton głosu jęczący, „ugrzecz-niony”, niepewny, uległy; sylwetka zamknięta, zgarbiona, spięta; skulone lub podniesione ramiona; spuszczone oczy, spoglądanie „ukradkiem”, czerwienie się, wykonywanie rękami nerwowych ruchów. Zachowania wyrażające zakłopotanie, wstyd, poczucie winy, lęk. W przypadku Dziecka Zbuntowanego: gesty agresywne, gwałtowne; ton arogancki, zaczepny, agresywny. Zachowania wyrażające złość, agresję, przekorę, upór.

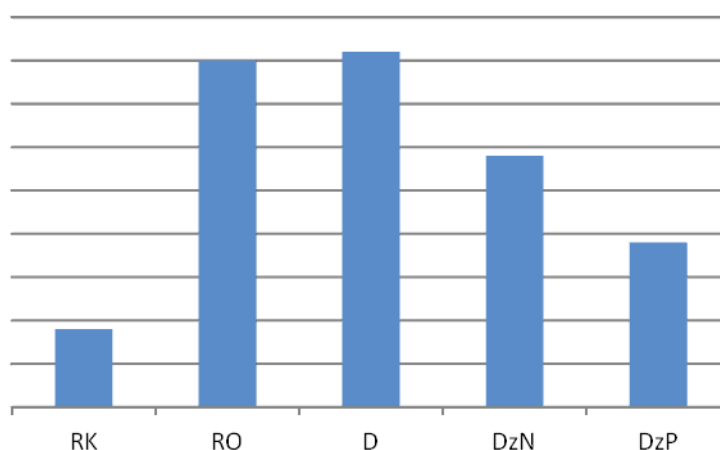
Źródło: D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, s. 43–44.

Powyższe zestawienie, opracowane przez D. Pankowską, wskazuje na mnogość i różnorodność przejawów poszczególnych funkcjonalnych stanów Ja. Istotne jest, by człowiek posiadał mocno rozbudowane pozytywne aspekty struktury osobowości, a słabe reprezentacje negatywnych (a w idealnych warunkach mogłyby nie posiadać ich w ogóle). Strukturę osobowości człowieka przedstawia się w analizie transakcyjnej przy pomocy tzw. egogramów, które konstruowane są na podstawie testów. Prezentują one graficzny obraz stanów Ja, więc jednocześnie stopień ich zasilania<sup>86</sup>. Warto

<sup>86</sup> Zob. J.M. Dusay, *Egogramy i hipoteza stałości*, [online:] <http://www.analizatransakcyjna.pl/arttykul/egogramy-i-hipoteza-stalosci-dr-john-m-dusay-1972/48> (dostęp: 2 lipca 2010).



podkreślić, że znaczna dominacja jednego stanu prowadzi do selekcji postrzegania<sup>87</sup>. Najbardziej popularny egogram stworzył J.M. Dusay<sup>88</sup>. Poniżej za D. Pankowską zaprezentowany jest tzw. egogram „Guru” jego autorstwa<sup>89</sup>, który wydaje się uwzględniać najbardziej korzystny rozkład funkcjonowania w określonych stanach Ja:



**Wykres 1.** Przykład egogramu „Guru”

Źródło: D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie...*, s. 136.

Jak widać, w modelu tym dominującą rolę mają Dorosły i Rodzic Opiekunicy, znaczny jest też udział Dziecka, zwłaszcza w obszarze Dziecka Naturalnego.

Dla niniejszej pracy, której założeniem jest wskazanie implikacji pedagogicznych analizy transakcyjnej, bardzo inspirująca jest charakterystyka pracy nauczyciela z uwzględnieniem jego funkcjonowania w określonych obszarach Ja zaproponowana przez L. Flaro<sup>90</sup>. Zakłada on oddziaływanie konkretnych przejawów stanów Ja nauczyciela (w tym pozytywnych i negatywnych aspektów) na zachowanie ucznia i atmosferę panującą w klasie.

<sup>87</sup> K. Kälin, *Analiza transakcyjna na co dzień*, [w:] *Kierować sobą i innymi. Psychologia dla kadry kierowniczej*, (red.) K. Kälin, P. Müri, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 1998, s. 48.

<sup>88</sup> Zob. tamże, s. 38–53.

<sup>89</sup> J.M. Dusay, *Egograms. How I see You and You See Me*, Harper & Row Publishers, New York – Hagerstown – San Francisco – London 1977, s. 49, [za:] D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie...*, s. 136.

<sup>90</sup> L. Flaro, *A Transactional Analysis Model for Evaluating Teacher Behaviours*, „Transactional Analysis Journal” 1979, vol. 9, No. 3, s. 194–199.

**Tabela 2.** Funkcjonowanie w określonych aspektach stanów Ja nauczyciela a ich wpływ na ucznia i atmosferę w klasie

Stan Ja	Wskazane zachowania nauczyciela - aspekt pozytywny	Niewskazane zachowania nauczyciela - aspekt negatywny	Oddziaływanie na ucznia (+/-)	Atmosfera w klasie
Rodzic Kontrolujący	Wydawanie poleceń, kwestionowanie, pozytywne niezgadanie się, przewodzenie  Pełniona funkcja: chroniąca	Ośmieszanie, groźenie, rozkazywanie  Pełniona rola: prześladowcza	Niezależność vs Zależność/Przeciwstawianie się zależności	Autorytatywna vs apodyktyczna
Rodzic Opiekuńczy	Uspokajanie, troska, dodawanie odwagi, współczucie, chwalenie  Pełniona funkcja: dawanie przyzwolenia	Tłumienie aktywności, uzależnianie, przesadne ratowanie  Pełniona rola: ratownicza	Zdolność do uczenia się vs niemożność myślenia i rozwiązywania problemów	Demokratyczna vs symbiotyczna
Dorosły	Gromadzenie i opracowywanie danych (faktów), szacowanie, wyjaśnianie, opieranie się na logice  Pełniona funkcja: dostarczanie informacji	Sugerowanie własnej wszechwiedzy, pouczanie, podawanie błędnych informacji opierających się o niesprawdzone fakty  Pełniona rola: fałszująca obraz rzeczywistości	Logiczność i klarowność myślenia vs splątanie myśli	Terapeutyczna vs bezosobowa
Dziecko Przystosowane	Modelowanie zachowania akceptowanego społecznie, zjednywanie, posłuszeństwo  Pełniona funkcja: socjalizacyjna	Zachowania „nadmąsane”, cierpiotnicze, wycofujące się, obwiniające  Pełniona rola: demona*	Zachowania akceptowalne społecznie vs zachowania odbiegające od normy społecznej	Stosowna vs zdeorganizowana

Tabela 2. Funkcjonowanie w określonych aspektach... (cd.)

Stan Ja	Wskazane zachowania nauczyciela - aspekt pozytywny	Niewskazane zachowania nauczyciela - aspekt negatywny	Oddziaływanie na ucznia (+/-)	Atmosfera w klasie
Dziecko Naturalne	Zachowania energetyczne, emocjonalne, spontaniczne, kreatywne, wskazujące na ciepłość  Pełnione funkcje: ludyczna i wspomagająca odwagę	Odwracanie uwagi, rozpraszenie, dezorganizowanie, porywczosć  Pełniona rola: Id**	Wysoki poziom energii vs niestabilna energia	Fascynująca/ekscytująca vs niekonsekwentna

\* Demon w analizie transakcyjnej ponagla i daje impuls Dziecku, które zdaje się walczyć z aparatem skryptowym, lecz w rzeczywistości go wzmacnia (za: E. Berne, *Dzień dobry... i co dalej?*, s. 503). Tematyka związana ze skrypsem, w tym wyjaśnienie terminu „aparat skryptowy”, zamieszczono w podrozdziale 2.4, części pierwszej.

\*\* Według trypoziomowego modelu psychiki Freuda, Id to prymitywny, zwierzęcy, instynktowny element, energia *libido* domagająca się natychmiastowego zaspokojenia (za: A.S. Reber, E.S. Reber, *Słownik psychologii*, red. nauk. wydania polskiego I. Kurcz, K. Skarżyńska, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2005, s. 276).

Źródło: na podst. L. Flaro, *A Transactional Analysis Model for Evaluating Teacher Behaviours*, „Transactional Analysis Journal” 1979, vol. 9, No. 3, s. 195–196.

Biorąc pod uwagę informacje zamieszczone w powyższej tabeli, można wskazać, że efektywny nauczyciel potrafi zrównoważyć wpływ i wykorzystywać w swoim działaniu wszystkie pozytywne przejawy stanów Ja i ograniczyć, a najlepiej zupełnie wyeliminować, negatywne.

W poprzednim podrozdziale został zaprezentowany strukturalny model osobowości człowieka, w niniejszym model funkcjonalny, okazuje się jednak, że w praktyce wprowadzenie jedynie takich podziałów jest niewystarczające. Następny podrozdział dotyczyć więc będzie kolejnego, bardziej głębokiego podziału struktury osobowości.

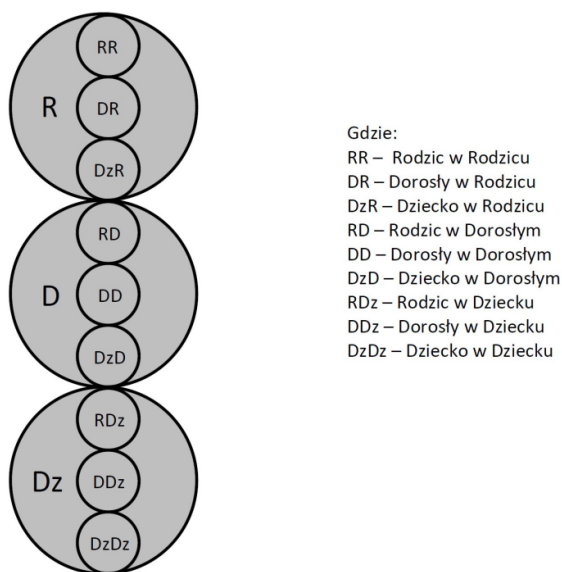
### 2.1.3. Analiza strukturalna drugiego stopnia

Analiza strukturalna drugiego stopnia wskazuje na kolejność powstania poszczególnych obszarów Ja w ontogenezie<sup>91</sup>. Odzwierciedlający ją model jest swoistego rodzaju „systemem posegregowanych akt”<sup>92</sup>, który wskazuje zapis doświadczeń człowieka. W podrozdziale 2.1.1. wskazano, że

<sup>91</sup> Zob. D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie...*, s. 34–39.

<sup>92</sup> I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 30.

jako pierwszy zaczyna rozwijać się stan Ja-Dziecko, w tym miejscu można uszczegółowić, iż jest to Dziecko w Dziecku (patrz rys. 8.), czyli najbardziej naturalna i spontaniczna część osobowości człowieka. Warto jednak wskazać, że w AT funkcjonują różne podejścia do analizy drugiego stopnia. Część praktyków<sup>93</sup> sugeruje podział osobowości zgodny z poniższym diagramem, który odzwierciedla także pierwotne założenia E. Berne'a<sup>94</sup>:



**Rysunek 8.** Model strukturalny drugiego stopnia 1a

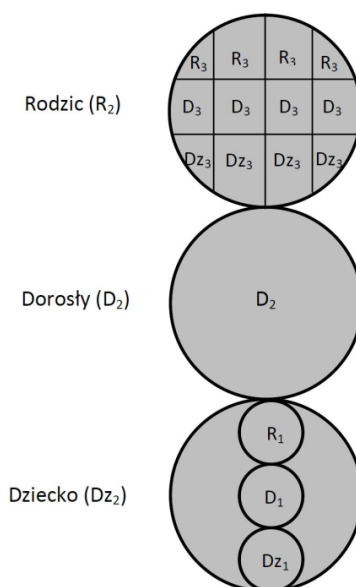
Źródło: J. Jagieła, *Gry psychologiczne w szkole*, OWN, Kielce 2004, s. 101.

Natomiast inni autorzy<sup>95</sup> proponują model nieco zmodyfikowany, gdzie stan Ja-Dorosły nie jest podzielony, a w stanie Ja-Rodzic wskazuje się na oddziaływania obojga rodziców i innych osób znaczących:

<sup>93</sup> J. Jagieła, *Gry psychologiczne w szkole*, s. 100–102; D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie...*, s. 34–39.

<sup>94</sup> Zob. E. Berne, *Transactional Analysis in Psychotherapy*, s. 191–199.

<sup>95</sup> I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 30–36; L. Cierpiałkowska, H. Nowicka-Gawęcka, *Wybrane zagadnienia analizy transakcyjnej*, s. 99–102.



**Rysunek 9.** Model strukturalny drugiego stopnia 1b

Źródło: na podst. I. Stewart, V. Joines, *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*, Lifespace Publishing, Nottingham, England and Chapel Hill, North Carolina, USA 2009, s. 31.

Dodatkowo jeszcze w diagramach tych oznacza się cyframi poszczególne poziomy. I tak poziom najbardziej pierwotny, czyli Rodzic, Dorosły i Dziecko w Dziecku oznacza się cyframi 1, poziom strukturalnego pierwszego stopnia cyframi 2, a poziom struktur R, D, Dz w Rodzicu cyframi 3. Ilość  $R_3$ ,  $D_3$  oraz  $Dz_3$  zależy od ilości osób znaczących, które miały w dzieciństwie wpływ na kształtowanie się osobowości jednostki.

Jeszcze inni<sup>96</sup> twierdzą, że powinno się pójść dalej i odwoływać się do analizy trzeciego stopnia, w której stan  $Dz_1$  (Dziecko w Dziecku) ponownie dzieli na się na obszar Rodzica ( $R_0$ ), Dorosłego ( $D_0$ ) i Dziecka ( $Dz_0$ ), które korespondują z trzema fenomenami rozgrywającymi się pomiędzy chwilą narodzin a szóstym miesiącem życia człowieka. Pierwszy z nich dotyczy reagowania dziecka na bodźce wewnętrzne i zewnętrzne; drugi unikania bądź preferowania pewnych bodźców; trzeci to preferencje lub antypatie, które zostały uwarunkowane<sup>97</sup>. J.L. Schiff podkreśla, że struktura trzeciego stopnia jest niezwykle przydatna w tworzeniu pojęcia motywacji<sup>98</sup>.

Niniejsze opracowanie odwoływać się będzie do podziału odzwierciedlonego na rysunku 8, z uwzględnieniem wpływów zarówno matki, ojca, jak

<sup>96</sup> Zob. J.L. Schiff i in., *Cathexis reader*, s. 24–26.

<sup>97</sup> E. Berne, *Standard Nomenclature*, „Transactional Analysis Bulletin” 1969, No. 8(32), [za:] J.L. Schiff i in., *Cathexis reader*, s. 24.

<sup>98</sup> Tamże, s. 24.

i innych osób znaczących przy tworzeniu się Rodzica (R<sub>2</sub>), tak jak to zostało przedstawione na rysunku 9. Podział strukturalny drugiego stopnia może w pewien sposób korespondować z podziałem funkcjonalnym struktury osobowości<sup>99</sup>:

- Rodzic w Rodzicu zwany jest także Rodzicem Kontrolującym (*Controlling Parent*), czyli strukturą odpowiedzialną za stawianie wymagań, żądań, dającą nakazy i/lub zabraniającą danego zachowania czy myślenia.
- Dorosły w Rodzicu, czyli Rodzic Praktyczny (*Practical Parent*), odpowiada konkretne rozwiązania w danej sytuacji, które zostały wpojone jednostce przez ważne osoby (głównie rodziców) w jej wczesnym dzieciństwie.
- Dziecko w Rodzicu to inaczej Rodzic Opiekuńczy (*Nurturing Parent*). Z tego poziomu uruchamiane są instynkty opiekuńcze, wychowawcze, pomocowe.
- Rodzic w Dorosłym – Ethos (*Ethos*) – to przepracowane, przemyślane i wcielone w działanie nakazy i zakazy pochodzące z obszaru Rodzica.
- Dorosły w Dorosłym, inaczej Logos (*Logos*), odpowiada za obiektywny odbiór rzeczywistości, za kontakt z otoczeniem zewnętrznym. Jest to najbardziej racjonalna część struktury osobowości człowieka.
- Dziecko w Dorosłym zwane jest Pathosem (*Pathos*). Zawiera przemyślane, a następnie zintegrowane uczucia zlokalizowane wcześniej w Dziecku.
- Rodzic w Dziecku zwany jest także Dzieckiem Przystosowanym (*Adapted Child*). Jest to część Dziecka, która powstała bezpośrednio dzięki oddziaływaniom rodzicielskim. Mówiąc inaczej, Dziecko Przystosowane reaguje uczuciami, które „kazali mu” przeżywać rodzice. W tym obszarze znajduje się między innymi wstyd, poczucie winy itp.
- Dorosły w Dziecku to inaczej Mały Profesor (*Little Professor*), najbardziej intuicyjna i twórcza część struktury osobowości człowieka.
- Dziecko w Dziecku, czyli Dziecko Spontaniczne (*Spontaneous Child*) lub Naturalne (*Natural Child*) reaguje w sposób niczym nieskrępowany na aktualne zdarzenia, działa w sposób spontaniczny, nie angażując przy tym racjonalnego myślenia.

W poprzednich podrozdziałach wspomniane zostało, że każdy człowiek posiada Rodzica, Dorosłego i Dziecko, każdy też zatem posiada obszary Ja usytuowane w strukturze drugiego i trzeciego stopnia. Nie wszyscy jednak mogą w pełni korzystać ze swoich zasobów. W obrębie struktury osobowości dochodzić bowiem może do pewnych patologii, które zostaną opisane w dalszej kolejności.

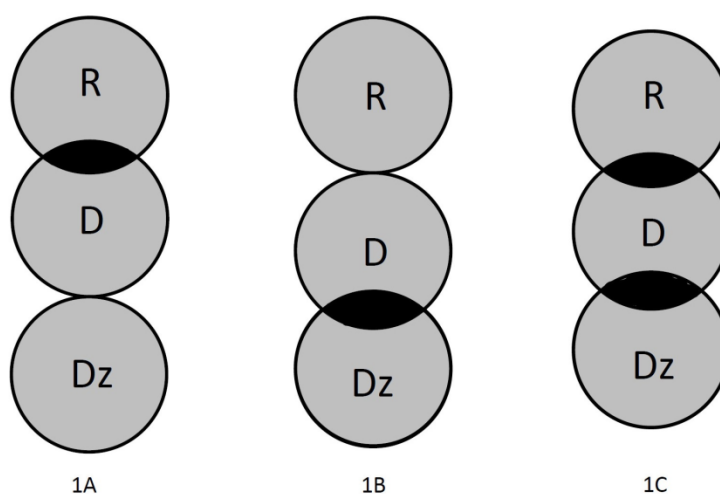
---

<sup>99</sup> Zob. J. Jagieła, *Gry psychologiczne w szkole*, s. 100–102.

#### 2.1.4. Źródła trudności w obrębie struktury Ja

W analizie transakcyjnej wymienia się dwa rodzaje patologii w obrębie struktury osobowości. Pierwszą z nich jest kontaminacja (*contamination*), która rozumiana jest jako zagarnięcie przez Ja-Rodzica i/lub Ja-Dziecko części obszaru Ja-Dorosły, dotyczy zatem granic pomiędzy obszarami. W sytuacji tej Dorosły uznaje za prawdę nieuzasadnione przekonania pochodzące od Rodzica i Dziecka<sup>100</sup>. Drugą patologią jest wykluczenie (*exclusion*), czyli sytuacja, w której jeden lub dwa stany Ja przestają funkcjonować. Objawia się to poprzez stereotypowe zachowania, które trwają niezmiennie nawet w zmieniającej się rzeczywistości, jeśli tylko jest to możliwe<sup>101</sup>. Należy jednak podkreślić, że zazwyczaj ani kontaminacja, ani wykluczenie nie jest stanem ciągłym. Większość ludzi posługuje się nimi od czasu do czasu. Wyjątkiem są sytuacje ostrych zaburzeń psychicznym, w których stany Ja są stale skontaminowane lub co gorsza wyłączone (przykładowo socjopaci nie posługują się stanem Ja-Rodzic, a schizofrenicy w sytuacji braku kontaktu z rzeczywistością – Ja-Dorosłym).

Kontaminację, czyli zagarnięcie, przedstawia się w AT w następujący sposób:



**Rysunek 10.** Rodzaje kontaminacji

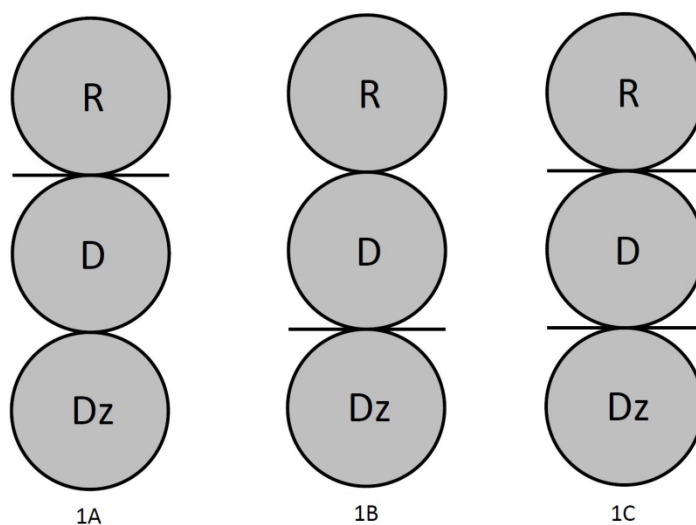
Źródło: M. James, D. Jongeward, *Narodzić się, by wygrać. Analiza transakcyjna na co dzień*, REBIS, Poznań 2003, s. 311.

<sup>100</sup> M. James, D. Jongeward, *Narodzić się, by wygrać. Analiza transakcyjna na co dzień*, REBIS, Poznań 2003, s. 311.

<sup>101</sup> Zob. R. Rogoll, *Aby być sobą...*, s. 28–29.

Powyższy diagram przedstawia trzy możliwe rodzaje kontaminacji – 1A prezentuje zagarnięcie części Dorosłego przez Rodzica, 1B przez Dziecko, a 1C to kontaminacja podwójna, gdzie Dorosły zagarniany jest zarówno przez Rodzica, jak i Dziecko. Kontaminacja oznaczona symbolem 1A powoduje, że Dorosły posługuje się nieprawdziwymi sądami Rodzica, w wyniku czego tworzą się m.in. stereotypy i uprzedzenia, a w skrajnych przypadkach halucynacje. W przypadku 1B jednostka prezentuje urojeniowe przekonania, które wyrażane są przez Dorosłego, ale pochodzą od Dziecka. Niekiedy kontaminacje z tego stanu mają za punkt wyjścia zaburzenia myślenia i spostrzegania. Jedną z najczęstszych form są tutaj urojenia wielkościowe, ale także przekonania o byciu prześladowanym, śledzonym, zatrutowanym<sup>102</sup>. Występowanie kontaminacji wskazuje na występowanie dyskontowania<sup>103</sup>, o którym mowa będzie w rozdziale 3.3.1. niniejszej części, a które jest jednym ze źródeł pasywności.

Drugą wymienianą formą zaburzeń w strukturze Ja są wykluczenia:



**Rysunek 11.** Rodzaje wykluczeń

Źródło: L. Cierpiałkowska, H. Nowicka-Gawęcka, *Wybrane zagadnienia analizy transakcyjnej*, [w:] *Elementy psychologii klinicznej*, (red.) B. Waligóra, Wydawnictwo Uniwersytetu A. Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 1992, s. 104.

Powyższy diagram ilustruje trzy możliwe rodzaje wykluczeń, które można nazwać wykluczeniami pojedynczymi, gdyż w strukturach tych nie funkcjonuje jeden ze stanów Ja – w przypadku 1A będzie to Rodzic, 1B –

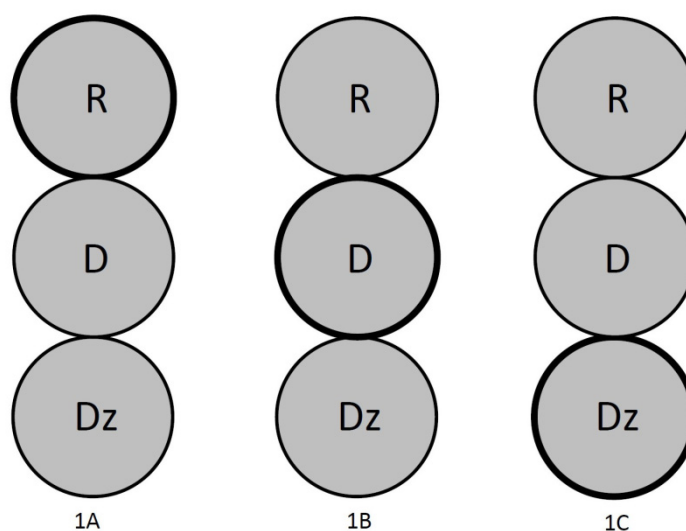
<sup>102</sup> M. James, D. Jongeward, *Narodzić się...*, s. 313–314.

<sup>103</sup> Zob. I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 178.



Dziecko, a 1C – Dorosły. W sytuacji zablokowania Rodzica człowiek nie będzie potrafił odwołać się do wartości i zasad w nim zgromadzonych. Gdy zablokowane jest Dziecko, pojawiają się trudności w przeżywaniu uczuć i stanów emocjonalnych. Człowiek taki podporządkowuje swoje zachowanie zawsze temu, co „być powinno” i „co wypada”<sup>104</sup>. W przypadku blokady Ja-Dorosły natomiast tracony jest kontakt z rzeczywistością. Człowiek nie potrafi wtedy racjonalnie ocenić sytuacji, ani odwołać się do posiadanych zasobów i umiejętności logicznego myślenia.

Powyżej zaprezentowane przykłady wykluczeń nie są jednak jedynymi. Może bowiem zdarzyć się tak, że wyłączeniu ulegnie nie jeden, a dwa stany Ja. W takim przypadku w kontekście jednego aktywnego stanu mówi się o stanie ustawicznym (*constant*) lub wykluczającym (*excluding*)<sup>105</sup>. Na diagramie oznacza się ten stan linią pogrubioną:



**Rysunek 12.** Wykluczające stany Ja  
Źródło: I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 55.

W powyższych przypadkach funkcjonowanie człowieka opiera się tylko na jednym stanie. Tak więc ktoś, kto posługuje się jedynie Rodzicem (rys. 12-1A) zachowuje się wyłącznie w zgodzie z normami, wartościami, zasadami i nakazami, które przejął w bezrefleksyjny sposób od własnych rodziców w dzieciństwie, nie sprawdzając, czy nadal (a nawet w ogóle) jest to efektywne. Wyłączając Rodzica i Dorosłego (rys. 12-1C), człowiek zachowu-

<sup>104</sup> Zob. J. Jagieła, *Gry psychologiczne w szkole*, s. 100.

<sup>105</sup> Zob. I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 54-55.

je się, czuje i myśli tak, jak robił to we wczesnym dzieciństwie. Natomiast mając do dyspozycji jedynie Dorosłego (rys. 12-1B), jednostka zachowuje się jak komputer, który stale przetwarza informacje tu i teraz, zbiera je i analizuje bez odwoływania do uczuć Dziecka czy wartości moralnych Rodzica. Wykluczenia, podobnie jak kontaminacje, towarzyszą dyskontowaniu i pasywności (zob. rozdz. 3, część I).

W powyższym rozdziale scharakteryzowane zostały ograniczenia potencjalnie tkwiące w strukturze Ja. Warto zatem zaprezentować także koncepcję ukazującą sposób radzenia sobie z tymi dysfunkcjami w celu osiągnięcia autonomii w myśleniu i działaniu. Tego będzie dotyczył kolejny rozdział.

### 2.1.5. Autonomia jako przejaw efektywności funkcjonowania człowieka

E. Berne twierdził, że wszyscy ludzie mają określone słabości i skłonności, a analiza transakcyjna może być skutecznym narzędziem do ich redukcji, a nawet eliminacji w celu osiągnięcia autonomii (*autonomy*). Autonomia w omawianej koncepcji rozumiana jest jako zdolność do świadomości (*awareness*), spontaniczności (*spontaneity*) i intymności (*intimacy*)<sup>106</sup>. Świadomość oznacza postrzeganie siebie, ludzi i świata poprzez wszystkie zmysły, dokładnie tak, jak jest to w rzeczywistości, czyli w sposób możliwie obiektywny. E. Berne zakładał, iż jest to umiejętność, z którą człowiek przychodzi na świat, a którą w większości przypadków z czasem traci. Spontaniczność wyraża się natomiast poprzez umiejętność reagowania na świat ze wszystkich poziomów Ja, korzystając z własnych zasobów. Dzięki temu znacznie poszerza się wachlarz możliwych zachowań, uczuć i myśli. Intymność znów oznacza bycie w relacji z drugim człowiekiem w sposób maksymalnie bliski i otwarty, bez stosowania gier, w pełnym wzajemnym zaufaniu i szczerości (zob. podrozdz. 2.3.6, część I).

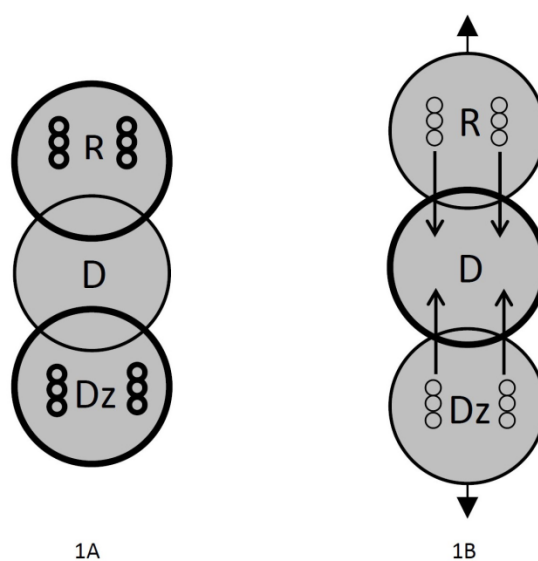
Autonomia zakłada zatem korzystanie z własnych zasobów w celu zwiększenia efektywności relacji interpersonalnych. Daje możliwość satysfakcjonujących kontaktów z innymi ludźmi, które opierać się mogą na wzajemnej realizacji potrzeb. Możliwość osiągnięcia takiego stanu wiąże się z wyeliminowaniem opisywanych w poprzednim rozdziale kontaminacji i wykluczeń. Warto w tym miejscu przywrócić się koncepcji S. Temple, która tłumaczy drogę do osiągnięcia autonomii, wykorzystując w tym celu pojęcie „elastyczności działania” (*functional fluency*)<sup>107</sup>, oznaczającego spójność w obrębie struktury Ja jednostki. Elastycznie będzie zatem działał człowiek, który wykorzystuje swojego Dorosłego, uwzględniając jednocześnie doświadczenia Rodzica i Dziecka w ich wszystkich odmianach funkcjonalnych,

<sup>106</sup> Zob. tamże, s. 266–267.

<sup>107</sup> S. Temple, *Functional Fluency for Educational...*, s. 164–174; S. Temple, *Functional Fluency...*, s. 251–269; S. Temple, *Update...*, s. 197–204.

zarówno w pozytywnych, jak i negatywnych aspektach. Dzięki temu zmniejsza się prawdopodobieństwo, że będzie on inicjował lub reagował na pojawiające się transakcje symbiotyczne (zob. podrozdz. 3.3.3, część I). Będzie natomiast potrafił w sposób efektywny wykorzystywać swoje zasoby tkwiące we wszystkich stanach Ja. Oznacza to redukcję ilości negatywnych kontaminacyjnych zachowań płynących z poziomu Ja-Rodzic i Ja-Dziecko. Korzystanie z zasobów możliwe jest dzięki posiadaniu tzw. zintegrowanego Dorosłego. Jego reakcje na otaczającą rzeczywistość są możliwie obiektywne i uwzględniają przekazy płynące z obszarów Dziecka i Rodzica (zwłaszcza w ich pozytywnych aspektach). Umiejętne korzystanie ze zintegrowanego Dorosłego budzi podobne zachowania u partnera interakcji<sup>108</sup>.

Proces dekontaminacji, czyli pozbywania się destrukcyjnych kontaminacji oraz integracji obszaru Dorosłego S. Temple obrazuje następującym diagramem:



**Rysunek 13.** Proces dekontaminacji i integracji Ja-Dorosłego

Źródło: S. Temple, *Functional Fluency for Educational Transactional Analysts*, „Transactional Analysis Journal” 1999, vol. 29, No. 3, s. 165.

W sytuacji znacznych kontaminacji Dorosłego człowiek, reagując na określone bodźce, zazwyczaj robi to z poziomu Rodzica lub Dziecka (pogrube linie na rys. 1A). Jeśli natomiast ograniczy się kontaminacje, możliwe stanie się jednocześnie silniejsze kateksjonowanie Dorosłego, który będzie potrafił korzystać z zasobów dwóch pozostałych stanów (strzałki skiero-

<sup>108</sup> Zob. S. Temple, *Functional Fluency for Educational...*, s. 164.

wane do Dorosłego na rys. 1B). Stanem idealnym, aczkolwiek wydaje się, że raczej niemożliwym do osiągnięcia, byłoby więc całkowite zlikwidowane kontaminacji. Celem dekontaminacji jest więc możliwie szerokie ograniczenie obszaru ich istnienia. Zintegrowany Dorosły może wyrażać pełną dojrzałość, odwołując się jednocześnie do przeszłych doświadczeń Rodzica i Dziecka, które dotychczas (przed integracją) były w tych obszarach zamknięte. Pozostałe kontaminacje wyrażają się natomiast głównie poprzez negatywne aspekty funkcjonowania Rodzica i Dziecka.

Powyżej zaprezentowano założenia analizy transakcyjnej na temat struktury osobowości człowieka. Podsumowując, warto raz jeszcze przypomnieć, iż osobowość człowieka składa się z trzech głównych obszarów – Ja-Rodzic, Ja-Dorosły i Ja-Dziecko. Podział ten nie jest jednak ostateczny, co obrazuje analiza strukturalna drugiego stopnia. Poza tym każdy ze stanów Ja może pełnić określone funkcje (w aspekcie pozytywnym, jak i negatywnym), co implikuje powstanie analizy funkcjonalnej. Cechą charakterystyczną stanów Ja w AT jest to, że manifestują się one w konkretnych zachowaniach. Są więc obserwowalne poprzez różnego rodzaju wskaźniki tak werbalne, jak i niewerbalne. Wymieniono także możliwe rodzaje patologii w obrębie struktury osobowości oraz wskazano na termin elastyczności działania S. Temple, jako przykład koncepcji wyjaśniającej drogę do uzyskania autonomii przez człowieka.

Analiza osobowości jest bazą analizy transakcyjnej, na której opierają się wszystkie następne jej działy. Kolejnym, który zostanie omówiony, jest analiza komunikacji.

## 2.2. Analiza komunikacji

Analiza komunikacji w omawianej teorii nazywana jest także analizą właściwą, co wynika z faktu, że powstała jako pierwsza i stała się podstawą tworzenia całego nurtu. Sama analiza transakcyjna uważana jest czasami za jeden z wielu kierunków komunikacyjnych<sup>109</sup>.

Podstawą komunikacji jest tzw. transakcja (*transaction*), składająca się z bodźca transakcyjnego (*transactional stimulus*) i reakcji transakcyjnej (*transactional response*). E. Berne określał transakcję jako „podstawową jednostkę społecznego dyskursu” (*basic unit of social discourse*)<sup>110</sup>. Bodźce i reakcje transakcyjne przebiegają pomiędzy poszczególnymi stanami Ja osób zaangażowanych w komunikację. W analizie transakcyjnej wyróżnia się trzy podstawowe typy transakcji:

<sup>109</sup> J. Jagieła, *Gry psychologiczne w szkole*, s. 104.

<sup>110</sup> Za: I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 59.

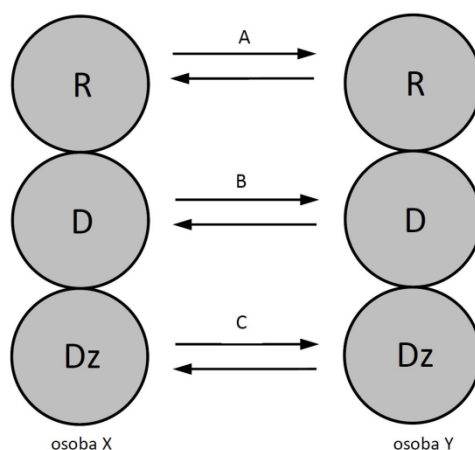
- A. transakcje proste, inaczej równoległe (*complementary transaction*)\*,
- B. transakcje skrzyżowane (*crossed transaction*),
- C. transakcje ukryte (*ulterior transaction*).

### 2.2.1. Transakcje proste

Cechą charakterystyczną transakcji prostych, nazywanych inaczej równoległymi, jest to, że reakcja transakcyjna pochodzi z tego samego poziomu, do którego kierowany był bodziec<sup>111</sup>. W obrębie transakcji równoległych wyróżnia się:

- transakcje symetryczne,
- transakcje komplementarne.

Transakcje symetryczne charakteryzują się tym, że toczą się na tym samym poziomie Ja rozmówców:



**Rysunek 14.** Transakcje symetryczne

Źródło: na podst. J. Jagieła, *Komunikacja interpersonalna w szkole*, RUBIKON, Kraków 2004, s. 12.

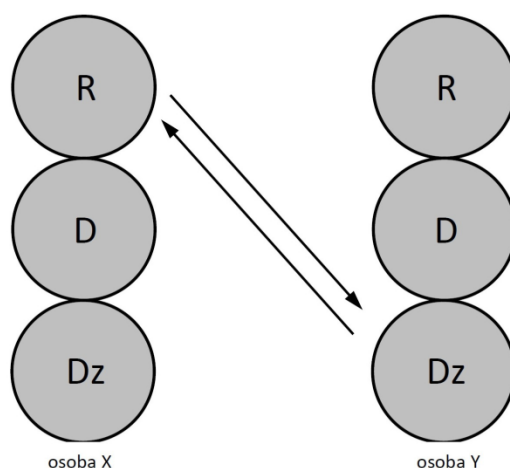
Powyższy schemat obrazuje trzy możliwe rodzaje transakcji symetrycznych. Przykład A rozgrywa się pomiędzy Rodzicami partnerów interakcji. Tego rodzaju wymiana ma często charakter moralizatorski, wartościujący. Komunikacja typu B, czyli rozgrywająca się pomiędzy Dorosłymi, jest zazwyczaj prostą wymianą informacji. Natomiast ta typu C rozgrywa się pomiędzy stanami Ja-Dziecko, jest więc emocjonalna. W tym miejscu należy

\* W literaturze angielskojęzycznej określa się terminem „transakcje komplementarne” wszystkie rodzaje transakcji równoległych (zob. I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 60). W Polsce natomiast można znaleźć podział transakcji równoległych na komplementarne i symetryczne (zob. J. Jagieła, *Komunikacja interpersonalna w szkole*, s. 12–15).

<sup>111</sup> R. Rogoll, *Aby być sobą...*

odwołać się jeszcze do omawianej wcześniej analizy funkcjonalnej osobowości. Inaczej bowiem będzie wyglądała wymiana pomiędzy Rodzicami Kontrolującymi partnerów interakcji aniżeli pomiędzy Rodzicami Opiekunческими. Ta pierwsza będzie bowiem dotyczyła prawdopodobnie norm postępowania, wartości, czy zasad moralnych. Druga natomiast może wyrażać zrozumienie czy współczucie dla osoby trzeciej (niezaangażowanej bezpośrednio w tę wymianę). Podobnie sytuacja przedstawia się w przypadku stanów Ja-Dziecko Naturalne i Ja-Dziecko Przystosowane. Komunikacja angażująca tę pierwszą strukturę będzie swobodną ekspresją uczuć partnerów w relacji (zarówno tych pozytywnych, jak i negatywnych). W przypadku drugiej będzie wyrażała zaadaptowanie do pewnych przyjętych norm społecznych, co do których partnerzy interakcji są zgodni.

Drugim rodzajem wymiany równoległej są tzw. komunikaty komplementarne. Rozgrywają się one pomiędzy komplementarnymi (uzupełniającymi się) stanami Ja:



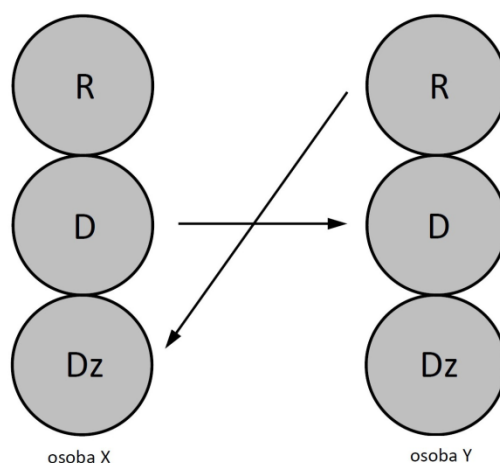
**Rysunek 15.** Przykładowa transakcja komplementarna  
Źródło: J. Jagieła, *Komunikacja interpersonalna w szkole*, s. 14.

Powyższy diagram obrazuje jedynie przykładową transakcję komplementarną, rozgrywającą się pomiędzy Rodzicem osoby X a Dzieckiem osoby Y. Oczywiście możliwe są także inne warianty tego rodzaju wymiany, gdzie Rodzic lub Dziecko komunikować się będzie z Dorosłym<sup>112</sup>. Podstawową zasadą jest jednak to, że wektory schematu biegną równolegle, co oznacza, że reakcja transakcyjna pochodzi zawsze z tego samego poziomu, do którego kierowany był bodziec.

<sup>112</sup> Zob. E. Berne, *Dzień dobry...*, s. 34–35.

### 2.2.2. Transakcje skrzyżowane

Drugim typem transakcji są tzw. transakcje skrzyżowane. Ich nazwa odwołuje się do schematów, które je obrazują, a na których wektory bodźca i reakcji przecinają się:



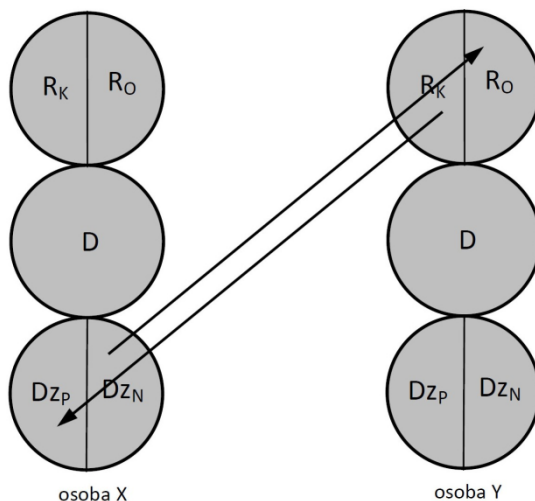
**Rysunek 16.** Przykładowa transakcja skrzyżowana  
Źródło: I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 63.

Jak widać, reakcja transakcyjna w transakcji skrzyżowanej pochodzi z innego stanu Ja niż ten, do którego kierowany był bodziec. Rysunek 16 prezentuje jedynie przykład tego rodzaju wymiany. Istnieje wiele możliwości komunikacji skrzyżowanej, jednak w tym miejscu zostanie wymienionych jedynie kilka obrazujących ogólną zasadę. Tak więc przykładowo<sup>113</sup>:

- Bodziec z poziomu Dorosłego do Dorosłego (D→D), reakcja z poziomu Dziecka do Rodzica (Dz→R) – jest to typowa relacja przeniesieniowa, kiedy odbiorca traktuje nadawcę komunikatu jak kogoś innego – znaczącą osobę z przeszłości. Tego rodzaju relacja bardzo często spotykana jest w psychoterapii;
- Bodziec D→D, reakcja R→Dz – to reakcja przeciwprzeniesieniowa; w przypadku psychoterapii odpowiedź terapeuty na przeniesienie pacjenta, poza psychoterapią można określić ją jako moralizowanie – nadawca prosi o informację, a dostaje reprimendę;
- Bodziec Dz→R, reakcja D→D – występuje przykładowo wtedy, gdy ktoś szuka współczucia, a dostaje fakty.

Poniższy diagram obrazuje szczególny rodzaj komunikatu skrzyżowanego, który pozornie wygląda jak równoległy:

<sup>113</sup> Zob. tamże, s. 37.



**Rysunek 17.** Transakcja skrzyżowana w odwołaniu do analizy funkcjonalnej  
 Źródło: I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 64.

Pomimo tego, że wektory transakcji nie przecinają się jest to rodzaj komunikacji skrzyżowanej. Odwołuje się bowiem do analizy funkcjonalnej, w której komplementarnym do stanu Ja-Dziecko Naturalne jest Ja-Rodzic Opiekuńczy, a do stanu Ja-Dziecko Przystosowane – Ja-Rodzic Kontrolujący. Jeśli więc stanowi Ja-Dziecko Naturalne odpowiada Ja-Rodzic Karzący, jak w powyższym przykładzie, jest to szczególny rodzaj komunikatu skrzyżowanego. Można zatem wyróżnić cztery takie przypadki: 1) jak wyżej, 2) bodziec:  $Dz_P \rightarrow R_K$ , reakcja:  $R_O \rightarrow Dz_N$ , 3) bodziec:  $R_O \rightarrow Dz_N$ , reakcja:  $Dz_P \rightarrow R_K$ , 4) bodziec:  $R_K \rightarrow Dz_P$ , reakcja:  $Dz_N \rightarrow R_O$ .

### 2.2.3. Transakcje ukryte

Ostatnim typem komunikatów wymienianych w analizie transakcyjnej są transakcje ukryte. Warto jednak zauważyć, że klasyfikacja komunikatów w AT nie jest rozłączna. Zarówno komunikaty proste, jak i skrzyżowane mogą przybierać charakter jawny (opisany w poprzednich podrozdziałach), jak i ukryty.

Wymiany transakcyjne opisywane w poprzednich podrozdziałach były jednopoziomowe i rozgrywały się na płaszczyźnie jawnej. Transakcje ukryte natomiast są niejako dwupoziomowe, bo oprócz tzw. płaszczyzny społecznej posiadają także ukryte znaczenie – płaszczyznę psychologiczną<sup>114</sup>. Można wyróżnić dwa rodzaje transakcji ukrytych<sup>115</sup>:

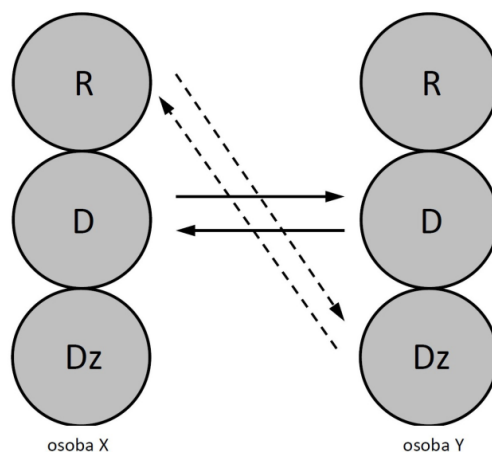
<sup>114</sup> Zob. tamże, s. 37–40.

<sup>115</sup> Tamże, s. 37.



- podwójne (zdublowane) (*duplex transaction*),
- kątowe (*angular transaction*).

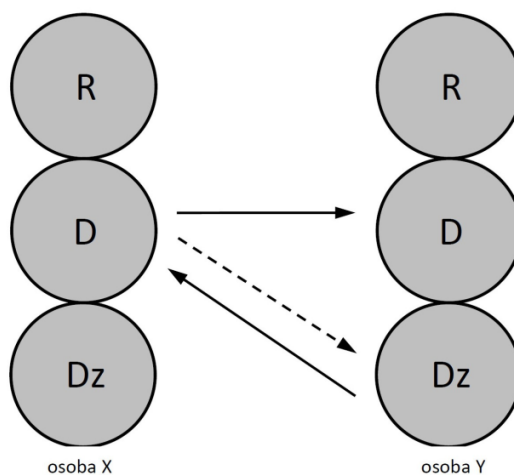
Pierwsze z nich angażują cztery stany Ja partnerów interakcji:



**Rysunek 18.** Przykładowa transakcja ukryta zdublowana

Źródło: I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 66.

Drugie natomiast trzy:



**Rysunek 19.** Przykładowa transakcja ukryta kąтова

Źródło: R. Rogoll, *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, PWN, Warszawa 1989, s. 42.

Na diagramie poziom jawny oznacza się liniami ciągłymi, ukryty – przerywanymi. Szczególnie istotne znaczenie ma płaszczyzna psychologiczna,

która nie ujawnia się bezpośrednio, a którą można wyczuć dzięki wypowiedzianym słowom i zachowaniom<sup>116</sup>. Rysunki 18 i 19 ponownie obrazują jedynie przykładowe transakcje tego rodzaju, przy czym rysunek 18 pokazuje najczęstszą formę transakcji podwójnej<sup>117</sup>. Istotne jest to, że pierwszy z nich angażuje po dwa stany Ja każdego z rozmówców, drugi u jednego aktywuje dwa stany, zaś u drugiego – jeden.

Powyżej podkreślono, że istotniejsze znaczenie dla odbioru komunikatu ma płaszczyzna psychologiczna. W tym miejscu należy jednak zauważyć, iż poprzez wysłanie bodźca transakcyjnego w określonym kierunku nie można zmusić nikogo do uaktywnienia danego stanu Ja. Można jedynie „zaprosić go”, by to zrobił<sup>118</sup>. Transakcję uważa się za udaną, jeśli respondent odpowie z poziomu, do którego adresowany był bodziec psychologiczny<sup>119</sup>.

Szczególnym rodzajem transakcji ukrytych są tzw. transakcje szubieniczne (*gallows transactions*), inaczej zwane wisielczymi<sup>120</sup>. W kontekście podjętych rozważań na temat zjawiska pasywności mają one doniosłe znaczenie, gdyż wskazują na występowanie dyskutowania (zob. podrozdz. 3.3.1, część I)<sup>121</sup>. Transakcja szubieniczna pojawia się w momencie, gdy człowiek o rzeczach bolesnych i trudnych dla siebie mówi w sposób niemal radosny, z uśmiechem i skłania słuchaczy do podobnej reakcji<sup>122</sup>. Na poziomie społecznym wymiana ta toczy się zatem między Dorosłymi, jednak na poziomie psychologicznym osoba opowiadająca wysyła komunikat z poziomu Dziecka Podporządkowanego do Rodzica Krytycznego rozmówców<sup>123</sup>, by uzyskać od nich niejako potwierdzenie, że sytuacja nie jest taka zła, na jaką wygląda.

#### 2.2.4. Trzy prawa komunikacji w analizie transakcyjnej

W teorii analizy transakcyjnej powstały trzy prawa komunikacyjne, które nawiązują do wymienionych powyżej trzech typów transakcji – równoległych, skrzyżowanych i ukrytych<sup>124</sup>:

1. Pierwsze z nich wskazuje, że jeśli reakcja transakcyjna pochodzi z tego samego poziomu, do którego kierowany był bodziec (komunikacja równoległa), to komunikacji tej nic nie przeszkadza i może ona trwać niekończąc się długo.

<sup>116</sup> R. Rogoll, *Aby być sobą...*, s. 40.

<sup>117</sup> I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 66.

<sup>118</sup> Tamże, s. 67.

<sup>119</sup> Zob. E. Berne, *Dzień dobry...*, s. 37.

<sup>120</sup> J. Jagieła, *Komunikacja interpersonalna w szkole*, s. 19.

<sup>121</sup> Zob. I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 180.

<sup>122</sup> Zob. E. Berne, *Dzień dobry...*, s. 383-386.

<sup>123</sup> J. Jagieła, *Komunikacja interpersonalna w szkole*, s. 19.

<sup>124</sup> Zob. I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 59-68.

2. Drugie odnosi się do transakcji skrzyżowanej i zakłada, że jeśli do niej dojdzie, komunikacja ulega załamaniu i przerywa się. By móc ją kontynuować, jeden z rozmówców musi zmienić poziom Ja.
3. Trzecie wskazuje zależności płynące z transakcji ukrytej – zachowanie, które prezentują uczestnicy komunikacji zawsze jest determinowane psychologiczną płaszczyzną transakcji.

Powyżej przedstawiono założenia teorii komunikacyjnej w analizie transakcyjnej. Wskazano trzy główne typy transakcji oraz przynależne im prawa komunikacji. Wykorzystując je, człowiek układa swoje relacje z innymi. W założeniach analizy transakcyjnej może to robić na sześć sposobów, które zostaną omówione w dalszej kolejności.

### 2.3. Analiza strukturalizacji czasu

Jedną z najbardziej podstawowych potrzeb człowieka według analizy transakcyjnej jest potrzeba, zwana tutaj głodem (*hunger*), strukturalizacji (*structure-hunger*) lub inaczej uporządkowania (zob. podrozdz. 3.3.5, część I). Podobnie jak inne potrzeby w koncepcji AT, realizowana jest ona w relacji z innymi ludźmi, a wskazuje na intensywność kontaktu z nimi. Intensywność tę można usytuować na pewnym kontinuum, poczynając od wycofania się z relacji aż do bardzo bliskiej jej realizacji, w oparciu o pełną otwartość i szczerą bycia razem.

Wychodząc z zaprezentowanych powyżej założeń, E. Berne wyróżnił sześć sposobów strukturalizacji czasu w kontakcie z drugim człowiekiem<sup>125</sup>. Poniżej sposoby te zostaną pokrótce scharakteryzowane.

#### 2.3.1. Wycofanie

Pierwszą formą strukturalizacji czasu jest wycofanie (*withdrawal*). Jest to przypadek graniczny, w którym ludzie jawnie się nie komunikują<sup>126</sup>. Mogą to robić na dwa niejako sposoby – poprzez fizyczne odejście, czyli rzeczywiste odseparowanie się od innych, lub przez wyłączenie na poziomie psychologicznym (tzw. pozostawanie ze swoimi myślami) pomimo fizycznego przebywania w grupie<sup>127</sup>.

---

<sup>125</sup> Zob. E. Berne, *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*, PWN, Warszawa 2004, s. 10–13; tegoż, *Dzień dobry...*, s. 41–45; tegoż, *Seks i kochanie*, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa 1994, s. 71–73.

<sup>126</sup> E. Berne, *Dzień dobry...*, s. 42.

<sup>127</sup> M. James, D. Jongeward, *Narodzić się, by wygrać. Analiza transakcyjna na co dzień*, REBIS, Poznań 2003, s. 88.

Wycofanie może pochodzić z każdego z trzech stanów Ja<sup>128</sup>. Decyzję o niekomunikowaniu się może racjonalnie podjąć Dorosły. Wtedy człowiek nie wchodzi w relację z innymi świadomie. Przyczyną może być choćby chęć poprzybywania samemu z własnymi myślami, czy odpoczynek od kontaktów z ludźmi. Jeśli decyzję o braku kontaktów inicjuje Rodzic, to może to być sposób na rozwiązywanie sytuacji problemowych, konfliktowych – jednostka wycofuje się fizycznie lub psychicznie z relacji, by nie wejść w konfrontację, naśladowując przy tym sposób funkcjonowania w podobnych sytuacjach własnych rodziców, bądź ich odpowiedników. Jeśli wycofanie jest efektem działania Dziecka, może to być wyuczona w dzieciństwie reakcja pomagająca uniknąć cierpienia i napięcia. Charakterystyczne jest jednak to, że nie można przeprowadzić diagnozy kateksjonowanego stanu Ja człowieka w momencie wycofania, gdyż w tej sytuacji brak jest jakichkolwiek zewnętrznych wskazówek odpowiednich dla Ja-Rodzica, Ja-Dorosłego, czy Ja-Dziecka<sup>129</sup>. Dodatkowo wycofanie samo w sobie może być ukrywane. W tej sytuacji w ogóle trudno dostrzec, że ma się do czynienia z tą formą strukturalizacji czasu. Jednostka chować je może choćby pod maską wymuszonego uśmiechu<sup>130</sup>. Pozornie wydaje się więc być w kontakcie, faktycznie jednak blokuje dopływ informacji z zewnątrz.

### 2.3.2. Rytuały

Drugi w kolejności sposób, w jaki ludzie wykorzystują czas w relacji z innymi, określany jest mianem rytuałów (*rituals*). Są to mniej lub bardziej formalne, stylizowane sposoby komunikowania się, mogące przerodzić się w ceremonie, których przebieg jest całkowicie przewidywalny<sup>131</sup>. Komunikaty w ich ramach wysyłane niosą za sobą mało informacji i opierają się głównie na tzw. znakach rozpoznania, stroukach (*strokes*) (zob. podrozdz. 2.4.2, część I), które pozwalają człowiekowi czuć się dostrzeganym przez innych. Sposób wykonywania rytuału jest programowany w dzieciństwie przez rodziców i inne osoby znaczące (stąd też jego przewidywalność), co oznacza, że jednostka działa w nich tak, jak została nauczona w przeszłości<sup>132</sup>. Stereotypowość tego rodzaju funkcjonowania dotyczy nie tylko używanych słów, czy całych sformułowań, ale także tonu głosu, intonacji, postawy ciała, gestykulacji itd. Ich celem jest natomiast zachowanie poczucia przynależności społecznej bez konieczności zbytniego angażowania się. Zapewniają więc społeczne przetrwanie przy minimalnym kontakcie międzypersonalnym<sup>133</sup>.

<sup>128</sup> Tamże, s. 88–89.

<sup>129</sup> Zob. I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 88.

<sup>130</sup> Zob. M. James, D. Jongeward, *Narodzić się, by wygrać...*, s. 89.

<sup>131</sup> E. Berne, *Dzień dobry...*, s. 42.

<sup>132</sup> Zob. I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 88.

<sup>133</sup> J. Jagieła, *Gry psychologiczne w szkole*, s. 85.

Strukturalnie program rytuałów przynależy do stanu Ja-Rodzic, natomiast jego wykonywanie lokuje się w Ja-Dziecko, które działa w oparciu o polecenia Rodzica. Jeśli natomiast wziąć pod wagę analizę funkcjonalną, za wykonanie rytuału odpowiada Dziecko Przystosowane, najczęściej w swoim pozytywnym aspekcie – rytuały najczęściej są konstruktywne, gdyż pomagają jednostce przystosować się do zewnętrznych norm społecznych<sup>134</sup>, co umożliwia współegzystowanie w grupie.

Jeśli wziąć pod uwagę zachowania pasywne, rytuały także mają duże znaczenie. Wydaje się wysoce prawdopodobne częste do nich odwoływanie w strategii zwanej nadadaptacją (zob. podrozdz. 3.4, część I), co niejednokrotnie umożliwia człowiekowi przetrwanie sytuacji stresowej bez zaangażowania się w rozwiązanie problemu.

### 2.3.3. Aktywności

Trzeci ze sposobów strukturalizacji czasu jest w polskojęzycznej literaturze określany także, poza aktywnościami (*activities*), terminami: działanie<sup>135</sup>, procedury<sup>136</sup>, a czasami praca<sup>137</sup>. Ten ostatni termin wydaje się najmniej odpowiedni, gdyż, jak stwierdził sam E. Berne: „z punktu widzenia ogólnej teorii psychiatrii społecznej stosunki społeczne są także formą pracy”<sup>138</sup>. Nawiązując do tych słów, można by więc stwierdzić, że termin ten odnosi się do wszystkich poza wycofaniem sposobów wykorzystania czasu.

O ile w przypadku poprzedniej formy – rytuałów – ma się do czynienia z programowaniem społecznym, to w przypadku aktywności można mówić o programowaniu materialnym<sup>139</sup>. Składa się ona z transakcji, które są ukierunkowane na osiągnięcie celu lub zrealizowanie zadania<sup>140</sup>. Z tego wynika także strukturalne usytuowanie aktywności głównie na poziomie Dorosłego, który, jak wspomniane zostało wcześniej, najczęściej zajmuje się realizacją celów „tu i teraz”. D. Pankowska zauważa jednak, że aktywność pochodzić może także z innych obszarów Ja człowieka<sup>141</sup>. Biorąc ponownie pod uwagę analizę funkcjonalną, można stwierdzić, że działanie może być wynikiem Dziecka Przystosowanego – gdy odbywa się pod dyktando kogoś innego; Dziecka Naturalnego – gdy dzieje się spontanicznie i zmierza do zaspokojenia potrzeb człowieka; Rodzica Karzącego – choćby w przypadku pracy zawodowej nauczyciela w sytuacji strofowania uczniów; a, wydaje się, także

<sup>134</sup> Zob. I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 89.

<sup>135</sup> Zob. E. Berne, *Dzień dobry...*, s. 42.

<sup>136</sup> Zob. J. Jagieła, *Gry psychologiczne w szkole*, s. 85.

<sup>137</sup> Zob. R. Rogoll, *Aby być sobą...*, s. 52.

<sup>138</sup> E. Berne, *W co grają ludzie...*, s. 10.

<sup>139</sup> Zob. tamże, s. 10.

<sup>140</sup> D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie...*, s. 64.

<sup>141</sup> Zob. tamże, s. 64.

Rodzica Opiekuńczego – gdy aktywność człowieka ukierunkowana jest na pomoc innym; czy Rodzica Praktycznego, w sytuacji działania mechanicznego, zgodnego z wyuczonym w dzieciństwie schematem.

Procedury mogą także stanowić swoistego rodzaju szkielet dla innych form strukturalizacji. Wtedy to – pomimo, że naczelną formą jest aktywność – w jej ramach pojawiają się inne, jak choćby rytuały, gry, rozrywki<sup>142</sup>. Z tego też powodu wydaje się, że omawiana forma wykorzystania czasu jest podstawową dla wszystkich pozostałych. Nieodłącznie więc towarzyszyć musi zjawisku pasywności, w tym pasywności szkolnej. Jest to oczywiste także z tego względu, że jeśli rozpatrywać zjawisko pasywności uczniów i nauczycieli, to właśnie w kontekście ich działania, czy – odwołując się do potocznego pojęcia – pracy w procesie nauczania-uczenia się.

#### 2.3.4. Rozrywki

Następne w kolejności bliskości z drugim człowiekiem są rozrywki (*pastimes*), zwane także zabijaniem czasu<sup>143</sup>. Są one wszystkim tym, co sprawia człowiekowi przyjemność w sensie psychologicznym<sup>144</sup>. Może to więc być rozmawianie o pogodzie, o sporcie, plotkowanie. Rozmowy te nie dotyczą zazwyczaj tego, co „tu i teraz”, lecz raczej tego, co wydarzyło się w przeszłości. Rozrywki cechują się pewną powtarzalnością, choć nie są tak przewidywalne, jak rytuały. Toczą się zazwyczaj pomiędzy ludźmi, którzy nie znają się dość dobrze, choć nie jest to warunek konieczny. Jak mówił E. Berne: „są one w dużej mierze programowane społecznie poprzez rozmowy na akceptowalne społecznie tematy w akceptowalny społecznie sposób”<sup>145</sup>. Biorąc pod uwagę, iż celem rozrywek jest dostarczenie sobie psychologicznej przyjemności, to stanem, który je realizuje będzie Ja-Dziecko, choć komunikaty mogą także być kierowane z poziomu Ja-Rodzic do Ja-Rodzic partnera (jak chociażby w sytuacji rozmów o polityce, czy wartościujących stwierdzeń dotyczących innych ludzi czy rzeczy, np. „Dzisiejsza młodzież...”). Przy czym można założyć, że tego rodzaju wymiana w sensie psychologicznym (na poziomie niejawnym) rozgrywa się także na poziomie Dziecko-Dziecko.

#### 2.3.5. Gry

Koncepcja gier interpersonalnych (*interpersonal games*) jest niezwykle ciekawa i mocno akcentowana oraz rozwijana w obrębie analizy transak-

<sup>142</sup> Zob. M. James, D. Jongeward, *Narodzić się, by wygrać...*, s. 94.

<sup>143</sup> Zob. tamże, s. 88.

<sup>144</sup> J. Jagieła, *Gry psychologiczne w szkole*, s. 85.

<sup>145</sup> Zob. E. Berne, *Dzień dobry...*, s. 43.

cyjnej\*. W niniejszym opracowaniu także zostanie nieco szerzej omówiona w porównaniu z innymi sposobami strukturalizacji czasu. Wynika to z założenia postawionego przez twórców koncepcji pasywności w obrębie szkoły Cathexis, wskazującego, iż ta forma wykorzystania czasu zawsze towarzyszy zachowaniom pasywnym. Ich zdaniem, gry są próbą przywrócenia relacji symbiotycznej, która nie została poprawnie rozwiązana w okresie dzieciństwa<sup>146</sup>. Co więcej, w koncepcji tej podkreślane jest, że „wszystkie gry rozwijają się z nierozwiązanych relacji symbiotycznych z obniżaniem wartości, dyskontowaniem (*discounting*) jako mechanizmem i przewartościowaniem (*grandiosity*) jako usprawiedliwieniem”<sup>147</sup>. Pasywność jest natomiast nierozzerwalnie związana ze zjawiskiem destrukcyjnej relacji symbiotycznej, co zostanie omówione w dalszej części opracowania (zob. podrozdz. 3.3.3, część I).

Gra transakcyjna jest sekwencją kilku lub kilkunastu ukrytych komunikatów pomiędzy partnerami rozgrywki, zakończoną określoną korzyścią psychologiczną. Jej najistotniejszą cechą jest ukryty haczyk, pułapka, w którą osoba inicjująca (Agens) łapie partnera (Ofiarę)<sup>148</sup>. E. Berne określał grę jako: „okresowy, często powtarzający się zestaw transakcji, pozornie bez zarzutu, o utajonej motywacji”<sup>149</sup>. Wskazywał także, iż od pozostałych form strukturalizacji czasu odróżniają się one poprzez fakt bycia nieuczciwymi i nieszczerymi<sup>150</sup>. Gry są także rodzajem mechanizmu obronnego ludzi, którzy są głodni wsparcia i uznania ich wartości. Nie wierzą jednak, że mogą otrzymać je w sposób szczerzy, normalny<sup>151</sup>.

Rodzajów gier i sposobów grania jednostka uczy się w domu rodzinnym w okresie dzieciństwa, a następnie z biegiem czasu warsztat ten udoskonala i poszerza. Jednak, jak podkreślał sam E. Berne, ten rodzaj postępowania angażuje już w dużej mierze tzw. programowanie indywidualne<sup>152</sup>. Dzieje się tak między innymi z tego powodu, że o ile wcześniej omówionych form zachowania rodzice uczą swoje dzieci świadomie, to przekaz gier odbywa się poza świadomością. Dzieci uczą się ich od najwcześniejszych miesięcy poprzez znaczące doświadczenia w życiu codziennym<sup>153</sup>. Fakt, że gry są do-

---

\* Początkowo, w pierwszej książce wykładającej podstawy swojej teorii E. Berne wyróżnił analizę gier jako odrębny dział analizy transakcyjnej (zob. E. Berne, *Transactional Analysis in Psychotherapy*, s. 98–115). Koncepcja strukturalizacji czasu została szerzej przez niego opracowana w późniejszym okresie.

<sup>146</sup> J.L. Schiff i in., *Cathexis reader*, s. 7.

<sup>147</sup> A.W. Schiff, J.L. Schiff, *Passivity*, „Transactional Analysis Journal” 1971, vol. 1, No. 1, s. 71–72.

<sup>148</sup> J. Jagieła, *Gry psychologiczne w szkole*, s. 121.

<sup>149</sup> E. Berne, *W co grają ludzie...*, s. 37.

<sup>150</sup> Zob. tamże, s. 37.

<sup>151</sup> Zob. J. Jagieła, *Komunikacja interpersonalna w szkole*, s. 30.

<sup>152</sup> Zob. E. Berne, *W co grają ludzie...*, s. 11.

<sup>153</sup> Tamże, s. 46.

świadczane, a nie poznawane poprzez Ja-Dorosłego potwierdza ich nieświadomy charakter.

By można było stwierdzić, iż ma się do czynienia z grą transakcyjną musi wystąpić kilka czynników, określonych przez E. Berna w tzw. wzorze G<sup>154</sup>:

$$F + H = R \rightarrow P \rightarrow K \rightarrow Z,$$

gdzie:

- F – to fortel, czyli sytuacja zbudowana, by skłonić kogoś do podjęcia gry;
- H – haczyk;
- R – reakcja ze strony osoby wchodzącej;
- P – nagła zmiana ról, która odkrywa prawdę;
- K – konsternacja, zaskoczenie współgracza;
- Z – zapłata w postaci talonów psychologicznych

Punkty wymienione w powyższym wzorze są konieczne do zaistnienia gry. Gra rozpoczyna się więc w momencie, gdy jej inicjator (Agens) buduje lub wykorzystuje zaistniałą sytuację, by sprowokować drugą osobę\* do podjęcia rozgrywki. Zazwyczaj odbywa się to w sposób nieświadomy zarówno po jednej, jak i po drugiej stronie. Nieświadomość Agensa jest bowiem tym, co w dużej mierze odróżnia grę transakcyjną od psychomanipulacji. W momencie zaistnienia korzystnej z punktu widzenia rozgrywki sytuacji, jej inicjator aktywizuje drugą osobę, wykorzystując tzw. haczyk, będący jakąś jej cechą szczególną bądź słabością, która czyni ją skłoną do podejmowania gier<sup>155</sup>. Zazwyczaj jest to taki obszar osobowości, który jest dla tej osoby istotny, ale którego wartości nie jest pewna. W reakcji na tę zachętę wchodzi do gry. W tym momencie następuje po sobie kilka do kilkunastu transakcji, po których dochodzi do nagłej zmiany ról, co skutkuje konsternacją i wypłatą w postaci talonów psychologicznych.

W tym miejscu należy dookreślić dwa z wymienionych powyżej terminów. Zaczynając nieco od końca – talony psychologiczne (*trading stamps*) to uczucie, które pojawia się na końcu gry, a do którego nieświadomie zmierza jej inicjator. Berne określał je jako walutę rakiet transakcyjnych (*transactional rackets*), czyli określonych, faworyzowanych uczuć człowieka o charakterze negatywnym, których preferencje nabył on od własnych rodziców w okresie dzieciństwa. Najczęściej wymienia się wśród nich: gniew, zranienie, poczucie winy, lęku, nieprzystosowania, a także: oglupienie, frustrację,

<sup>154</sup> E. Berne, *Dzień dobry...*, s. 43.

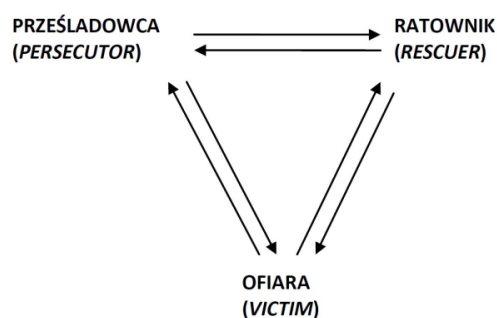
\* Osobę, która wchodzi do gry w wyniku zachęty pochodzącej ze strony Agensa, zazwyczaj określa się terminem Ofiara. Jednak w niniejszym opracowaniu postanowiono z tego zrezygnować, by nie sugerować żadnej determinacji przyjęcia roli w obrębie trójkąta dramatycznego przez tę osobę. Może ona bowiem przyjąć dowolną pozycję, czyli zarówno Ofiary, jak i Ratownika, czy Prześladowcy.

<sup>155</sup> E. Berne, *Dzień dobry... i co dalej?*, REBIS, Poznań 2005, s. 504.



zaskoczenie, poczucie własnej wartości czy tryumfu<sup>156</sup>. Uczucia te służą często potwierdzeniu skryptu życiowego (zob. podrozdz. 2.4, część I).

Drugim elementem wzoru G, który należy dokładniej wyjaśnić, jest P, czyli nagła zmiana ról. Role te najczęściej opisywane są w oparciu o tzw. Trójkąt Dramatyczny (*Drama Triangle*) S. Karpmana:



**Rysunek 20.** Trójkąt dramatyczny

Źródło: I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 237.

Na rogach powyższego Trójkąta opisane są trzy role – Prześladowcy, Ratownika i Ofiary. Ich cechą charakterystyczną jest z jednej strony to, że wzajemnie się uzupełniają, a z drugiej to, że mogą przechodzić w siebie wzajemnie. Ofiara może więc stać się Prześladowcą bądź Ratownikiem, Ratownik Ofiarą lub Prześladowcą itd. Co więcej, jak zauważa A. Suchańska, „specyfiką tych ról jest fakt, że wejście w jedną z nich pociąga za sobą uruchomienie pozostałych dwóch, zarówno u innych, jak i u siebie”<sup>157</sup>. Każda z tych ról posiada swoje charakterystyczne cechy:

- Ratownik – z pozoru jest to osoba służąca szczerą i bezinteresowną pomocą innym ludziom. Prawdziwym jej jednak celem jest uzależnienie innych od siebie oraz uniknięcie roli Ofiary, a co za tym idzie dostarczenie sobie poczucia wyższości i dominacji<sup>158</sup>. Ratownik często ocala, by zapewnić sobie poczucie górowania nad otoczeniem i potwierdzić własną pozycję „bycia OK”, aczkolwiek większość osób przyjmujących tę rolę autentycznie niepokoi się o trudną sytuację Ofiary. Odmawia jej jednak umiejętności realnej oceny sytuacji oraz logicznego myślenia w obliczu trudności, a także daje sobie prawo do interwencji nawet w sytuacji braku prośby ze strony Ofiary<sup>159</sup>;

<sup>156</sup> Tamże, s. 171.

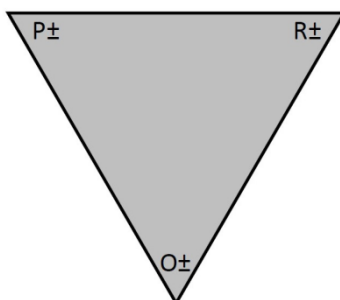
<sup>157</sup> A. Suchańska, *Trójkąt dramatyczny i gry ratownicze*, [w:] *ABC pomocy psychologicznej*, (red.) J. Santorski, Wydawnictwo J. Santorski & Co., Warszawa 1993, s. 78.

<sup>158</sup> Tamże, s. 78.

<sup>159</sup> Por. A. Choy, *The Winner's Triangle*, „Transactional Analysis Journal” 1990, vol. 20, No. 1, s. 40–41.

- Ofiara – jest osobą zdającą sobie sprawę ze swojego cierpienia oraz sprawiającą wrażenie, że nie ma możliwości samodzielnego rozwiązania problemu, przed którym stoi<sup>160</sup>. Osoba stawiająca siebie w pozycji „nie jestem OK” (zob. podrozdz. 2.4.2 oraz 3.3.4, część I), której towarzyszy poczucie bezsilności i słabości oraz przekonanie o sile i wszechmocy otoczenia. Automatycznie wzbudza ona reakcję Ratownika, ale także przyciąga niejako Prześladowcę<sup>161</sup>;
- Prześladowca – osoba występująca z pozycji siły i górowania nad otoczeniem („Ja jestem OK, Ty nie jesteś OK”), poniżająca i krytykująca innych. Zazwyczaj towarzyszy jej poczucie złości<sup>162</sup>. W działaniu Prześladowca zaspokaja własne potrzeby i działa jedynie w swoim interesie, przez co przysparza innym cierpienia i pomija ich uczucia i potrzeby<sup>163</sup>.

Z czasem S. Karpman doprecyzował powyższy schemat, stwierdzając, że człowiek posiada Zewnętrzną Osobowość (*Outer Personality*) i Wewnętrzną Osobowość (*Inner Personality*), co skutkuje tym, że diagram ten powinien także posiadać wymiar wewnętrzny<sup>164</sup>.



**Rysunek 21.** Trójkąt Dramatyczny – Wewnętrzna Osobowość

Źródło: S. Karpman, *The New Drama Triangle*, USATAA/ITAA conference lecture August 11, 2007, [online:] <http://www.karpmandramatriangle.com/pdf/thenewdramatriangles.pdf> (dostęp: 24 lutego 2013), s. 7.

Symbol „±” oznacza tutaj, że zachowanie warunkowane przez te role może posiadać zarówno pozytywny, jak i negatywny wymiar. Obie te struktury osobowości (Zewnętrzna i Wewnętrzna) działają niejako razem, ale nie muszą się ze sobą zgadzać, a jedna z nich zazwyczaj dominuje. S. Karpman

<sup>160</sup> Zob. tamże, s. 40.

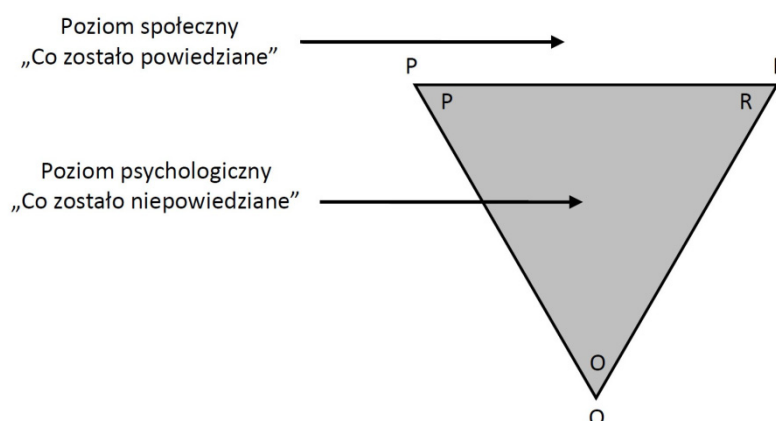
<sup>161</sup> Zob. A. Suchańska, *Trójkąt dramatyczny...*, s. 79.

<sup>162</sup> Zob. tamże, s. 79.

<sup>163</sup> Zob. A. Choy, *The Winner's Triangle*, s. 42.

<sup>164</sup> Zob. S. Karpman, *The New Drama Triangle*, USATAA/ITAA conference lecture August 11, 2007, [online:] <http://www.karpmandramatriangle.com/pdf/thenewdramatriangles.pdf> (dostęp: 24 lutego 2013).

wskazuje, że przykładowo w złości dominować będzie Osobowość Zewnętrzna, w depresji Wewnętrzna<sup>165</sup>. Dzięki takiemu ujęciu Trójkąta Dramatycznego możliwe staje się zobrazowanie komunikatów ukrytych stosowanych w grach transakcyjnych:



**Rysunek 22.** Dwa wymiary Trójkąta Dramatycznego  
Źródło: S. Karpman, *The New Drama Triangle*, s. 7.

Powyższy schemat prezentuje dwa wymiary komunikacji, które wykorzystywane są w grach transakcyjnych, a co za tym idzie – także społeczny i psychologiczny wymiar gry.

Należy podkreślić, że wszystkie role w obrębie Trójkąta Dramatycznego S. Karpmana są nieautentyczne, a jednostka je przyjmująca odwołuje się raczej do swojej przeszłości, w tym do pewnych założeń skryptowych (zob. podrozdz. 2.4, część I), a nie do tego co tu i teraz<sup>166</sup>. Przeciwnością dla Trójkąta Dramatycznego jest tzw. Trójkąt Zwycięzcy (*Winner's Triangle*) stworzony przez A. Choya, w którym wyróżnia się naprzemienne role bycia Asertywnym (*Assertive*), Troszczącym się (*Caring*) oraz Wrażliwym/Potrzebującym (*Vulnerable*)<sup>167</sup>.

E. Berne wyróżnił trzy poziomy gry<sup>168</sup>:

- gry pierwszego stopnia – występują najczęściej i są społecznie akceptowalne, a co za tym idzie – nie niosą za sobą poważnych konsekwencji i są zazwyczaj w pełni odwracalne;

<sup>165</sup> Tamże, s. 7.

<sup>166</sup> I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 237.

<sup>167</sup> Zob. A. Choy, *The Winner's Triangle*, s. 40-46.

<sup>168</sup> Zob. E. Berne, *W co grają ludzie...*, s. 50.

- gry drugiego stopnia – niosą konsekwencje poważniejsze, aczkolwiek również zazwyczaj są odwracalne. W przeciwieństwie do poprzednich trudno już jednak przejść obok nich obojętnie;
- gry trzeciego stopnia – są bardzo poważne, a ich skutki często niemożliwe do odwrócenia. E. Berne określił, że są to te gry, które kończą się „na sali operacyjnej, w sądzie lub w kostnicy”<sup>169</sup>.

Wydaje się, że gry mają bardzo duże znaczenie w kontekście zjawiska pasywności, o czym było już wspomniane powyżej. Istotne wydaje się także to, że najprawdopodobniej poszczególne strategie pasywne dają się stopniować zgodnie z zaprezentowaną powyżej klasyfikacją gier E. Berne’a.

### 2.3.6. Intymność

Intymność (*Intimacy*) jest najbardziej pożądanym sposobem strukturalizowania czasu, aczkolwiek zdarza się, iż jest on niedostępny niektórym ludziom, nieosiągającym zdolności do bliskiej, prawdziwej relacji z drugim człowiekiem. E. Berne twierdził, w kontekście wcześniejszych rozważań, że rozrywki i gry są substytutem prawdziwego życia i prawdziwej intymności<sup>170</sup>. Zasugerował więc, iż to ona stanowi to, co prawdziwe w kontakcie z innymi. Intymność może być jedno- lub dwustronna. Ta druga charakteryzuje relację pozbawioną gier, otwartą, uczciwą i opartą na wzajemnym, bezinteresownym dzieleniu się. Jednostronna natomiast pojawia się w sytuacji, gdy jedna osoba w relacji nastawiona jest na ten sposób strukturalizacji, a druga próbuje to wykorzystać<sup>171</sup>.

Intymność opiera się więc na autentycznych uczuciach i potrzebach, które wyrażane są bez jakiegokolwiek cenzury<sup>172</sup>. Przyjmuje się, iż jest związana z relacją Dziecko–Dziecko. Przy czym niektórzy sugerują także istotną rolę Dorosłego<sup>173</sup>, który wspiera poprzez realną ocenę sytuacji i relacji. Jeszcze inni eksponują tutaj rolę Rodzica<sup>174</sup>, wyrażającą się wzajemną troską i opieką osób będących w tego rodzaju relacji, definiując intymność jako „jednoczesny i wzajemny zbiór transakcji składających się z zarówno opieki (R-Dz) jak i bliskości (Dz-Dz)”<sup>175</sup>.

Biorąc pod uwagę zaprezentowane rozważania, można przyjąć, iż omawiany rodzaj relacji nie będzie charakteryzował ludzi stosujących strategie pasywne. Wynika to choćby z charakteru relacji symbiotycznej (zob. podrozdz. 3.3.3, część I).

---

<sup>169</sup> Tamże, s. 50.

<sup>170</sup> E. Berne, *Transactional Analysis in Psychotherapy*, s. 86.

<sup>171</sup> Zob. E. Berne, *Dzień dobry...*, s. 45.

<sup>172</sup> I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 93.

<sup>173</sup> Zob. tamże, s. 94.

<sup>174</sup> Zob. L.W. Boyd, H.S. Boyd, *Caring and Intimacy as a Time Structure*, „Transactional Analysis Journal” 1980, vol. 10, No. 4, s. 281–283.

<sup>175</sup> Tamże, s. 282.

W powyższych podrozdziałach zaprezentowano sposoby strukturalizacji czasu w analizie transakcyjnej. Warto raz jeszcze podkreślić, iż ustawione są one na pewnym kontinuum – od najdalszych do najbliższych drugiemu człowiekowi. Warto już teraz stwierdzić, wyprzedzając nieco rozważania na temat pasywności, iż jej strategię realizowane są głównie przy wykorzystaniu gier i posiadają dwa wymiary – społeczny i psychologiczny, aczkolwiek wydaje się, że istotne znaczenie mogą tu mieć również inne sposoby strukturalizacji, jak: wycofanie i rytuały.

Kolejny rozdział niniejszego opracowania dotyczył będzie analizy skryptu, czyli ukrytego scenariusza życia człowieka. Odwołując się do tego, co zostało napisane w tej części pracy, należy podkreślić, iż skrypt realizuje się w dużej mierze przy wykorzystaniu gier, eliminując zupełnie intymność.

## 2.4. Analiza skryptu

W niniejszym rozdziale zaprezentowany zostanie czwarty dział analizy transakcyjnej, jakim jest teoria skryptu życiowego (*life script*), czyli ukrytego scenariusza życia człowieka. Koncepcja ta jest niezwykle ciekawa i ważna szczególnie z psychoterapeutycznego punktu widzenia. Jednakże edukacyjna analiza transakcyjna zajmuje się nią także, próbując często określić wpływ skryptu na działalność edukacyjną nauczyciela<sup>176</sup> oraz na funkcjonowanie ucznia w rzeczywistości szkolnej<sup>177</sup>.

### 2.4.1. Definicja skryptu

Istotę skryptu świetnie oddają słowa Shakespeare'a, przytoczone w kontekście tejże tematyki przez M. James i D. Jongeward<sup>178</sup>:

*Świat jest sceną,  
Wszyscy, kobiety i mężczyźni, są w nim tylko aktorami;  
Mają swoje wejście i wyjście ze sceny  
I każdy z nich w toku swego życia ma kilka ról do odegrania.*

<sup>176</sup> Zob. D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie...*, s. 315–325; J. Rogólska, *Cechy nauczyciela wygrywającego, przegrywającego i niewygrywającego w świetle analizy transakcyjnej*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, s. 157–158; M. Scheller, *Osobowość nauczycieli i uczniów wygrywających oraz przegrywających w świetle analizy transakcyjnej*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, s. 159–160.

<sup>177</sup> Zob. tamże, s. 159–160; A. Słowińska, *Wpływ rodzicielskiego programowania (script life) na wybór szkoły oraz zawodu przez uczniów klas czwartych liceum ogólnokształcącego*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, s. 165–166; E. Ścieszko, *Pozycje socjometryczne uczniów wygrywających, przegrywających i niewygrywających w świetle analizy transakcyjnej*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, s. 169–170.

<sup>178</sup> M. James, D. Jongeward, *Narodzić się, by wygrać...*, s. 103.

E. Berne zdefiniował skrypt jako „posuwający się do przodu program, utworzony we wczesnym dzieciństwie pod wpływem rodziców, który kieruje zachowaniami jednostki w ważnych aspektach jej życia”<sup>179</sup>. Zachowanie skryptowe wyklucza autonomię, czyli uniemożliwia człowiekowi świadome i spontaniczne postrzeganie siebie, ludzi i świata oraz przebywanie w relacji intymnej z drugim człowiekiem. M. James i D. Jongeward, definiując scenariusz, podkreślają rolę zakończenia, mówiąc o nim jako o „programie życiowym osoby dyktującym cel jej egzystencji i wyznaczającym drogę prowadzącą do tego celu”<sup>180</sup>.

Podobnie jak grę, skrypt także można zapisać w postaci wzoru<sup>181</sup>. Dzięki temu zapisowi możliwe staje się prowadzenie diagnozy konkretnego zachowania w perspektywie zachowań skryptowych – jeśli spełnione są wszystkie warunki zapisane we wzorze, można mieć pewność, że dane zachowanie ma charakter skryptowy:

$$\text{WWR} \rightarrow \text{Pr} \rightarrow \text{U} \rightarrow \text{IZ} \rightarrow \text{Zapłata (wzór S)}$$

gdzie:

WWR – wczesne wpływy rodzicielskie

Pr – program

U – uległość wobec programu

IZ – istotne zachowania

Zdaniem E. Berne’a, skrypt nie jest jedyną możliwą drogą postępowania człowieka, a jedynie uległością wobec jednej z sił na niego oddziałujących, jaką jest zło, nazywane przez autora demonicznym, programowanie rodzicielskie. Inne możliwe siły to: konstruktywne programowanie rodzicielskie owocujące w dorosłym życiu działaniem przeciwskryptowym; siły zewnętrzne zwane Przeznaczeniem, kierujące człowieka na drogę wymuszoną; oraz niezależne aspiracje dające możliwość działania w sposób autonomiczny<sup>182</sup>. Jednak najczęstszym sposobem funkcjonowania jest właśnie działanie według planu ustanowionego we wczesnym dzieciństwie<sup>183</sup>. Oznacza to, że w założeniach AT funkcjonuje przekonanie, że życie człowieka jest zdeterminowane przez określone zdarzenia i rodzące się w ich wyniku uczucia, a także nieświadome decyzje z okresu wczesnego dzieciństwa.

#### 2.4.2. Kształtowanie się skryptu

Wydaje się, że najistotniejszą kwestią jest w przypadku skryptu wczesne programowanie rodzicielskie, które dziecko odbiera od początku swojego

<sup>179</sup> E. Berne, *Dzień dobry...*, s. 476.

<sup>180</sup> M. James, D. Jongeward, *Narodzić się, by wygrać...*, s. 105.

<sup>181</sup> E. Berne, *Dzień dobry...*, s. 477.

<sup>182</sup> Zob. tamże, s. 76.

<sup>183</sup> D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie...*, s. 73.

życia poprzez przekazy werbalne i niewerbalne, jasne i ukryte. Stają się one podwaliną pod skrypt i związaną z nim pozycję życiową. W pewnym momencie przekazy te uznane zostają przez dziecko za prawdziwe i zapada tzw. decyzja skryptowa (*script decision*)<sup>184</sup>. Należy jednak zwrócić uwagę na to, że nie jest to świadomy wybór Dorosłego, a raczej opierająca się na uczuciach decyzja Dziecka<sup>185</sup>, aczkolwiek sam fakt jej istnienia wskazuje na to, że każdy człowiek sam projektuje własne życie<sup>186</sup>. Oznacza to, że przekazy rodzicielskie uznaje się za swoistego rodzaju drogowskazy ukierunkowujące przeznaczenie dziecka, przy czym to ono decyduje, które z nich wykorzysta i jaką drogą pójdzie.

Sama decyzja nie wystarcza jeszcze do pełnego ukształtowania się skryptu. Dziecko przeczuwa już, jaka zapłata czeka go w życiu, nie wie jednak, jak ma do niej zmierzać. Musi więc dopasować siebie do pewnego rodzaju fabuły lub macierzy skryptowej (*script matrix*) oraz odnaleźć bohatera, który wskaże mu drogę<sup>187</sup>. W teorii analizy transakcyjnej akcentuje się znaczenie bajek i baśni okresu dzieciństwa, zakładając, że wspomnianego bohatera, który wskazuje człowiekowi sposób realizacji zapisów skryptowych, dziecko najczęściej znajduje właśnie wśród postaci bajkowych.

Istotność przekazów rodzicielskich opiera się w analizie transakcyjnej na koncepcji potrzeb, zwanych tutaj głodami (*hungers*) (zob. podrozdz. 3.3.5, część I), i nawiązuje bezpośrednio do tzw. głodu stymulacji (*stimulus hunger*) i głodu wsparcia (*recognition hunger*)<sup>188</sup>. Istotne znaczenie wydaje się także mieć wymieniany przez niektórych autorów zajmujących się analizą transakcyjną<sup>189</sup> głód przywiązania (*attachment hunger*), który jest niejako rozszerzeniem i uzupełnieniem definicji głodu bodźców. Potrzeby te zaspokajane zostają w kontakcie z drugim człowiekiem, a w przypadku programowania skryptowego – w relacji z rodzicem (lub inną znaczącą osobą). Możliwe to jest dzięki tzw. głaskom (*strokes*) – zwanym także stroukami lub znakami rozpoznania – czyli podstawowym jednostkom funkcjonowania społecznego, które wyrażają się bądź to poprzez kontakt fizyczny (np. przytulenie, głaskanie, poklepanie po plecach), bądź psychologiczny<sup>190</sup>. Podstawowym celem znaków rozpoznania jest wskazanie, iż dostrzega się drugą osobę. Charakterystyczne jest to, że każdy człowiek dąży do uzyskiwania

<sup>184</sup> Zob. M. James, D. Jongeward, *Narodzić się, by wygrać...*, s. 61.

<sup>185</sup> Zob. I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 100–101.

<sup>186</sup> E. Berne, *Dzień dobry...*, s. 51.

<sup>187</sup> Zob. tamże, s. 167–168.

<sup>188</sup> R. Rogoll, *Aby być sobą...*, s. 6.

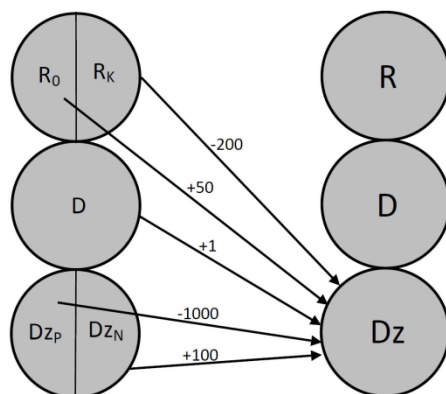
<sup>189</sup> Zob. T. White, *Symbiosis and Attachment Hunger*, „Transactional Analysis Journal” 1997, vol. 27, No. 4, s. 300–304; T. White, *Transference, Attachment, and the Transactional Symbiosis*, „Transactional Analysis Journal” 1998, vol. 28, No. 2, s. 121–126.

<sup>190</sup> Zob. E. Berne, *W co grają ludzie...*, s. 9.

głasków (wyjątek stanowią mogą osoby z zaburzeniami psychicznymi, np. autystycy). W sytuacji ich deprivacji jednostka jest w stanie wystawiać się na tzw. kolczatki, czy mówiąc inaczej, w bezpośrednim tłumaczeniu z angielskiego – zimne kolce (*cold pricklies*), w myśl zasady, że lepsze jest jakiegokolwiek zauważenie przez drugiego człowieka niż całkowite pomijanie.

Poza podziałem na fizyczne i psychiczne, głaski można także podzielić na warunkowe i bezwarunkowe<sup>191</sup>. Ogólnie rzecz ujmując, głask warunkowy związany jest z czynnością, jaką człowiek wykonuje, z określonym warunkiem, który musi zostać spełniony. Natomiast bezwarunkowy dotyczy bezpośrednio osoby, niezależnie od jej zachowania<sup>192</sup>. Wydaje się, że najbardziej pożądaną formą są pozytywne znaki rozpoznania o charakterze bezwarunkowym. Natomiast najbardziej destrukcyjne, szczególnie dla rozwoju osobowości dziecka, są negatywne znaki rozpoznania o charakterze bezwarunkowym.

Dodatkowo siła oddziaływania poszczególnych głasków zależy od tego, z którego poziomu Ja rodzica są one wysyłane. Poniższy schemat obrazuje ich względną siłę:



**Rysunek 23.** Względna siła głasków

Źródło: L. Cierpiałkowska, H. Nowicka-Gawęcka, *Wybrane zagadnienia analizy transakcyjnej*, s. 109.

Z powyższego schematu wynika, że najbardziej pozytywnym głaskiem jest ten skierowany z pozycji Dziecka Naturalnego rodzica, najbardziej destrukcyjny pochodzi natomiast z poziomu Dziecka Przystosowanego rodzica.

Dla kształtowania się skryptu dziecka istotne znaczenie ma także pozycja życiowa prezentowana przez jego rodzica. W analizie transakcyjnej wymienia się cztery rodzaje pozycji życiowych<sup>193</sup>:

<sup>191</sup> Zob. J. Jagieła, *Gry psychologiczne w szkole*, s. 83–84.

<sup>192</sup> L. Cierpiałkowska, H. Nowicka-Gawęcka, *Wybrane zagadnienia analizy transakcyjnej*, s. 108.

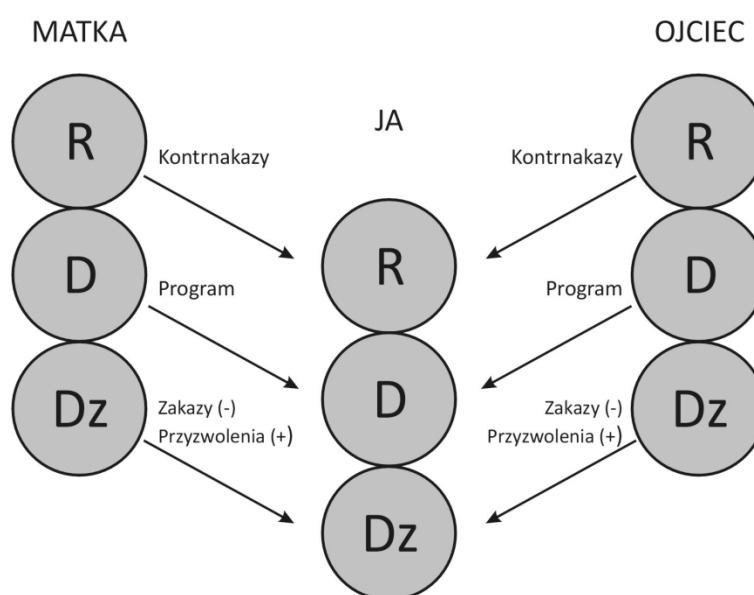
<sup>193</sup> Zob. E. Berne, *Dzień dobry...*, s. 109–113.



- Ja jestem OK, Ty jesteś OK (*I'm OK, you're OK*),
- Ja nie jestem OK, Ty jesteś OK (*I'm not-OK, you're OK*),
- Ja jestem OK, Ty nie jesteś OK (*I'm OK, you're not-OK*),
- Ja nie jestem OK, Ty nie jesteś OK (*I'm not-OK, you're not-OK*).

Szerzej zostaną one scharakteryzowane w rozdz. 3.3.4. Teraz warto jedynie wspomnieć, że w analizie transakcyjnej dzieli się pozycje na behawioralne i egzystencjalne<sup>194</sup>. Te pierwsze odnoszą się do konkretnej sytuacji i mogą ulegać nawet szybkim zmianom. Drugie mają raczej charakter stały i wyrażają uogólnioną postawę względem siebie, innych i świata. W przypadku kształtowania skryptu znaczenie będzie miała szczególnie postawa egzystencjalna rodzica, która wpływać będzie na postrzeganie świata przez jego dziecko.

Kształtowanie się skryptu dzięki przekazom rodzicielskim można przedstawić także graficznie na tzw. matrycy skryptowej (*script matrix*), przy czym schemat ten nie zawsze jest identyczny. Najczęściej przyjmuje się pierwotne założenia C. Steinera, że przekazy płyną z poszczególnych stanów Ja rodziców i przyjmowane są przez te same stany Ja dziecka<sup>195</sup>. Niekiedy zakłada się, iż przekazy rodzicielskie przyjmowane są poprzez struktury drugiego rzędu w Dziecku dziecka<sup>196</sup>.



**Rysunek 24.** Matryca skryptowa I  
Źródło: I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 129.

<sup>194</sup> D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie...*, s. 66.

<sup>195</sup> Zob. C. Steiner, *Script and counterscript*, „Transactional Analysis Bulletin” 1966, No. 5(18), s. 133–135; [za:] I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 128–129.

<sup>196</sup> Zob. L. Cierpiałkowska, H. Nowicka-Gawęcka, *Wybrane zagadnienia analizy transakcyjnej*, s. 111.



stwie do nich zakazy mają zazwyczaj charakter niewerbalny i przekazywane są tonem, barwą głosu. Mają także charakter emocjonalny i często nie są uświadamiane. Przeciwwagą dla nich są wspomniane powyżej przyzwolenia<sup>200</sup>. Trzeci rodzaj przekazów, czyli programy, wysyłane z poziomu Ja-Dorosły rodzica, informują o tym, co i jak należy robić, żeby „być w porządku” oraz jak radzić sobie w życiu, uwzględniając nakazy i zakazy<sup>201</sup>.

Powyższy podrozdział prezentował proces formowania się zapisów skryptowych. Należy jednak podkreślić, iż o ile można wskazać drogę kształtowania się skryptu, o tyle trudno jednoznacznie określić, co w działaniu danego człowieka jest tym scenariuszem warunkowane. Wynika to z faktu, iż każdy skrypt jest inny i charakterystyczny dla człowieka, który go posiada. W dalszej części rozdziału pokazane zostaną główne rodzaje zapisów skryptowych. Należy jednak podkreślić, iż klasyfikacje te wskazują na ogólne kategorie skryptów, w których znajdują się niezliczone ilości ich odmian i wariantów. Niejednokrotnie bardzo trudno jest jednoznacznie zaklasyfikować dany skrypt tylko do jednej z kategorii.

### 2.4.3. Rodzaje skryptów

W analizie transakcyjnej funkcjonuje kilka klasyfikacji skryptów, które wzajemnie się uzupełniają. Są to klasyfikacje zamknięte oraz otwarte, które mogą być uzupełniane.

Najistotniejszym i najbardziej znanym wydaje się podział scenariuszy ze względu na ich pozytywny lub negatywny wpływ na funkcjonowanie człowieka oraz charakter celu, do którego prowadzą. Wyróżnia się więc skrypty:

- wygrywające (*winning scripts*) – są to skrypty konstruktywne, ludzie je posiadający nazywani są w analizie transakcyjnej Zwycięzcami albo Książętami/Księżniczkami<sup>202</sup>. Są to osoby, które odnoszą sukcesy w życiu i realizują zamierzone wcześniej cele<sup>203</sup>. Potrafią ponadto koncentrować się przede wszystkim na teraźniejszości, na „tu i teraz”, jednocześnie odwołując się do przeszłych doświadczeń, a także optymistycznie patrzeć w przyszłość<sup>204</sup>. Z tego rodzaju skryptem wiąże się postawa życiowa „Ja jestem OK, Ty jesteś OK”;
- przegrywające (*losing scripts*) – destrukcyjne skrypty prowadzące człowieka do przegrania własnego życia. Osoby je posiadające określa się mianem Żab<sup>205</sup>. Nie potrafią one realizować celów ani satysfakcjonująco zaspokajać własnych potrzeb. Są przepełnieni lękiem, przez co nie po-

<sup>200</sup> Tamże, s. 110.

<sup>201</sup> Tamże, s. 114.

<sup>202</sup> R. Rogoll, *Aby być sobą...*, s. 88.

<sup>203</sup> I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 107.

<sup>204</sup> Zob. J. Jagieła, *Gry psychologiczne w szkole*, s. 113.

<sup>205</sup> R. Rogoll, *Aby być sobą...*, s. 88.

trafią realistycznie oceniać rzeczywistości<sup>206</sup>. Żyją głównie własną przeszłością, a przyszłość wzbudza ich lęk<sup>207</sup>. W zależności od zapłaty, która kończy dany skrypt destrukcyjny, można podzielić je na trzy stopnie<sup>208</sup>. Skrypty pierwszego stopnia dotyczą dość powszednich porażek, a ludzi, którzy je posiadają odbiera się jako nieudaczników życiowych. Skrypty drugiego stopnia są poważniejsze. Można je porównać w ten sposób, że o ile przykładowo osoba posiadająca skrypt pierwszego stopnia zapada na lekką depresję, to drugi poziom skryptu będzie udziałem osoby, która z powodu silnej depresji musi być hospitalizowana<sup>209</sup>. Skrypty trzeciego stopnia nazywane są także hamartycznymi (*hamartic scripts*)<sup>210</sup>, w nawiązaniu do terminu zaproponowanego przez Arystotelesa do opisu okoliczności, w których decyzja człowieka prowadzi go do jeszcze bardziej splątanej sytuacji, a w konsekwencji do katastrofy. Są to najważniejsze skrypty kończące się poważnym wypadkiem lub chorobą;

- niewygrywające (*non-winning scripts*) – zwane także skryptami banalnymi (*banal scripts*). Są to skrypty posiadane przez większość ludzi<sup>211</sup>. Osoby takie nie odnoszą wielkich sukcesów, ale ich życie nie jest także samym pasmem porażek, zazwyczaj nie podejmują one większego ryzyka, żyją asekuracyjnie<sup>212</sup>. Określa się ich mianem niewygrywających.

Warto jednak zwrócić uwagę na to, że aspekt wygrywania/przegrywania/niewygrywania może dotyczyć życia w ogóle, ale najczęściej dotyczy jego poszczególnych obszarów. Mówiąc innymi słowy – człowiek może wygrywać w jednym obszarze swego funkcjonowania i jednocześnie być niewygrywającym w innym (przykładowo być Zwycięzcą w obszarze pracy zawodowej, ale posiadać banalny skrypt życia rodzinnego).

Inny rodzaj klasyfikacji skryptu nawiązuje do strukturalizacji. E. Berne stwierdził, że „skrypt – niezależnie od tego, czy przegrywający, czy wygrywający – jest sposobem strukturalizowania czasu pomiędzy pierwszym powitaniem u piersi matki i ostatnim pożegnaniem nad grobem. Ów czas życia jest wypełniany i opróżniany przez działanie i niedziałanie, nigdy-niedziałanie, zawsze-działanie, niedziałanie-przedtem, niedziałanie-potem, działanie-i-działanie, działanie-aż-nic-już-nie-pozostanie-do-zdziałania”<sup>213</sup>. Idąc tym tokiem myślenia, Berne wyróżnił kilka rodzajów skryptów, które odniósł do mitologii greckiej<sup>214</sup>:

<sup>206</sup> D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie...*, s. 84.

<sup>207</sup> J. Jagieła, *Gry psychologiczne w szkole*, s. 114.

<sup>208</sup> I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 108.

<sup>209</sup> Zob. tamże, s. 108.

<sup>210</sup> Tamże, s. 108.

<sup>211</sup> R. Rogoll, *Aby być sobą...*, s. 88.

<sup>212</sup> Zob. I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 109.

<sup>213</sup> E. Berne, *Dzień dobry...*, s. 243.

<sup>214</sup> Zob. tamże, s. 243–245.

- „Nigdy” (*Never*) – odwołujący się do mitu Tantala, który został przez bogów skazany na wieczne cierpienie głodu i pragnienia, a jednocześnie patrzył na owoce i wodę, których nie mógł dosięgnąć. Ludzie posiadający tego rodzaju skrypt nie mogą robić tego, czego najbardziej pragną, gdyż otrzymali w okresie wczesnodziecięcym zakaz rodzicielski, który im to uniemożliwia, a jednocześnie stale są narażani na pokusy.
- „Zawsze” (*Always*) – nawiązując do mitu Arachne, którą przemieniono w pająka i skazano na wieczne tkanie nici, co było karą za pychę (Arachne przechwalała się swoimi umiejętnościami tkackimi). Posiadający tego rodzaju skrypt zostali „skazani” przez swoich rodziców na stałe wykonywanie czynności, którymi pasjonowali się w dzieciństwie w myśl zasady „jeśli tak bardzo lubisz to robić, spędź na tym resztę swojego życia”.
- „Dopóki” lub „Przedtem” (*Until*) – nawiązujące do mitu o Jazonie. Ludzie posiadający takie skrypty nie mogą osiągnąć zakładanego celu przed spełnieniem określonego warunku.
- „Potem” (*After*) – nawiązujący do historii Damoklesa, który mógł rozkoszować się władzą do momentu, w którym zobaczył wiszący nad swoją głową na końskim włosie miecz. Skrypt tego rodzaju mówi o tym, że człowiek go posiadający ma możliwość cieszenia się życiem tylko przez jakiś czas, po którym to zaczną się problemy.
- „Znowu i znowu” (*Almost*) – jego pierwowzorem jest postać Syzyfa, który nigdy nie mógł skończyć wtaczania głazu na szczyt góry. Tego rodzaju skrypt powoduje, że człowiek nigdy nie może zakończyć podjętego działania. Zazwyczaj tuż przed osiągnięciem zamierzonego celu dzieje się coś, co uniemożliwia jego finalizację.
- „Otwarty”/„Otwartego końca” (*Open-ended*) – odwołujący się do mitu o Filemonie i jego żonie Baucis, którzy w nagrodę za dobre uczynki zostali zamienieni w drzewa laurowe. Tego rodzaju skrypt dotyczy ludzi, którzy wypełnili swoje instrukcje skryptowe i nie wiedząc, co dalej robić w życiu, spędzają je na niczym.

Powyżej zaprezentowano kilka rodzajów skryptów. Charakterystyczne jest to, że człowiek nie musi postępować w zgodzie tylko z jednym z nich, aczkolwiek zazwyczaj któryś z nich dominuje.

#### 2.4.4. Miniskrypt

Twórcą terminu miniskrypt (*miniscript*) jest T. Kahler<sup>215</sup>. Jego koncepcja odwołuje się do wspomnianej w poprzednim podrozdziale klasyfikacji skryptów w powiązaniu ze strukturalizacją czasu. Odkrył on, iż wejście człowieka w skrypt poprzedza pewna sekwencja zachowań, na które skła-

---

<sup>215</sup>T. Kahler, H. Capers, *The Miniscript*, „Transactional Analysis Journal” 1974, vol. 4, No. 1, s. 27–42.

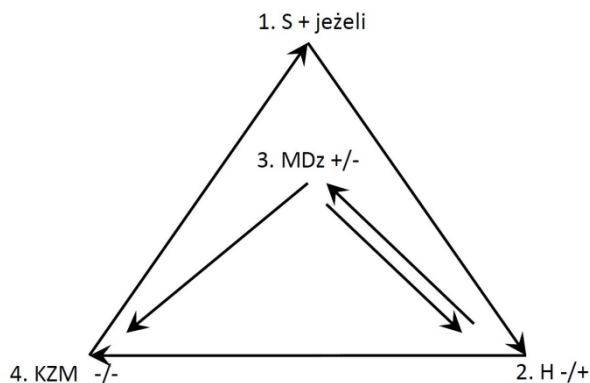
dają się określone gesty, słowa, ton głosu, postawa itp. Stworzył więc listę pięciu takich sekwencji, określając je mianem sterowników (*drivers*)<sup>216</sup>. Miniskrypt jest więc ciągiem zachowań, występujących w ciągu kilku minut lub nawet sekund, które prowadzą do wzmocnienia skryptu<sup>217</sup>. Co ważne, istnieją miniskrypty Nie-OK (*Not-OK Miniscript*), wzmacniające destrukcyjne skrypty, i miniskrypty OK (*OK Miniscript*), wzmacniające skrypty konstruktywne.

#### MINISKRYPT NIE-OK

Początkiem wspomnianej sekwencji zachowań jest zawsze sterownik (*driver*), który pochodzi ze stanu Ja-Rodzic. W dalszej kolejności pojawiają się: hamulec (*stopper*), co zazwyczaj skutkuje wejściem w rolę Mściwego Dziecka (*Vengeful Child*) – które jest negatywnym aspektem Dziecka Przystosowanego – co znów prowadzi do końcowej zapłaty (*final miniscript payoff*). Formułę miniskryptu Nie-OK można więc przedstawić w następujący sposób<sup>218</sup>:

Sterownik (S) → Hamulec (H) → (Mściwe Dziecko(MDz)) →  
Końcowa zapłata miniskryptu (KZM)

Schemat jego działania można przedstawić także przy pomocy Trójkąta Miniskryptu (*Miniscript Triangle*):



**Rysunek 26.** Trójkąt Miniskryptu Nie-OK

Źródło: T. Kahler, H. Capers, *The Miniscript*, „Transactional Analysis Journal” 1974, vol. 4, No. 1.

Z przedstawionego schematu ponownie wynika, że pierwszy w sekwencji miniskryptowych zapisów pojawia się sterownik, uzupełniony o pewien warunek („jeżeli”). W sytuacji, gdy osobie działającej pod jego wpływem nie

<sup>216</sup> Por. I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 155.

<sup>217</sup> T. Kahler, H. Capers, *The Miniscript*, s. 27–42.

<sup>218</sup> Tamże.

uda się zrealizować określonych wymagań, dostaje się pod wpływ hamulca, co utwierdza ją w przekonaniu, że „nie jest OK”. By uwolnić się od negatywnych uczuć temu towarzyszących, może wejść w rolę Dziecka Mściwego z pozycji życiowej „Ja jestem OK, Ty nie jesteś OK”, krytykując i poniżając innych, szybko jednak następuje kolejne przejście – do końcowej zapłaty. Ta wiąże się z ponownym wejściem w postawę „Ja nie jestem OK” i poczuciem osamotnienia, niezrozumienia, bycia niekochanym itp.<sup>219</sup>

T. Kahler i współpracownicy wyznaczyli pięć sterowników miniskryptu Nie-OK<sup>220</sup>:

1. „Bądź doskonały” (*Be Perfect*).
2. „Staraj się” (*Try hard*).
3. „Pośpiesz się” (*Hurry up*).
4. „Zadowol mnie” (*Please me*)\*.
5. „Bądź silny” (*Be strong*).

Sterowniki te następnie przyporządkowano do konkretnych rodzajów skryptów wynikających ze strukturalizacji czasu:

**Tabela 3.** Sterowniki i odpowiadające im procesy skryptowe

STEROWNIK	PROCES SKRYPTOWY
Bądź doskonały	Dopóki – „Nie mogę się cieszyć, dopóki nie osiągnę doskonałości”
Zadowol mnie (Zadowalaj innych)	Potem – „Jest miło, kiedy inni są dzięki mnie szczęśliwi, ale potem będę cierpieć z powodu niezaspokojenia własnych potrzeb”
Bądź silny	Nigdy – „Nigdy nie okazuj słabości”
Staraj się	Zawsze – „Musisz bez przerwy się starać i ciężko pracować”
Zadowol mnie (Zadowalaj innych) + Staraj się	Znowu i znowu Typ I – „Bardzo się starałem i prawie to zrobiłem”
Zadowol mnie (Zadowalaj innych) + Bądź doskonały	Znowu i znowu Typ II – „Muszę zrobić jeszcze więcej”
Zadowol mnie (Zadowalaj innych) + Bądź doskonały (bardziej intensywnie)	Otwartego końca – „Wykonałem swoje zadanie i nie wiem, co dalej mam robić”

Źródło: na podst.: I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 159–162; D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie...*, s. 91.

<sup>219</sup> Zob. tamże.

<sup>220</sup> Zob. tamże.

\* W literaturze przedmiotu można także znaleźć nieco inną nazwę tego sterownika, a mianowicie termin „*Please (others)*”, który można analogicznie przetłumaczyć jako „Zadowalaj (innych)”. Znaczenie sterownika nie ulega jednak zmianie. W jednym i drugim przypadku chodzi o działanie, które ma na celu zaspokojenie potrzeb kogoś innego przy jednoczesnym pominięciu siebie. Zob. I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 156–157.

Zaprezentowane zestawienie sterowników i odpowiadających im procesów skryptowych umożliwia łatwą diagnozę skryptu. Obserwując bowiem określony rodzaj sterownika (który, jak wspomniane już zostało, przejawia się konkretną sekwencją zachowań), można mieć niemalże pewność, że uruchomi on określony rodzaj skryptu. Warto zwrócić jednak uwagę na to, że powyższe zestawienie nie jest jedynym w analizie transakcyjnej. Opracowanie stworzone przez Kahlera zostało nieco zmodyfikowane przez S. Woollamsa i M. Browna<sup>221</sup>. Zaproponowali oni, by sterownikowi „Bądź silny” odpowiadał skrypt „Zawsze”, a „Staraj się” ich zdaniem koresponduje z „Nigdy”.

Warto jeszcze wspomnieć o niewymienionym w powyższym zestawieniu sterowniku „Pośpiesz się”. Nie koresponduje on z jednym konkretnym procesem skryptowym. Nie oznacza to jednak, iż nie można mu przyporządkować znaczenia. Jeśli bowiem występuje z dowolnym innym sterownikiem (zestawem sterowników), intensyfikuje dany proces.

#### MINISKRYPT OK

Powyżej wspomniano, że istnieją także miniskrypty OK, które wzmacniają i poprzedzają skrypty konstruktywne. Także one posiadają swoją określoną sekwencję zachowań, analogiczną do miniskryptu Nie-OK<sup>222</sup>:

*Allower* → *Goer* → (Afirmujące Naturalne Dziecko(ANDz)) →  
*Wower*\*

Jak widać, w powyższej sekwencji jako pierwszy pojawia się *allower*, który można uznać za przeciwieństwo sterownika z miniskryptu Nie-OK. *Allower* zakłada tolerancję dla człowieka takim, jakim on jest. Daje więc czas na działanie, pozwala na popełnianie błędów, równocześnie dając możliwość pomyślnego zakończenia i osiągnięcia celu. Innymi słowy – wykorzystując terminologię AT – pozwala człowiekowi wygrać. *Goer* natomiast, jako jego następstwo, jest czynnikiem pobudzającym do działania – wyzwalającym – po to, by w jego następstwie mógł pojawić się *wower*. Ten z kolei pomaga dostrzec rozwiązanie sytuacji, jest swoistego rodzaju zachwytem nad możliwością działania\*\*. Rozwiązanie i związane z nim działanie najczęściej

<sup>221</sup> S. Woollams, M. Brown, *Transactional Analysis*, chapter 11, [za:] I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 313.

<sup>222</sup> Zob. T. Kahler, H. Capers, *The Miniscript*, s. 27–42.

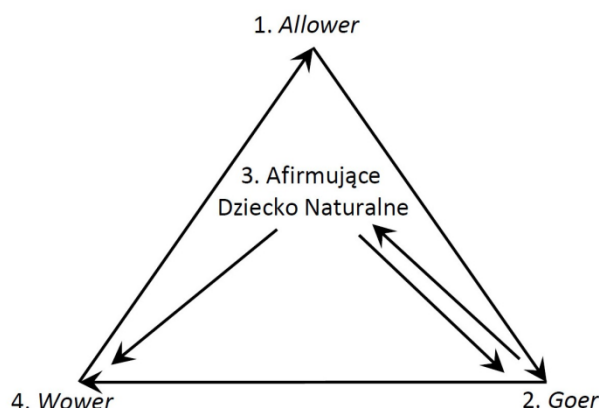
\* Ze względu na trudności w przetłumaczeniu słów *goer* i *wower* pozostawiono je w wersji oryginalnej. W przypadku słowa *allower* można by użyć zrozumiałego w języku polskim, aczkolwiek nie do końca poprawnego, słowa „pozwalacz”. Jednakże z powodu niepoprawności formy oraz nietłumaczenia pozostałych słów, postanowiono pozostawić także ten termin w formie oryginalnej.

\*\* Nazwa tego elementu miniskryptu pochodzi od angielskiego słowa *wow!*, którego używa się – podobnie zresztą jak coraz częściej w języku polskim – dla wskazania pewnego rodzaju zachwyty czy olśnienia prowadzącego do rozwiązania problemu.



realizowane jest przy wykorzystaniu obszaru Ja, który można określić jako Afirmujące Naturalne Dziecko.

Miniskrypt OK ponownie można przedstawić w oparciu o trójkątny schemat:



**Rysunek 27.** Trójkąt Miniskryptu OK  
Źródło: T. Kahler, H. Capers, *The Miniscript*.

*Allowers* w Miniskrypcie OK odpowiadają konkretnym sterownikom z miniskryptu Nie-OK:

**Tabela 4.** Sterowniki i odpowiadające im *allowers*

STEROWNIK	ALLOWER
Bądź doskonały	Jesteś wystarczająco dobry taki, jaki jesteś
Zadowolaj innych	Zadowolaj siebie
Bądź silny	Bądź otwarty i pokazuj czego chcesz
Staraj się	Rób to
Pośpiesz się	Masz czas, nie śpiesz się

Źródło: I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 163.

Autorzy omawianej koncepcji – T. Kathler i H. Capers – sugerują, by wykorzystywać założenia miniskryptu OK w psychoterapii, jako alternatywę dla działania w miniskrypcie Nie-OK<sup>223</sup>. Wymaga to działania świadomego, ukierunkowanego na zmianę dotychczasowych destrukcyjnych schematów. Dzięki temu możliwe staje się przeorganizowanie skryptu człowieka, w konsekwencji czego może on funkcjonować w sposób bardziej autonomiczny.

<sup>223</sup> Zob. tamże.

Przy okazji niniejszych rozważań warto dodatkowo podkreślić, że najczęściej w analizie transakcyjnej przyjmuje się, iż całkowite wyeliminowanie skryptu z życia człowieka nie jest możliwe<sup>224</sup>. Ma on jedynie możliwość przepracowania go z poziomu Ja-Dorosły i podjęcia decyzji o świadomym postępowaniu w sprzeczności z nim.

Powyżej omówiono podstawowe założenia związane z teorią skryptu w analizie transakcyjnej. Wyjaśniono, czym jest ukryty scenariusz życia ludzkiego, wskazano sposób jego kształtowania się oraz wymieniono podstawowe jego rodzaje, a także przywołano koncepcję miniskryptu. Założenia związane ze skryptem są dość mocno rozwijane w nurcie analizy transakcyjnej, głównie w obszarze psychoterapeutycznym. Jednak również na gruncie edukacyjnym znaleźć można opracowania w tejże tematyce, czego polskim przykładem jest szerokie badanie skryptów nauczycielskich przeprowadzone przez D. Pankowską<sup>225</sup>.

Wydaje się, że zapisy ukrytego scenariusza życia człowieka będą miały także niebagatelne znaczenie dla występowania strategii pasywnych. Zdaniem twórców koncepcji pasywności, skrypt często warunkuje tendencję do wchodzenia w relacje symbiotyczne, które są podstawą pasywności<sup>226</sup>. Szerzej temat ten zostanie poruszony w dalszej części niniejszego opracowania.

## 2.5. Podsumowanie

W rozdziale zaprezentowano główne założenia teoretyczne analizy transakcyjnej. W poszczególnych częściach omówione zostały cztery główne działy AT, czyli analiza struktury osobowości (w obrębie pierwszego i drugiego stopnia, analizy funkcjonalnej oraz możliwych patologii), analiza komunikacji, strukturalizacji czasu oraz skryptu. Założenia te przyświecały także twórcom koncepcji pasywności, która stanie się centralnym zagadnieniem rozdziału następnego. J.L. Schiff – pionierka badań nad pasywnością – jako bezpośrednia uczennica E. Berne'a, stale odwoływała się do jego założeń.

---

<sup>224</sup> Zob. J. Jagieła, *Znaczenie skryptu (script life) jako nieświadomego przekazu międzygeneracyjnego w kształtowaniu się tożsamości jednostki*, [w:] *Wielokulturowość w przestrzeni edukacyjnej*, (red.) K. Rędziński i I. Wagner, Wydawnictwo Akademii im. J. Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2006/2007, s. 371.

<sup>225</sup> Zob. D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie...*, s. 315–325 i nn.

<sup>226</sup> J.L. Schiff i in., *Cathexis reader*, s. 8–9.

### 3. PASYWNOŚĆ W ROZUMIENIU ANALIZY TRANSAKCYJNEJ

#### 3.1. Szkoła Cathexis – źródła koncepcji pasywności

Koncepcja pasywności (*passivity*) w analizie transakcyjnej powstała już w latach 60. dwudziestego wieku. Na wstępie rozważań na ten temat wydaje się konieczne wyjaśnienie stanowiska prezentowanego w niniejszym opracowaniu co do założeń teorii i szkoły twórców koncepcji pasywności.

Zjawisko pasywności w rozumieniu, jakie nadal prezentuje analiza transakcyjna, zostało zbadane i opisane w ramach działalności jednego z jej nurtów – szkoły Cathexis (*Cathexis School*). Działalność w jej obrębie rozwijała się dość prężnie na przełomie lat 70. i 80. dwudziestego wieku, a główną przedstawicielką i jednocześnie założycielką całego nurtu była Jaqui Lee Schiff, uczennica E. Berne'a. Praca psychoterapeutyczna, praktykowana przez przedstawicieli Cathexis, dotyczyła głębokich zaburzeń psychicznych, w tym głównie schizofrenii<sup>227</sup>. Stworzyli oni własną metodę terapii, określaną mianem rearentingu (*reparenting*), w Polsce znaną także pod nazwą rearentaż, której głównym celem jest przededefiniowanie destrukcyjnych zapisów Rodzicielskich<sup>228</sup>. Forma terapii prowadzona pierwotnie w Instytucie Cathexis (*Cathexis Institute*) była dość szczególna i polegała na adopcji przez terapeutę osób chorych psychicznie, a następnie na celowym „nowym rodzicielstwie”, które miało na celu zmianę zapisów pacjenta w obrębie jego struktury Ja-Rodzic oraz nauczenie go życia samodzielnego, bez przymusu wchodzenia w niezdrowe relacje symbiotyczne.

Należy też wspomnieć o kontrowersjach, które pojawiły się w kontekście terapii rearentingu pod koniec lat 80. dwudziestego wieku. J.L. Schiff i jej następcom (rekrutującym się często z jej byłych pacjentów) zarzucono zbyt dużą autorytarność i nieetyczność stosowanych metod, w tym głównie

---

<sup>227</sup> Zob. tamże, s. 1–4.

<sup>228</sup> Zob. np. K. Mellor, *Reframing and Integrated Use of Redeciding and Reparenting*, „Transactional Analysis Journal” 1980, vol. 10, No. 3, s. 204–212.

kar, jakim byli poddawani pacjenci<sup>229</sup>. Społeczność ITAA (*International Transactional Analysis Association*) podzieliła się na zwolenników i przeciwników tej metody terapii, a problemem zajęła się Komisja Etyki ITAA, wyznaczając w konsekwencji konkretne wskazówki chroniące tak pacjentów, jak i terapeutów stosujących tę metodę<sup>230</sup>. W wydawanym przez owo Towarzystwo czasopiśmie można znaleźć szereg artykułów z tamtego okresu zarówno krytykujących, jak i podkreślających skuteczność pracy Schiffów. Najpoważniejszą i najczęściej przytaczaną w kontekście krytyki publikacją jest tekst autorstwa A. Jacobsa – *Theory as Ideology: Reparenting and Thought Reform*<sup>231</sup>. Artykuł ten wywołał szereg reakcji, jak choćby T. Noveya<sup>232</sup>, który postulował konieczność dyskusji na ten temat, czy V. Lankford<sup>233</sup>, wskazującej na zalety i skuteczność metody. Jeszcze inni, jak np. J. Robinson<sup>234</sup>, podkreślali, że są świadomi zagrożeń płynących ze strony reparentingu, aczkolwiek modyfikując nieco założenia pierwotne tej terapii można ją nadal skutecznie i bezpiecznie stosować.

W niniejszym opracowaniu przyjęto za twórcami szkoły Cathexis definicję i źródła pasywności. Zjawisko to rozpatrywane będzie w dalszej, badawczej części na gruncie edukacyjnym, a nie psychoterapeutycznym, a więc w oderwaniu od samej kontrowersyjnej metody terapii. Warto również wspomnieć, że szkoła Cathexis nadal uważana jest za jeden z trzech głównych nurtów analizy transakcyjnej.

### 3.2. Definicja pasywności w analizie transakcyjnej

Termin pasywność (*passivity*) w literaturze dotyczącej analizy transakcyjnej pojawił się po raz pierwszy w 1971 roku w artykule *Passivity* autorstwa Jaqui L. Schiff i Aarona W. Schiffa<sup>235</sup>. Za opracowanie tej teorii oraz publikację wspomnianego artykułu w najbardziej prestiżowym czasopiśmie dotyczącym analizy transakcyjnej, jakim jest „*Transactional Analysis Journal*”, otrzymali oni w 1974 roku nagrodę im. E. Berne'a (*The Eric Berne Memorial Scientific Award*)

<sup>229</sup> Zob. D. Rawson, *Cathexis: Brief Therapy in a Residential Setting*, [w:] *Transactional Analysis Approaches to Brief Therapy*, (red.) K. Tudor, SAGE Publications Ltd., London 2006, s. 99–102.

<sup>230</sup> L. Weiss, *The Ethics of Parenting and Reparenting in Psychotherapy*, „*Transactional Analysis Journal*” 1994, vol. 24, No. 1, s. 57–59.

<sup>231</sup> A. Jacobs, *Theory as Ideology: Reparenting and Thought Reform*, „*Transactional Analysis Journal*” 1994, vol. 24, No. 1, s. 39–55.

<sup>232</sup> T. Novey, *Commentary on Jacob's „Theory as Ideology: Reparenting and Thought Reform”*, „*Transactional Analysis Journal*” 1994, vol. 24, No. 1, s. 55–56.

<sup>233</sup> V. Lankford, *A Reparented Daughter's Perspective*, „*Transactional Analysis Journal*” 1998, vol. 28, No. 1, s. 31–34.

<sup>234</sup> J. Robinson, *Reparenting in a Therapeutic Community*, „*Transactional Analysis Journal*” 1998, vol. 28, No. 1, s. 88–94.

<sup>235</sup> A.W. Schiff, J.L. Schiff, *Passivity*, s. 71–78.

przyznawaną przez Międzynarodowe Towarzystwo Analizy Transakcyjnej (ITAA). Przy czym za pionierkę koncepcji dotyczącej pasywności uznaje się Jaqui L. Schiff z racji tego, że to ona wraz z mężem Moe rozpoczęła pracę nad tym zjawiskiem w 1965 roku<sup>236</sup>, dając tym samym podwaliny pod Instytut Cathexis (*Cathexis Institute*), który ostatecznie ukonstytuował się w 1972 roku<sup>237</sup>.

Wstępne założenia teorii zaprezentowane we wspomnianym artykule zostały rozwinięte i zebrane w 1975 roku w postaci publikacji książkowej – *Cathexis Reader. Transactional Analysis Treatment of Psychosis*<sup>238</sup>. J.L. Schiff wraz z szeregiem współpracowników, wśród których wymienić można choćby A.W. Schiffa, K. Mellora, E. Schiffa, czy S. Schiff, wskazują tam dokładnie źródła zachowań pasywnych, upatrując ich głównie w nierozwiązanej relacji symbiotycznej, a także dość mocno rozwijają koncepcję dyskutowania, które we wcześniejszym artykule zostało jedynie wstępnie zarysowane.

Należy podkreślić, iż te dwa wymienione opracowania stanowią podstawę, na której można dalej rozwijać koncepcję pasywności. W późniejszym okresie pojawiło się kilka publikacji omawiających i nieco poszerzających założenia zaprezentowane przez Schiffów. Warto wśród nich wspomnieć podstawowy aktualnie podręcznik analizy transakcyjnej *TA Today* I. Stewarta i V. Joinesa<sup>239</sup> oraz rozdział 5. w książce pod redakcją K. Tudor *Transactional Analysis Approaches to Brief Therapy* autorstwa D. Rawsona (*Cathexis: Brief Therapy in a Residential Setting*)<sup>240</sup>, w którym można znaleźć omówienie nurtu Cathexis z silnym uwzględnieniem pasywności. O zjawisku tym, jednak już znacznie skromniej, wspomina R. Rogoll<sup>241</sup> w przetłumaczonej na język polski książce *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, a także M. Sękowska i E. Szymanowska<sup>242</sup> w *Analizie transakcyjnej w biznesie* – w kontekście funkcjonowania przedsiębiorstwa – przy okazji omawiania relacji symbiotycznych. Istnieje także kilka publikacji, które odwołują się do źródłowych założeń zaprezentowanych w *Cathexis Reader*, wśród których wspomnieć można choćby *Games and Passivity* R. Ingrama<sup>243</sup>, w którym to artykule autor prezentuje założenie, że pasywność jest swoistego rodzaju grą transakcyjną, mającą na celu utrzymanie symbiozy, a także *Teaching Caregivers to Win* D.E. Babcock<sup>244</sup>, gdzie autorka poka-

<sup>236</sup> Zob. J.L. Schiff i in., *Cathexis reader*, s. 1.

<sup>237</sup> I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 287.

<sup>238</sup> J.L. Schiff i in., *Cathexis reader*.

<sup>239</sup> I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*

<sup>240</sup> D. Rawson, *Cathexis...*, s. 99–113.

<sup>241</sup> R. Rogoll *Aby być sobą...*, s. 75–76.

<sup>242</sup> M. Sękowska, E. Szymanowska, *Analiza transakcyjna w biznesie*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 2000, s. 50.

<sup>243</sup> R. Ingram, *Games and Passivity*, „Transactional Analysis Journal” 1980, vol. 10, No. 1, s. 13–15.

<sup>244</sup> D.E. Babcock, *Teaching Caregivers to Win*, „Transactional Analysis Journal” 1975, vol. 5, No 4, s. 392–395.

zuje, jak można pracować z ludźmi zajmującymi się opieką nad innymi, by w swojej pracy nie wykazywali pasywności. Na polskim gruncie tematykę tę opisywał M. Matkowski<sup>245</sup>, J. Jagieła<sup>246</sup> oraz D. Pankowska<sup>247</sup>. Niewiele jednak było badań w tejże tematyce, oczywiście jeśli nie uwzględnić szerokich analiz Schiffów, w oparciu o które stworzyli całą koncepcję<sup>248</sup>. Można tutaj wspomnieć także o jakościowych badaniach R. Massey<sup>249</sup>, który badał pasywność w systemach rodzinnych.

Jak było już wspomniane, źródeł terminu „pasywność” należy szukać w pracy J.L. Schiff, jej męża i współpracowników. Prowadziła ona terapię dla osób z trudnościami psychicznymi, których cechą wspólną były zachowania pasywno-agresywne oraz tendencje zależnościowe<sup>250</sup>. Dzięki obserwacji pacjentów możliwa stała się identyfikacja charakterystycznego zespołu zachowań, które określono mianem syndromu pasywności (*passivity syndrome*)<sup>251</sup>. Konsekwencją tego stało się wyróżnienie czterech strategii pasywnych.

J.L. Schiff i jej współpracownicy uwzględnili, że w ciągu życia człowiek nieustannie staje w obliczu różnych sytuacji problemowych. Przy czym za problemową uznaje się tutaj każdą okoliczność, która wymusza na jednostce podjęcie decyzji<sup>252</sup>. Decyzje mogą być podejmowane dwojako – bądź efektywnie, w sposób, który AT określa mianem autonomicznego, bądź skryptowo, czyli w sposób sztywny, przyjęty w okresie wczesnego dzieciństwa, bez analizy sytuacji z poziomu Ja-Dorosły. Ten drugi sposób determinuje pomijanie pewnych aspektów rzeczywistości (dyskontowanie) i wywołuje pasywność.

Twórcy koncepcji zaproponowali dwie uzupełniające się definicje pasywności. Pierwsza, bardziej skomplikowana, uwzględnia jednocześnie konieczność istnienia relacji symbiotycznej: „Zachowania pasywne są zarówno wewnętrznymi, jak i zewnętrznymi działaniami, stosowanymi przez ludzi po to, by uniknąć autonomicznej reakcji na bodźce, problemy i alternatywy wyboru, w celu zaspokojenia potrzeb i realizacji zamierzeń w granicach funkcjonowania niezdrowej relacji symbiotycznej”<sup>253</sup>. Należy zwrócić uwagę na to, że pasywność nie pojawia się jedynie w myśleniu jednostki, a posiada

<sup>245</sup> M. Matkowski, *Nierozpoznanie*, [w:] *ABC pomocy psychologicznej*, s. 59–70.

<sup>246</sup> J. Jagieła, *Gry psychologiczne w szkole*, s. 86–88; J. Jagieła, *Komunikacja interpersonalna w szkole*, s. 21–29; J. Jagieła, *Pasywność w szkole*, s. 3–12.

<sup>247</sup> D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie...*, s. 180–185.

<sup>248</sup> Zob. A.W. Schiff, J.L. Schiff, *Passivity*, s. 71–78.

<sup>249</sup> Zob. R. Massey, *Passivity, Paradox, and Change in Family System*, „Transactional Analysis Journal” 1983, vol. 13, No. 1, s. 33–41.

<sup>250</sup> Zob. A.W. Schiff, J.L. Schiff, *Passivity*, s. 71.

<sup>251</sup> Tamże, s. 71.

<sup>252</sup> Zob. I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 173.

<sup>253</sup> J.L. Schiff i in., *Cathexis reader*, s. 10 (w tłumaczeniu autorki).

zewewnętrzne manifestacje, co oznacza, że jest obserwowalna. Dodatkowo zachowanie takie eliminuje autonomię w funkcjonowaniu człowieka, tym samym blokując w pewien sposób obiektywny odbiór rzeczywistości z poziomu Ja-Dorosły. Biorąc pod uwagę to, co zostało powiedziane wcześniej, iż działanie pasywne jest w pewien sposób skryptowe, można stwierdzić, że pasywność ma swoje źródła głównie w strukturze Ja-Dziecko (a dokładniej Ja-Dziecko Przystosowane), ale także Ja-Rodzic\*, co wynika z jej symbiotycznego charakteru.

Druga przyjęta w analizie transakcyjnej definicja nie uwzględnia mechanizmu powstawania zjawiska. Jej twórcy wskazują jedynie, że pasywność jest sytuacją, w której jednostka przestaje wykonywać określone czynności lub wykonuje je w sposób nieefektywny<sup>254</sup>. Podobnie definiuje to zjawisko także J. Jagieła w kontekście zachowań uczniów, czyli przenosząc niniejsze rozważania na sytuację edukacyjną: „Pasywność nastąpi wtedy, gdy uczeń przestanie wykazywać aktywność lub zacznie być nieefektywny oraz przestanie przekazywać informacje o sobie”<sup>255</sup>. Definicje te odróżniają pasywność w nurcie AT od jej tradycyjnego rozumienia. Zazwyczaj bowiem pasywność utożsamiana jest z biernością i brakiem aktywności<sup>256</sup>, a człowiek pasywny to „nie mający, nie wykazujący inicjatywy; bierny nieaktywny, obojętny”<sup>257</sup>. W analizie transakcyjnej pasywność nie jest tożsama z brakiem działania. Tutaj człowiek może podejmować działania, ale robi to nieefektywnie. Również w psychologii pasywność w ogólnym znaczeniu nie jest tożsama z rozumieniem prezentowanym w niniejszym opracowaniu. W *Słowniku psychologii* pod hasłem bierny (aczkolwiek z angielskiego tłumaczenia *passive*) znaleźć można definicję następującą „nieaktywny, pasywny, w społecznym; charakteryzujący postawę kogoś, kto zezwala, aby czynniki zewnętrzne wywierały wpływ na sytuację; charakteryzujący postawę uległą [...]”<sup>258</sup>. W analizie transakcyjnej pasywność nie jest tożsama z uległością. Człowiek pasywny może wręcz dominować i narzucać sposób działania, co wynika z symbiotycznego charakteru tego zachowania (zob. podrozdz. 3.3.3).

W kontekście rozważań nad definicją omawianego zjawiska warto przywołać jeszcze stanowiska, które prezentują pasywność w szerszej per-

---

\* W analizie transakcyjnej zazwyczaj przyjmuje się, że skrypt zapisany jest głównie w obszarze Ja-Dziecko. Wydaje się jednak, że zachowania pasywne będą pochodziły także z poziomu Ja-Rodzic, co wynika z uwarunkowań symbiotycznych tego rodzaju zachowań. Będzie to widoczne szczególnie w przypadku osób, które w podobnych relacjach wyłączały swoje Ja-Dziecko, funkcjonując głównie w obszarze Rodzicielskim.

<sup>254</sup> Tamże, s. 5; I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 173.

<sup>255</sup> J. Jagieła, *Gry psychologiczne w szkole*, s. 87.

<sup>256</sup> *Słownik języka polskiego PWN*, t. 1, (red.) M. Szymczak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998, s. 592.

<sup>257</sup> Tamże, s. 592.

<sup>258</sup> A.S. Reber, E.S. Reber, *Słownik psychologii*, s. 91.

spektywie. A.W. Schiff i J.L. Schiff stwierdzili, przyrównując ją do gry psychologicznej, iż „wszystkie gry powstają z nierozwiązanych relacji symbiotycznych z wykorzystaniem dyskontowania (*discounting*) jako mechanizmu i przewartościowaniem (*grandiosity*), które funkcjonuje jako usprawiedliwienie”<sup>259</sup>. Zdanie to łączy wszystkie terminy, które są istotne dla zjawiska pasywności. Podstawą pasywności w AT jest bowiem nierozwiązana relacja symbiotyczna, czyli współegzystowanie dwojga osób tak, że w sumie tworzą one pełną osobowość, wykorzystując w funkcjonowaniu określone stany Ja. By móc w ten sposób działać, konieczne jest dyskontowanie rzeczywistości rozumiane jako pomijanie lub pomniejszanie pewnych istotnych aspektów siebie, ludzi i świata. Dyskontowaniu natomiast towarzyszy przewartościowanie pewnych obszarów w zgodzie z zasadą, że jeśli coś się pomniejsza lub pomija, to inne aspekty zostają wyolbrzymione. Natomiast D. Rawson rozpatruje dyskontowanie i pasywność wspólnie, gdyż twierdzi, że „jako zewnętrzne manifestacje wewnętrznych [wewnątrzpsychicznych – przyp. aut.] dyskontów, pasywne zachowania są integralną częścią teorii dyskontowania”<sup>260</sup>. A następnie stwierdza, podobnie zresztą jak sama J.L. Schiff<sup>261</sup>, że „dyskontowanie jest sposobem, poprzez który jednostka utrzymuje ramy odniesienia”<sup>262</sup>, czyli swój indywidualny sposób postrzegania siebie i świata. Wymienione tutaj pokrótce terminy, istotne dla rozumienia pasywności, zostaną szerzej omówione w dalszej części opracowania.

### 3.3. Czynniki towarzyszące pasywności transakcyjnej

#### 3.3.1. Dyskontowanie

Stworzona przez E. Schiffa\* i K. Mellora<sup>263</sup> koncepcja dyskontowania jest w analizie transakcyjnej dobrze ugruntowana, rozwijana<sup>264</sup> i szeroko wyko-

<sup>259</sup> A.W. Schiff, J.L. Schiff, *Passivity*, s. 71–72 (w tłumaczeniu autorki).

<sup>260</sup> D. Rawson, *Cathexis...*, s. 104 (w tłumaczeniu autorki).

<sup>261</sup> Zob. J.L. Schiff i in., *Cathexis reader*, s. 14.

<sup>262</sup> D. Rawson, *Cathexis...*, s. 104 (w tłumaczeniu autorki).

\* W literaturze przedmiotu można spotkać zamiast nazwiska E. Schiff nazwisko E. Sigmund (zob. np. I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*). Należy podkreślić, że E. Schiff i E. Sigmund to ta sama osoba. E. Sigmund zmienił nazwisko na Schiff po zakończeniu terapii reparentingu w Instytucie Cathexis pod kierunkiem J.L. Schiff. Po latach jednak powrócił do nazwiska pierwotnego (źródło: na podstawie bezpośredniej informacji uzyskanej od Vanna Joinesa, współautora *TA Today*). W niniejszym opracowaniu postanowiono jednak umieszczać nazwisko, które zostało zamieszczone w źródłowym artykule na temat dyskontowania – K. Mellor, E. Schiff, *Discounting*, „*Transactional Analysis Journal*” 1975, vol. 5, No. 3, s. 295–302, a także w podstawowej pozycji książkowej dotyczącej pasywności – J.L. Schiff i in., *Cathexis reader*.

<sup>263</sup> K. Mellor, E. Schiff, *Discounting*, s. 295–302; J.L. Schiff i in., *Cathexis reader*, s. 14–18.

<sup>264</sup> Zob. np. R. Macefield, K. Mellor, *Awareness and Discounting: New Tools for Task/Option-Oriented Settings*, „*Transactional Analysis Journal*” 2006, vol. 36, No. 1, s. 44–58.



rzystywana, także poza tematyką związaną z pasywnością<sup>265</sup>. Dyskontowanie polega na nieświadomym ignorowaniu pewnych informacji, które są istotne dla rozwiązania danej sytuacji problemowej<sup>266</sup>. Przy czym ignorowanie to może być pełne lub niepełne, może bowiem polegać na całkowitym pomijaniu lub na minimalizowaniu znaczenia określonych faktów. Osoba, która dyskontuje, wierzy lub zachowuje się tak, jakby wierzyła, że jej odczucia odnośnie do tego, co ktoś powiedział, zrobił lub poczuł, są bardziej znaczące niż to, co ta osoba rzeczywiście mówi, robi lub czuje<sup>267</sup>. Uważa więc, że pewne aspekty jej Ja, innych ludzi, bądź sytuacji są mniej ważne, niż to jest w rzeczywistości<sup>268</sup>. W polskiej literaturze przedmiotu dyskontowanie określane jest także czasami terminami: deprecjonowanie, dewaloryzacja, dyskwalifikacja, umniejszanie, nierozpoznanie. Nie wszystkie te pojęcia oddają jednak w pełni znaczenie terminu założone przez twórców. Pierwsze trzy są bowiem stosowane najczęściej w kontekście obniżania czyjegoś poczucia wartości poprzez jego niezauważanie bądź pomniejszanie<sup>269</sup>. Wydaje się, iż najbardziej racjonalnym rozwiązaniem będzie pozostawienie tych terminów jako słusznych właśnie dla zjawiska negowania czyjejś wartości, gdzie dyskwalifikacja będzie całkowitym pominięciem, a dewaloryzacja pomniejszeniem, negatywnym rozpoznanie. Tak więc pojęcia te staną się bardziej szczegółowe niż dyskontowanie i stanowić będą niejako jego część.

Dyskontowanie może dotyczyć różnych aspektów rzeczywistości, a także może być klasyfikowane według typów i poziomów. K. Mellor i E. Schiff<sup>270</sup> stwierdzili, że każde tego rodzaju uczucie/myślenie/zachowanie można opisać poprzez określenie obszaru (*area*), jakiego dotyczy, scharakteryzowanie jego typu (*type*) oraz wyznaczenie poziomu (*level*), nazywanego też czasem trybem (*mode*).

Stwierdzono, że pomijać bądź pomniejszać można w następujących obszarach (*areas*):

- ja (*self*),
- inni (*others*),
- sytuacja (*situation*)<sup>271</sup>.

<sup>265</sup> Zob. np. E. Belanger, J. Laube, *Discounting The Disabled*, „Transactional Analysis Journal” 1979, vol. 9, No. 1, s. 47–50; M. Matkowski, *Nierozpoznanie*, s. 62–63; A. Pierzchała, *Źródła, rodzaje i konsekwencje dyskontowania w obliczu sytuacji problemowej w szkolnym funkcjonowaniu ucznia*, [w:] *Analiza transakcyjna w edukacji*, s. 79–97.

<sup>266</sup> Zob. I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 173, [za:] S. Schiff, niepublikowana definicja.

<sup>267</sup> A.W. Schiff, J.L. Schiff, *Passivity*, s. 73.

<sup>268</sup> K. Mellor, E. Schiff, *Discounting*, s. 295.

<sup>269</sup> Zob. np. J. Jagieła, *Gry psychologiczne w szkole*, s. 86–87.

<sup>270</sup> Zob. K. Mellor, E. Schiff, *Discounting*, s. 295–302.

<sup>271</sup> Zob. tamże, s. 295.

Oznacza to, że człowiek może dyskontować 1. swoje uczucia, myśli, spostrzeżenia, działania; 2. uczucia, myśli, spostrzeżenia i działania innych ludzi; a także 3. pewne czynniki dotyczące realnej sytuacji, w której się znajduje.

Można także wyróżnić trzy typy (*type*), określające rodzaj ignorowanego lub minimalizowanego czynnika:

- bodziec (*stimulus*),
- problem (*problem*),
- możliwość wyboru, alternatywa (*option*)<sup>272</sup>.

Dyskontowanie bodźca to ignorowanie lub minimalizowanie faktu, że coś się w ogóle dzieje lub wydarzyło. Ignorowane lub minimalizowane bodźce mogą pochodzić z wnętrza organizmu człowieka lub być zewnętrzne, dochodzić z otoczenia. Wewnętrzne to przykładowo pewne spostrzeżenia, czy uczucia, myśli, które się pojawiają, a które jednostka neguje lub pomija. Zewnętrzne to niedostrzeganie pewnych faktów, które mogą dotyczyć sytuacji lub innej osoby, a mających związek z tym, co się dzieje. Dyskontowanie problemu natomiast zachodzi w sytuacji, gdy jednostka dostrzega określone uczucia czy zjawiska, ale nie postrzega ich jako problem. Rejestruje więc istnienie, ale uznaje za sytuację normalną. Natomiast w przypadku dyskontowania możliwości wyboru, człowiek rejestruje fakt, uznaje go za problem, ale dochodzi do wniosku, że nie istnieje możliwość zmiany sytuacji.

Ostatni sposób klasyfikacji dyskontowania to podział na poziomy (*levels*), zwane także trybami (*modes*). Terminu poziomy i tryby używa się zazwyczaj wymiennie, jednak wydaje się, iż termin poziom dokładniej oddaje znaczenie tego podziału<sup>273</sup>. Wyróżnia się cztery poziomy ignorowania lub minimalizowania:

- poziom istnienia (*existence*),
- poziom znaczenia (*significance*),
- poziom możliwości zmiany (*change possibilities*),
- poziom osobistych umiejętności (*personal abilities*)<sup>274</sup>.

Poziomy te rozpatrywane są w kontekście wymienionych wcześniej typów. Przykładowo, biorąc pod uwagę możliwość wyboru (typ), można rozpatrywać ją pod kątem poziomów, czyli jej istnienia, znaczenia, możliwości zmiany, czy osobistych umiejętności osoby.

Wszystkie wymienione powyżej cechy dyskontowania zostały przez twórców koncepcji usytuowane w tzw. macierzy dyskontowania (*discount matrix*):

---

<sup>272</sup> Zob. tamże, s. 296.

<sup>273</sup> I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 182.

<sup>274</sup> Zob. K. Mellor, E. Schiff, *Discounting*, s. 296.

Tabela 5. Macierz dyskutowania

TRYB (MODE)	TYP (TYPE)					
ISTNIENIE (EXISTENCE)	T <sub>1</sub>	Bodźce	T <sub>2</sub>	Problemy	T <sub>3</sub>	Alternatywy
ZNACZENIE (SIGNIFICANCE)	T <sub>2</sub>	Znaczenie bodźców	T <sub>3</sub>	Znaczenie problemów	T <sub>4</sub>	Znaczenie alternatyw
MOŻLIWOŚĆ ZMIANY (CHANGE POSSIBILITIES)	T <sub>3</sub>	Możliwość zmiany bodźców	T <sub>4</sub>	Rozwiązalność problemów	T <sub>5</sub>	Wykonalność alternatyw
OSOBISTE UMIEJĘTNOŚCI (PERSONAL ABILITIES)	T <sub>4</sub>	Zdolność jednostki do odmiennej reakcji	T <sub>5</sub>	Zdolność jednostki do rozwiązywania problemów	T <sub>6</sub>	Zdolność jednostki do alternatywnego działania

Źródło: K. Mellor, E. Schiff, *Discounting*, „Transactional Analysis Journal” 1975, vol. 5, No. 3, s. 301(tłumaczenie własne).

Powyższy diagram nie obrazuje jednej z opisanych wcześniej cech, czyli obszaru dyskutowania. Warto więc podkreślić, iż może on dotyczyć zarówno obszaru „ja”, jak i „inni” oraz „sytuacja”. Zestawienia wszystkich elementów podjął się H.S. Schulze<sup>275</sup>, tworząc macierz trójwymiarową, jednak ze względu na przejrzystość powyższego zestawienia postanowiono w niniejszym opracowaniu pozostać przy diagramie dwuwymiarowym. Należy jednak pamiętać, że można go stworzyć dla każdego z trzech obszarów.

Twórcy prezentowanej macierzy opisali trzy rodzaje hierarchicznych zależności, które na niej występują – wertykalną, horyzontalną i przekątną<sup>276</sup>. Pierwsza z nich – wertykalna – dotyczy poziomów dyskutowania, które opisane są w poszczególnych wierszach tabeli. Zakłada ona, że poja-

<sup>275</sup> H.S. Schulze, *Die „Gedrehte Abwertungstabelle”*, „Zeitschrift für Transaktionsanalyse” 2005, nr 1, s. 51–55.

<sup>276</sup> K. Mellor, E. Schiff, *Discounting*, s. 298–300; J.L. Schiff i in., *Cathexis reader*, s. 15–16.

wienie się dyskontowania na danym poziomie warunkuje istnienie wszystkich, które opisane są w tabeli poniżej. Mówiąc obrazowo – jeśli człowiek zastosuje dyskontowanie przykładowo na poziomie istnienia, to jednocześnie dyskontuje także znaczenie, możliwości zmiany, a także osobiste umiejętności. Założenie to jest oczywiście bardzo logiczne, jeżeli bowiem nie dostrzega się jakiegoś problemu, to trudno zastanawiać się nad jego znaczeniem, czy możliwością zmiany sytuacji.

Zależność horyzontalna dotyczy typów dyskontowania. Ponownie chodzi w niej o ich wzajemne warunkowanie się. K. Mellor i E. Schiff zauważyli, że wystąpienie dyskontowania w którejkolwiek komórce tabeli warunkuje jednocześnie wystąpienie wszystkich na prawo od niej. Czyli najsilniejsze jest dyskontowanie bodźców (także ich znaczenia, możliwości zmiany i osobistych umiejętności), gdyż jego pojawienie się determinuje jednocześnie pomijanie bądź pomniejszanie problemu i alternatywy działania.

Podsumowując dwie opisane zależności – pionową i poziomą – można stwierdzić, że najbardziej destrukcyjną moc ma dyskontowanie pochodzące z lewego górnego rogu tabeli, czyli na poziomie istnienia bodźca (komórka oznaczona symbolem  $T_1$ ).

Ostatnia hierarchia dotyczy zależności usytuowanych na liniach przekątnych tabeli. Obrazują ją symbole usytuowane w lewych górnych rogach poszczególnych komórek oraz przekątne strzałki zakończone z obu stron grotami. Wskazują one moc dyskontowania, która jest taka sama dla dyskontów na prawo w górę, jak i na lewo w dół od źródłowego. Mówiąc inaczej, znaczenie dyskontowania na przekątnych oznaczonych poszczególnymi wartościami  $T$  jest tożsame. Jednakże najsilniejsze są te z najniższą wartością  $T$ , czyli rozpoczynając od  $T_1$  aż do  $T_6$ . Zdecydowanie większą moc będzie miało dyskontowanie polegające na tym, że jednostka nie dostrzega istnienia problemu (czyli dla niej problem nie istnieje) niż dyskontowanie, w którym człowiek dostrzega problem, zna jego znaczenie, wie, że można go w jakiś sposób rozwiązać, ale uznaje siebie za niezdolnego do tego typu działania.

Podsumowując wszystkie opisane powyżej zależności, można stwierdzić, że wystąpienie danego dyskontowania pociąga za sobą istnienie wszystkich innych, które na diagramie znajdują się poniżej oraz na prawo od niego, a także po przekątnej w dół na lewo i w górę na prawo. Najbardziej destrukcyjne dyskwalifikacje i dewaloryzacje sytuują się w lewym górnym rogu diagramu. Są to więc te negujące istnienie bodźca. Udowodniono, że dzieci wychowujące się w rodzinach, gdzie pojawia się wiele dewaloryzacji na tym poziomie lub w bliskiej jego okolicy, przejawiają najwięcej patologii<sup>277</sup>. W tym miejscu warto podkreślić, że dyskontowanie jest

---

<sup>277</sup> Tamże, s. 16.

procesem wewnątrzpsychicznym<sup>278</sup>, nieobserwowalnym zewnątrznie\*. Natomiast zewnętrzną manifestacją świadcząca o jego istnieniu może być pasywność.

Mówiąc o dyskontowaniu, nie sposób nie wspomnieć o towarzyszącym mu zjawisku, jakim jest przewartościowanie (*grandiosity*), określane także w polskiej literaturze przedmiotu terminem wyolbrzymienie<sup>279</sup>. W niniejszym opracowaniu przyjęto jednak termin przewartościowanie, co wydaje się tłumaczeniem bardziej zgodnym z oryginalną definicją zaproponowaną przez twórców: „Przewartościowanie (*grandiosity*) jest wewnętrznym mechanizmem wywołującym pewną przesadę (maksymalizację lub minimalizację) pewnych aspektów siebie, innych ludzi lub sytuacji”<sup>280</sup>. Termin wyolbrzymienie sugerowałby zatem raczej jedynie maksymalizację, a pomijał tę drugą odmianę omawianego zjawiska, jaką jest minimalizacja aspektów rzeczywistości. Tak więc przewartościowanie wplątuje pewną przesadność, która może być skierowana na siebie (osobę, która je stosuje) lub projektowana na otoczenie, przez co zniekształca cechy charakterystyczne osób lub sytuacji<sup>281</sup>. Jego celem jest możliwość stworzenia usprawiedliwienia dla trwania w symbiozie<sup>282</sup>. Stosując pewną przesadę w postrzeganiu rzeczywistości, człowiek jest więc w stanie wytłumaczyć sobie i światu brak możliwości przyjęcia odpowiedzialności za własne działanie. Przewartościowanie jest więc jednym z czynników, które w pewien sposób warunkują postrzeganie świata, które w analizie transakcyjnej określane jest mianem ram odniesienia.

### 3.3.2. Ramy odniesienia

Podobnie jak większość terminów z zakresu pasywności w AT, koncepcja ram odniesienia (*frame of reference*) powstała w Instytucie Cathexis. Za jej twórców uznaje się Jacqui Lee Schiff, Aarona Schiffa i Erica Schiffa, którzy przedstawili podstawy swych założeń w tym obszarze w artykule pod tytułem *Frames of Reference*<sup>283</sup> z roku 1975, a szerzej zaprezentowali w piątym rozdziale *Cathexis Reader – Frame of Reference and Redefining*<sup>284</sup>. Termin ten oznacza „strukturę powiązanych (wzajemnie warunkujących się) odpo-

<sup>278</sup> Tamże, s. 14.

\* Ze względu na brak możliwości obserwacji behawioralnych przejawów dyskontowania, zrezygnowano w niniejszym opracowaniu z uwzględnienia go w badaniach.

<sup>279</sup> Zob. M. Matkowski, *Nierozpoznanie*, s. 62–63.

<sup>280</sup> J.L. Schiff i in., *Cathexis reader*, s. 18.

<sup>281</sup> Zob. A.W. Schiff, J.L. Schiff, *Passivity*, s. 73.

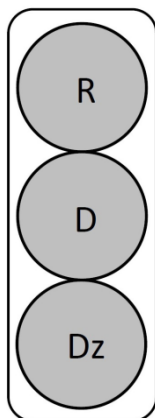
<sup>282</sup> J.L. Schiff i in., *Cathexis reader*, s. 18.

<sup>283</sup> J.L. Schiff, A. Schiff, E. Schiff, *Frames of Reference*, „Transactional Analysis Journal” 1975, vol. 5, No. 3, s. 290–294.

<sup>284</sup> J.L. Schiff i in., *Cathexis reader*, s. 49–71.

wiedzi, która integruje różne stany Ja w odpowiedzi na specyficzny bodziec”<sup>285</sup>. Innymi słowy, ramy odniesienia to indywidualne schematy myślenia czy zachowania, które pojawiają się w odpowiedzi na konkretny bodziec.

Ramy odniesienia można opisać, jako swoistego rodzaju skórę otaczającą trzy stany Ja człowieka. Dzięki jej istnieniu tworzy się rodzaj filtru, poprzez który człowiek ogląda siebie, innych ludzi i świat<sup>286</sup>. Decyduje to o indywidualnym odbiorze, charakterystycznym dla danej jednostki. Nie istnieje dwoje ludzi z identycznymi ramami odniesienia. Schiffowie zaproponowali graficzne przedstawienie terminu jako właśnie swoistego rodzaju skórę, czy powłokę, która otacza wszystkie stany Ja, integrując je ze sobą, ale jednocześnie oddzielając od otoczenia.



**Rysunek 28.** Ramy odniesienia

Źródło: J.L. Schiff i in., *Cathexis reader*, s. 50.

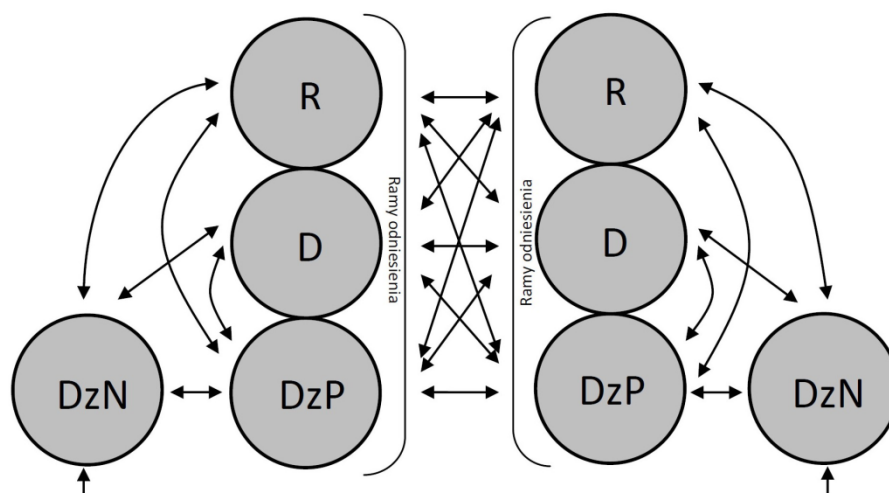
W obrębie ram odniesienia jednostka odpowiada sobie na tak zasadnicze pytania, jak: „Skąd wiem, że istnieję?” i „Kim jestem?”<sup>287</sup>. Również określone wybory skryptowe są przez nie definiowane. Ten swoistego rodzaju układ odniesienia warunkuje bowiem sposób myślenia czy zachowania w obliczu sytuacji problemowej.

Ramy odniesienia mają charakter transakcyjny, a także psychodynamiczny. Dotyczą więc zarówno tego, co dzieje się wewnątrz człowieka, jak i jego relacji z innymi, co prezentuje poniższy schemat:

<sup>285</sup> Tamże, s. 49.

<sup>286</sup> J.L. Schiff, A. Schiff, E. Schiff, *Frames of Reference*, s. 290.

<sup>287</sup> J.L. Schiff i in., *Cathexis reader*, s. 50.



**Rysunek 29.** Struktura i dynamika ram odniesienia

Źródło: J.L. Schiff i in., *Cathexis reader*, s. 51.

Strzałki pomiędzy poszczególnymi stanami Ja w obrębie jednej osoby ilustrują drogi kateksji, czyli tego, jak przełączana jest między nimi energia. Wektory pomiędzy osobami obrazują możliwe transakcje. Należy zauważyć, że zarówno bodziec transakcyjny, jak i reakcja na niego, wysyłane i odbierane są przez jakieś ramy odniesienia (nadawcy lub odbiorcy komunikatu). Wyjątkiem jest komunikacja z poziomów Dziecka Naturalnego. Może ona przebiegać jedynie w sytuacji, gdy ramy odniesienia dla obu osób uczestniczących w tej wymianie są maksymalnie zbieżne lub gdy nastąpi ich odrzucenie. W wyniku tego w transakcji pojawić się może bądź to intymność, bądź wzajemna walka o przetrwanie, co szczególnie widoczne jest poprzez komunikację niewerbalną<sup>288</sup>. W pozostałych sytuacjach, niezależnie od tego, czy ma się do czynienia z komunikatami równoległymi, czy skrzyżowanymi, odbywają się one poprzez opisywany filtr. Tak jak wspomniane już zostało w poprzednim rozdziale, ramy odniesienia w pewien sposób warunkują stosowanie dyskонтowania oraz towarzyszącego mu przewartościowania. To z kolei umożliwia trwanie w niezdrowej relacji o charakterze symbiotycznym.

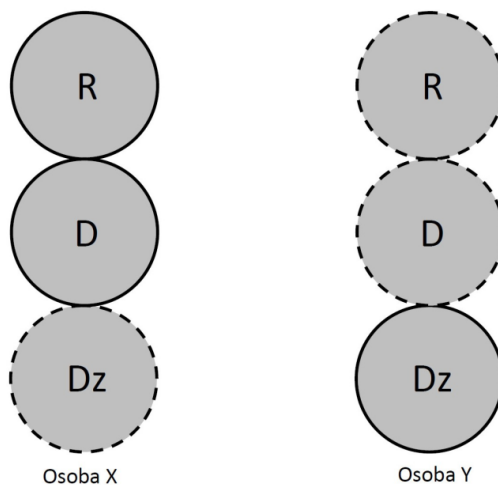
### 3.3.3. Symbioza

Zjawiskiem, które zdaniem autorów koncepcji pasywności zawsze jej towarzyszy, jest niezdrowa relacja symbiotyczna (*unhealthy symbiosis*). J.L. Schiff i współpracownicy stwierdzili, że „symbioza pojawia się, kiedy

<sup>288</sup> Zob. tamże, s. 50-51.

dwoje lub więcej osób zachowuje się tak, jakby w sumie tworzyły jedną osobowość. Taką relację można scharakteryzować strukturalnie w taki sposób, że żadna z tych osób nie kateksjonuje w pełni swojego zestawu stanów ego<sup>289</sup>. Oznacza to, że myślą i działają, czasowo lub stale nie korzystając z określonych stanów Ja, które przeważnie ulegają wyłączeniu\*. Definicja ta została uzupełniona przez T. White'a, który dodaje, że obie osoby zaangażowane w symbiozę posiadają silną potrzebę przywiązania (*attachment hunger*)<sup>290</sup>. Mówiąc jeszcze inaczej, symbioza jest to nieświadomy układ między dwoma dorosłymi osobami, które dewaloryzując swoje stany Ja, zdane są na życie razem. Tym, co podtrzymuje symbiozę jest przekonanie, podzielane przez dwie osoby, że «bez drugiej osoby nie poradzą sobie»<sup>291</sup>. Przy czym najprawdopodobniej M. Sękowska i E. Szymanowska, twórczynie tej definicji użyły pewnego skrótu myślowego, mówiąc o osobach dorosłych, określiły tym terminem osobę, która nie powinna już funkcjonować w pierwotnej relacji symbiotycznej z matką.

Początkowo Schiffowie zaproponowali następujący zapis graficzny tego rodzaju relacji:



**Rysunek 30.** Symbioza – schemat pierwotny

Źródło: A.W. Schiff, J.L. Schiff, *Passivity*, „Transactional Analysis Journal” 1971, vol. 1, No. 1, s. 72.

<sup>289</sup> Zob. tamże, s. 5 (w tłumaczeniu autorki).

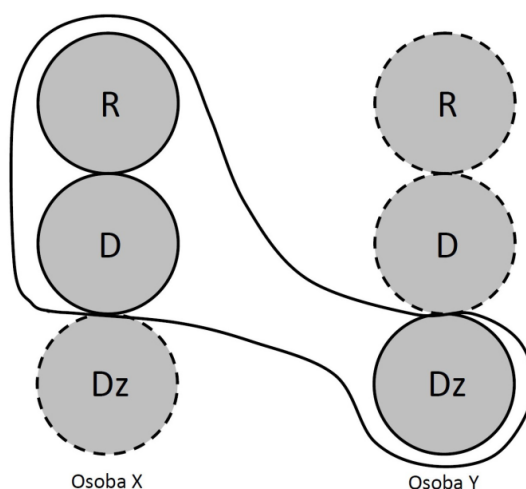
\* Użyto tutaj terminu „przeważnie”, ponieważ istnieje także rodzaj symbiozy, który nie polega na wyłączeniu. Jest to relacja pomiędzy matką i jej nowonarodzonym dzieckiem. Noworodek korzysta w tej relacji ze swojego Ja-Dziecko, jednak jest to warunkowane niepełnym ukształtowaniem pozostałych dwóch obszarów.

<sup>290</sup> T. White, *Symbiosis and Attachment Hunger*, s. 302.

<sup>291</sup> M. Sękowska, E. Szymanowska, *Analiza transakcyjna w biznesie*, s. 50.



Jednakże z czasem został on zmodyfikowany w celu podkreślenia współzależności osób zaangażowanych w tego rodzaju relację:



**Rysunek 31.** Symbioza

Źródło: I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 194.

W AT wyróżnia się dwa rodzaje relacji symbiotycznych – wspomnianą już powyżej i – istotną z punktu widzenia koncepcji pasywności – niezdrową symbiozę (*unhealthy symbiosis*), a także uzasadnioną w pewnych sytuacjach – symbiozę zdrową (*healthy symbiosis*), rozumianą tutaj, zgodnie z założeniami psychoanalizy, jako normalna relacja matka–dziecko we wczesnym okresie rozwoju dziecka. Czasami jest ona określana terminem normalnej zależności (*normal dependency*)<sup>292</sup>. Jednakże, jeśli w jej obrębie dojdzie do jakichś nieprawidłowości (przykładowo: długotrwałej separacji, zaniedbania, nadopiekuńczości), dziecko może nie rozwiązać tej relacji w prawidłowy sposób oraz starać się odtwarzać ją w dorosłym życiu<sup>293</sup>, co powoduje zaistnienie symbiozy niezdrowej. W pewnych szczególnych sytuacjach w dorosłym życiu tego rodzaju relacja także może nie przybierać cech patologicznych, jak choćby w sytuacji choroby i związanej z tym opieki<sup>294</sup>. Jest to sytuacja uzasadniona i najczęściej okresowa.

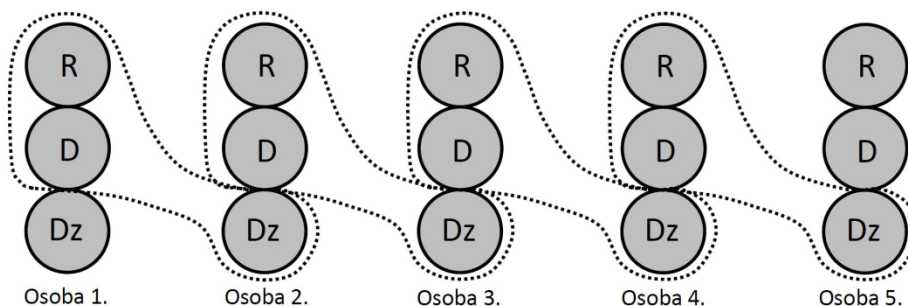
Dla niniejszego opracowania znaczenie ma symbioza niezdrowa i jej dotyczyć będzie dalsza część rozdziału. Warto podkreślić, iż jeśli w tekstach termin symbioza występuje sam, bez przymiotnika określającego jej rodzaj,

<sup>292</sup> Zob. S. Woollams, K. Huige, *Normal dependency and symbiosis*, „Transactional Analysis Journal” 1977, vol. 7, No. 3, s. 217–220.

<sup>293</sup> A.W. Schiff, J.L. Schiff, *Passivity*, s. 71–73.

<sup>294</sup> Zob. I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 198.

jest to relacja o charakterze patologicznym<sup>295</sup>, tak też ten termin będzie wykorzystywany w dalszej części opracowania. Należy także wspomnieć, że czasami w symbiozę zaangażowanych jest więcej osób, tworzy się wtedy tzw. łańcuch relacji symbiotycznych.



**Rysunek 32.** Łańcuch relacji symbiotycznych

Źródło: M. Sękowska, E. Szymanowska, *Analiza transakcyjna w biznesie*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 2000, s. 52.

W sytuacji zaistnienia łańcucha dana osoba w różnych sytuacjach i w relacjach z różnymi ludźmi wykorzystuje w funkcjonowaniu odmienne stany Ja. Patrząc na powyższy schemat, można zauważyć, że przykładowo osoba 2 w relacji z osobą 1 przyjmuje pozycję uległą i wykorzystuje w działaniu jedynie swoje Dziecko, natomiast w relacji z osobą 3 dominuje, funkcjonując w obszarach Rodzica i Dorosłego.

Cechą charakterystyczną symbiozy jest to, że jeśli do niej dojdzie, osoby zaangażowane czują się komfortowo i bezpiecznie, a ich potrzeby są w specyficzny sposób zaspokojone. By sytuacja taka mogła zaistnieć, konieczne jest dyskutowanie określonych obszarów rzeczywistości\*. Celem symbiozy jest więc zaspokojenie określonych potrzeb, których jednostka nie potrafi zaspokoić w inny, zdrowy sposób<sup>296</sup>. Warto jednak podkreślić kwestię występowania dyskutowania, które ogranicza funkcjonowanie w Ja-Dorosłym jednostki. Oznacza to, że symbioza warunkuje w pewnym sensie istnienie zniekształceń w tym obszarze, wyrażających się poprzez kontaminacje.

Jeśli natomiast wziąć pod uwagę koncepcję pasywności, to jej celem, w kontekście relacji symbiotycznej, jest utrzymywanie niefunkcjonowania tych stanów ego, które mogłyby przeciwstawiać się trwaniu tej zależności<sup>297</sup>. Mówiąc inaczej, zachowanie pasywne ma na celu powstrzymać uak-

<sup>295</sup> Tamże, s. 198.

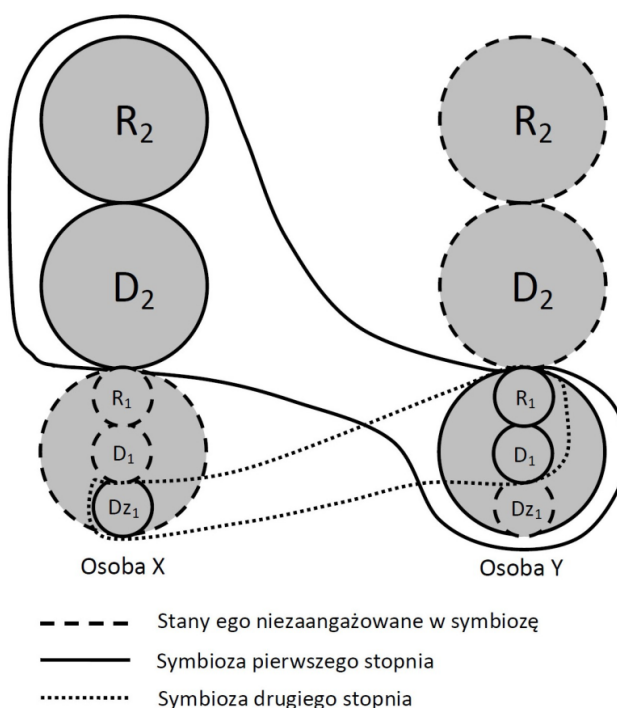
\* Zaistnienie dyskutowania jest cechą charakterystyczną odróżniającą symbiozę patologiczną od zdrowej. Zob. I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 198.

<sup>296</sup> Zob. tamże, s. 194–199.

<sup>297</sup> A.W. Schiff, J.L. Schiff, *Passivity*, s. 72.

tywnienie się (kateksję) tych stanów ego, które nie biorą udziału w relacji symbiotycznej – czyli Dziecka osoby X oraz Rodzica i Dorosłego osoby Y (zob. rys. 31 – okręgi oznaczone linią przerywaną). Tego rodzaju współegzystowanie, ze względu na zyski, o których wspomniano wcześniej, jest dość trwałe i trudne do rozwiązania.

Warto jeszcze wspomnieć, że koncepcja symbiozy w analizie transakcyjnej z czasem uległa dalszemu rozwojowi. Stwierdzono, że tego rodzaju relacja może czasami być uzupełniona o symbiozę rozgrywającą się na poziomie analizy osobowości drugiego stopnia:



**Rysunek 33.** Symbioza drugiego stopnia  
 Źródło: I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 202.

Tego rodzaju relacja rozgrywa się na poziomie jeszcze bardziej nieświadomym niż symbioza pierwszego stopnia, a głównym jej celem jest zaspokojenie pierwotnej potrzeby uzyskiwania pozytywnych znaków rozpoznania przez osobę X<sup>298</sup>. Ze względu na ten głęboki poziom nieświadomości oraz silnie wczesnodziecięce korzenie ów rodzaj symbiozy jest niezwykle

<sup>298</sup> I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 202.

trudny do zlikwidowania, a ludzie w niej trwający skutecznie racjonalizują\* konieczność współzestowania.

Schiffowie znaleźli także sposób na zobrazowanie symbiozy przy wykorzystaniu egogramów. Wykorzystali do tego wykresy krzywych przecinających się, które obrazowały funkcjonowanie osób w poszczególnych obszarach Ja<sup>299</sup>. Zauważyli, że wykresy te są do pewnego stopnia symetryczne dla osób pozostających we współzależności. Metoda obrazowania tego rodzaju relacji przy wykorzystaniu egogramu jest bardzo pomocna w terapii. Punkty przecięcia wykresów wskazują na obszary Ja, które mogą być wykorzystane do zerwania współzależności.

### 3.3.4. Pozycja życiowa

Tematyka związana z pozycjami życiowymi (*life positions*) poruszona była już w rozdz. 2.4 dotyczącym skryptu. Biorąc jednak pod uwagę istotność, jaką ma dla zachowań pasywnych uogólniony obraz siebie i świata, warto raz jeszcze odwołać się do poprzednich rozważań. Posiadana pozycja życiowa wydaje się bowiem mieć znaczenie dla występowania tendencji zależnościowych, o których mowa była w poprzednim podrozdziale, a także dla intensywności odczuwanego głodu przywiązania, opisanego dokładniej w podrozdziale kolejnym. W analizie transakcyjnej wyróżnia się cztery rodzaje pozycji życiowych (*life positions*), określanych czasem mianem pozycji podstawowych (*basic positions*) lub w polskiej terminologii – postaw życiowych<sup>300</sup>:

- ja jestem OK, ty jesteś OK (oznaczana w skrócie: JA+TY+) (*I'm OK, you're OK*) – jest to najzdrowsza pozycja, którą prezentują osoby odnoszące w życiu sukces. Charakteryzuje się tolerancyjnością wobec siebie i innych, co oznacza, że osoba ją posiadająca potrafi realistycznie ocenić swoje umiejętności, możliwości, predyspozycje, akceptując je oraz potrafi zrobić to samo, analizując funkcjonowanie drugiego człowieka;
- ja jestem OK, ty nie jesteś OK (JA+TY-) (*I'm OK, you're not-OK*) – pozycja życiowa, w której osoba ją posiadająca akceptuje siebie wraz ze wszystkimi swoimi wadami i zaletami, przeceniając często swoje możliwości, ale nie potrafi zastosować tej zasady wobec innych ludzi, przez co ich wartość zostaje niesprawiedliwie zaniżona;

---

\* Racjonalizacja jest terminem powszechnie stosowanym w psychoterapii i oznacza „proces, dzięki któremu rzeczy zawikłane, niejasne i irracjonalne (lub lepiej to określając *nie-racjonalne*) stają się jasne, zwarte i racjonalne” (za: A.S. Reber, E.S. Reber, *Słownik psychologii*, s. 636).

<sup>299</sup> Zob. E. Schiff, *Symbiosis illustrated by egograms*, „Transactional Analysis Journal” 1974, vol. 4, No. 4, s. 13–15.

<sup>300</sup> E. Berne, *Dzień dobry...*, s. 109–113.

- ja nie jestem OK, ty jesteś OK (JA-TY+) (*I'm not-OK, you're OK*) – pozycja, w której człowiek deprecjonuje swoją wartość, możliwości, zdolności, jednocześnie przeceniając, często niesłusznie, te same cechy u innych ludzi;
- ja nie jestem OK, ty nie jesteś OK (JA-TY-) (*I'm not-OK, you're not-OK*) – jest to pozycja najbardziej destrukcyjna, dostrzegająca bezcelowość istnienia siebie i ludzi wokół; często posiadają ją osoby o tendencjach samobójczych.

E. Berne wskazał, że każdą z tych pozycji można określić jednym słowem: 1. JA+TY+ to sukces, 2. JA+TY- to arogancja, 3. JA-TY+ to depresja, 4. JA-TY- to daremność egzystencji<sup>301</sup>. Pozycje kształtują się we wczesnym dzieciństwie pod wpływem osób znaczących. W inny sposób można podzielić je na dwie kategorie – pozycje behawioralne i egzystencjalne. Te pierwsze odnoszą się do konkretnej sytuacji i mogą ulegać nawet szybkim zmianom. Drugie mają raczej charakter stały i wyrażają uogólnioną postawę względem siebie, innych i świata.

W tym miejscu, wyprzedzając nieco rozważania z rozdziału następnego dotyczącego głodów, warto nawiązać do teorii przywiązania stworzonej przez J. Bowlby'ego oraz jej uzupełnienia opracowanego przez K. Bartholomewa i L.M. Horowitza. Do tej pory niniejsze opracowanie ściśle usytuowane było w paradygmacie analizy transakcyjnej. W tym momencie uzasadnionym wydaje się chwilowe i tylko częściowe, odejście od niego. Argumentem potwierdzającym słuszność rozszerzenia perspektywy badawczej jest tutaj bardzo istotne znaczenie, jakie dla koncepcji symbiozy i głodu przywiązania w AT mają te teorie.

Psychoanalityk J. Bowlby, konstruuując swoją teorię przywiązania, odwołał się do dorobku biologii ewolucjonistycznej, etologii (szczególnie do badań H. Harlowa i K. Lorenza nad małpkami rebusami), systemowej koncepcji kontroli, a także psychologii poznawczej. Odwołując się do badań wcześniejszych i swoich własnych stwierdził, że w każdym człowieku funkcjonuje uwarunkowany biologicznie i stanowiący integralną część ludzkiej natury system przywiązania. Istnienie tego systemu wyjaśnia, jego zdaniem, ludzką tendencję do tworzenia silnych więzi emocjonalnych z innymi ludźmi, a także rzuca światło na etiologię różnych zaburzeń psychicznych<sup>302</sup>. Należy tu także wspomnieć o wyróżnionych przez J. Bowlby'ego wewnętrznych modelach operacyjnych przywiązania (*internal working models of attachment*), na które składają się: model osoby, do której jest się przywiązany (model postaci przywiązania)<sup>303</sup>, a także model siebie. Do tego odwołali się, tworząc

<sup>301</sup> Tamże, s. 112.

<sup>302</sup> P. Marchwicki, *Teoria przywiązania J. Bowlby'ego*, „Seminare” 2006, nr 23, s. 365–383.

<sup>303</sup> J. Bowlby w kontekście modelu postaci przywiązania wspominał także o modelu świata i innych ludzi. Zob. P. Marchwicki, *Teoria przywiązania J. Bowlby'ego*, s. 372.

własną koncepcję stylów przywiązania K. Bartholomew i L.M. Horowitz<sup>304</sup>. Potraktowali oni modele Bowlby'ego jako dymensje stylów przywiązania:

**Tabela 6.** Style przywiązania w dorosłości

		MODEL SIEBIE (Zależność)	
		Pozytywny (Niska)	Negatywny (Wysoka)
MODEL INNYCH (Unikanie)	Pozytywny (Niskie)	I. PEWNY ( <i>SECURE</i> ) Dobrze czujący się w intymności i autonomii	II. ZAABSORBOWANY ( <i>PREOCCUPIED</i> ) Zaabsorbowany w relacje
	Negatywny (Wysokie)	IV. UNIKAJĄCY ( <i>DISMISSING</i> ) Unikający intymności Przeciwny zależności	III. LĘKOWY ( <i>FEARFUL</i> ) Bojący się intymności Unikający kontaktów społecznych

Źródło: K. Bortholomew, L.M. Horowitz, *Attachment Styles Among Young Adults: A Test of a Four-Category Model*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1991, vol. 61, No. 2, s. 226 (tłumaczenie własne).

Modele Bowlby'ego i wynikające z nich style przywiązania K. Bartholome-  
lewa i L.M. Horowitza z łatwością można odnieść do pozycji życiowych opi-  
sywanych w analizie transakcyjnej. Potwierdza to charakterystyka poszcze-  
gólnych stylów stworzona przez wymienionych autorów<sup>305</sup>:

- styl I – charakteryzuje osoby zdolne do miłości, postrzegające siebie i innych, jako akceptujących, czułych i wrażliwych;
- styl II – cechuje się brakiem zdolności do miłości w połączeniu z pozy-  
tywną oceną innych ludzi. Ludzie posiadający ten styl próbują osiągnąć  
akceptację samego siebie poprzez uzyskanie akceptacji ze strony osób  
znaczących;
- styl III – to brak zdolności do miłości z jednoczesnym przekonaniem, że  
inni będą negatywnie nastawieni i będą odrzucać, więc nie zasługują na  
zaufanie. Ludzie stosujący tę strategię chronią siebie przed wyimagine-  
wanym odrzuceniem poprzez unikanie bliskich relacji i zaangażowania.

<sup>304</sup> K. Bortholomew, L.M. Horowitz, *Attachment Styles Among Young Adults: A Test of a Four-Category Model*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1991, vol. 61, No. 2, s. 226–244.

<sup>305</sup> Zob. tamże, s. 227.

- styl IV – oznacza poczucie wartości miłości w połączeniu z negatywnym obrazem innych. Posiadający ten styl przywiązania chronią siebie przed rozczarowaniem poprzez unikanie bliskich relacji i utrzymywanie poczucia niezależności i bycia niewrażliwym na innych.

Zależność pomiędzy opisanymi wyżej stylami a pozycjami życiowymi w AT została dowiedziona w badaniach<sup>306</sup>. F.A. Boholst, G.B. Boholst i M.M.B. Mende udowodnili, że istnieje statystyczna zależność pomiędzy pozycją Ja+Ty+ a stylem I, pozycją Ja-Ty+ a stylem II, pozycją Ja+Ty- a stylem IV oraz pozycją Ja-Ty- i stylem III. Biorąc pod uwagę, że zarówno K. Bartholemew i L.M. Horowitz, jak i T. White, twórca koncepcji głodu przywiązania w AT oraz związek pomiędzy tym głodem a symbiozą rozumianą zgodnie z założeniami AT, opierali się na teorii J. Bowlby'ego, można podejrzewać, że istnieje związek między pozycją życiową, głodem przywiązania i symbiozą, a w konsekwencji – pasywnością.

### 3.3.5. Głody

Terminem głody (*hungers*) w analizie transakcyjnej określa się potrzeby. Ich koncepcja nie jest szeroko rozwijana, a do tego dość niejednorodna. Sięgając do źródeł, czyli założeń samego E. Berne'a, wyróżnić można sześć rodzajów głodów<sup>307</sup>:

- głód bodźców lub inaczej odczuć<sup>308</sup> (*stimulus hunger*) – który jest potrzebą stymulacji zmysłowej poprzez wzrok, słuch, dotyk, zapach i smak;
- głód akceptacji zwany także głodem bycia dostrzeganym i uznawanym<sup>309</sup> (*recognition hunger*) – jest to potrzeba szczególnego rodzaju ciepła w kontaktach bądź działaniu innego człowieka;
- głód kontaktu cielesnego (*contact hunger*) – który zaspokajają się poprzez fizyczny kontakt z drugą osobą;
- głód seksualny (*sex hunger*) – zaspokajany w kontaktach seksualnych;
- głód strukturalizacji czasu, zwany głodem struktury lub uporządkowania (*structure hunger*) – który zakłada, że człowiek potrzebuje w jakiś sposób wypełnić czas w relacji z innymi ludźmi. Może to robić na kilka sposobów, które zostały określone w rozdz. 2.3.;
- głód wydarzeń (*incidence hunger*) – jest jakby następstwem głodu strukturalizacji czasu, a manifestuje się poprzez potrzebę dokonań.

Jak wspomniano, koncepcja głodów nie jest w analizie transakcyjnej całkowicie jednorodna i zdarza się, że niektórzy autorzy wymieniają jeszcze

<sup>306</sup> F.A. Boholst, G.B. Boholst, M.M.B. Mende, *Life Positions and Attachment Styles: A Canonical Correlation Analysis*, „Transactional Analysis Journal” 2005, vol. 33, No. 1, s. 62–67.

<sup>307</sup> Zob. E. Berne, *Seks i kochanie*, s. 172–177.

<sup>308</sup> E. Berne, *Dzień dobry...*, s. 41.

<sup>309</sup> Tamże.

dotatkowe potrzeby, jak chociażby C. Steiner, który pisze o głodzie pozycji (*position hunger*)<sup>310</sup>. Dla niniejszego opracowania istotne wydają się wszystkie głody wymienione przez E. Berne'a z wyjątkiem seksualnego. Warto jednak podkreślić, iż aktualnie w analizie transakcyjnej przyjmuje się, iż człowiek odczuwa trzy podstawowe potrzeby: stymulacji (*stimulus hunger*), wsparcia (*recognition hunger*) i strukturalizacji czasu (*hunger for time structure*)<sup>311</sup>. Rozpatrywane są one na płaszczyźnie fizycznej, ujawniającej się głównie we wcześniejszych okresach życia człowieka, i płaszczyźnie psychologicznej, która zastępuje częściowo fizyczną w późniejszych okresach rozwoju jednostki. Takie ujęcie głodów stanowi *de facto* odzwierciedlenie sześciu głodów wymienionych przez twórcę koncepcji. Głód kontaktu cielesnego jest bowiem z czasem zastępowany (przynajmniej częściowo) przez kontakt psychologiczny z drugim człowiekiem. Wydaje się, iż szczególnym przypadkiem realizacji potrzeby kontaktu cielesnego w dorosłym życiu jest stosunek seksualny. Natomiast jeśli chodzi o głód wydarzeń, to sam E. Berne zauważał, że jest on naturalną konsekwencją głodu strukturalizacji czasu: „Głód struktury [...] w ostrym stanie przybiera postać głodu wydarzeń, który wpędza wiele osób w kłopoty i sprawia, że stają się źródłem kłopotów dla innych tylko po to, by zabić dręczącą ich nudę [...]”<sup>312</sup>. W niniejszym opracowaniu przyjęto więc najbardziej popularny, rozłączny, choć wzajemnie się warunkujący, podział na trzy główne potrzeby<sup>313</sup>. Dodatkowo jednak wyróżniono wymieniany przez niektórych autorów zajmujących się analizą transakcyjną<sup>314</sup> głód przywiązania (*attachment hunger*), który jest niejako rozszerzeniem i uzupełnieniem definicji głodu bodźców, a który nawiązuje w swej genealogii do teorii J. Bowlby'ego. Dokładne jego zbadanie jest ważne dla niniejszego opracowania, gdyż wskazuje na predyspozycje wchodzenia w zależności symbiotyczne jednostki.

### 3.4. Strategie pasywne

Twórcy koncepcji pasywności w analizie transakcyjnej – J.L. Schiff i jej współpracownicy<sup>315</sup> – wyróżnili cztery strategie pasywne:

- Nicnierobienie (*Doing Nothing*),
- Nadadaptacja (*Over-Adaptation*),
- Niepohamowanie (*Agitation*),

<sup>310</sup> Zob. C. Steiner, *Scripts people live...s.* 37–40.

<sup>311</sup> R. Rogoll, *Aby być sobą...*, s. 6.

<sup>312</sup> E. Berne, *Seks i kochanie*, s. 176.

<sup>313</sup> Zob. J. Jagieła, *Gry psychologiczne w szkole*, s. 83–84.

<sup>314</sup> Zob. T. White, *Symbiosis and Attachment Hunger*, s. 300–304; T. White, *Transference, Attachment...*, s. 121–126.

<sup>315</sup> J.L. Schiff i in., *Cathexis reader*, s. 10–14; A.W. Schiff, J.L. Schiff, *Passivity*, s. 73–77.



— Niezdolność (*Incapacitation*) lub Przemoc/Agresja (*Violence*).

Wszystkie je cechuje nieefektywność działania w obliczu sytuacji problemowej. Sposób działania człowieka w obrębie konkretnej strategii oraz ilość energii (napięcia), która się w tym czasie wytwarza, jest jednak inna. Poszczególne strategie zostaną scharakteryzowane poniżej.

#### NICNIEROBIENIE

Pełna nazwa pierwszej ze strategii pasywnych brzmi: „nie robienie niczego istotnego dla rozwiązania problemu” (*doing nothing relevant to solving the problem*), ale często w skrócie określa się ją mianem „nicnierobienia” (*Doing Nothing*)<sup>316</sup>. W polskiej literaturze przedmiotu można spotkać także termin bierność<sup>317</sup>, który równie trafnie opisuje ten rodzaj pasywności. Jest to strategia, w której jednostka w reakcji na zaistniałą sytuację (pojawiający się problem) nie podejmuje żadnego działania. Cała energia, jaką posiada, jest wykorzystywana na tłumienie reakcji<sup>318</sup>. Przy czym, co istotne, należy odróżnić tę sytuację od świadomego (z poziomu Dorosłego) podjęcia decyzji o zaniechaniu działań. W przypadku bierności człowiek nie podejmuje walki z problemem, gdyż napięcie, które przeżywa jest zbyt duże, co uniemożliwia podjęcie reakcji. Ten rodzaj pasywności jest najbliższy tradycyjnemu jej rozumieniu, który zakłada brak działania.

#### NADADAPTACJA

Nadadaptacja (*Over-Adaptation*), zwana jest także akomodacją. Jest to najtrudniejsza strategia pasywna do zidentyfikowania<sup>319</sup>. Dzieje się tak, ponieważ jednostka ją stosująca przystosowuje się niejako do zaistniałych warunków, pomniejszając jednocześnie swoje potrzeby lub w ogóle z nich rezygnując. Z powodu tej swoistej przystawalności do otoczenia, która jest wygodna dla wszystkich wokół, osoba stosująca nadadaptację bywa wzmacniana w swoich działaniach, co jedynie utrwała patologiczne zachowanie<sup>320</sup>. Strategia ta pojawia się w sytuacji, kiedy jednostka nie wyznacza sobie własnego, autonomicznego celu w trakcie próby rozwiązania problemu, ale próbuje osiągnąć to, co uważa za cel kogoś innego. Odgaduje więc, czego oczekuje ta druga osoba i stara się zrealizować to oczekiwanie. Nadadaptacja ma jednak także pewną zaletę – jeśli zostanie, pomimo wspomnianych trudności, zidentyfikowana, jest stosunkowo łatwo ją zlikwidować<sup>321</sup>.

<sup>316</sup> Zob. A.W. Schiff, J.L. Schiff, *Passivity*, s. 73.

<sup>317</sup> Zob. J. Jagieła, *Gry psychologiczne w szkole*, s. 87.

<sup>318</sup> J.L. Schiff i in., *Cathexis reader*, s. 10–11; A.W. Schiff, J.L. Schiff, *Passivity*, s. 73.

<sup>319</sup> Tamże, s. 74; J.L. Schiff i in., *Cathexis reader*, s. 11; I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 176.

<sup>320</sup> J.L. Schiff i in., *Cathexis reader*, s. 11.

<sup>321</sup> A.W. Schiff, J.L. Schiff, *Passivity*, s. 74; J.L. Schiff i in., *Cathexis reader*, s. 11.

Osoba stosująca tę formę pasywności jest najbardziej opanowana, a także skłonna do logicznego myślenia i wyciągania wniosków. Jeśli pomoże się jej rozpoznać własne potrzeby i dążenia, możliwe, że szybko nauczy się je realizować.

#### NIEPOHAMOWANIE

Niepohamowanie (*Agitation*) – tłumaczone w literaturze polskojęzycznej także jako agitacja<sup>322</sup>. Wydaje się, iż to drugie określenie, pomimo że również zgodne z bezpośrednim tłumaczeniem z języka angielskiego, nie jest najodpowiedniejsze. Według słownika języka polskiego agitacja to „zjednywanie zwolenników dla jakiejś sprawy, idei; propagowanie jakichś hasel, ideologii”<sup>323</sup>, co nie odpowiada symptomom omawianej strategii pasywnej. Z tego też względu przyjmuje się tu jako prawidłowe jedynie użycie terminu niepohamowanie, oznaczającego strategię składającą się z powtarzających się, bezcelowych zachowań, które w żaden sposób nie przybliżają do rozwiązania problemu. Zachowania te pomagają rozładować pojawiające się w obliczu trudności napięcie, ale nie służą efektywnemu pokonaniu jej. Myślenie osoby stosującej tę strategię, staje się chaotyczne, aczkolwiek zdaje sobie ona sprawę z faktu, że powinna podjąć jakieś działanie, ma jednak poczucie nieadekwatności i przewiduje porażkę<sup>324</sup>. A.W. Schiff i J.L. Schiff<sup>325</sup> określili ten rodzaj pasywności jako formę przechodnią pomiędzy nadadaptacją a agresją lub niezdolnością, które zdefiniowane zostaną poniżej. Wyśłanie w kierunku osoby, będącej w stanie niepohamowania, stanowczego, lecz spokojnego komunikatu „Usiądź i przemyśl to!” najczęściej przywraca nadadaptację. Jeśli jednak komunikat taki nie padnie, strategia ta może przeistoczyć się w groźniejszą formę pasywności, czyli w agresję lub niezdolność.

#### NIEZDOLNOŚĆ LUB AGRESJA

Ostatnia strategia pasywna w analizie transakcyjnej posiada dwie odmienne manifestacje – niezdolność (*incapacitation*) i agresję (*violence*). Także tutaj nasuwają się pewne wątpliwości terminologiczne. *Incapacitation* tłumaczone jest zazwyczaj jako skostnienie, czyli „(od skostnieć) utrwalić się w tradycyjnej, niezmiennej postaci, formie; stanąć w miejscu, zasklepić się w nie ulegających zmianom poglądach”<sup>326</sup>, co podobnie nie oddaje w pełni znaczenia niezdolności. Osoba stosująca tę strategię w pewien spo-

<sup>322</sup> Zob. R. Rogoll, *Aby być sobą...*, s. 76.

<sup>323</sup> *Słownik języka polskiego PWN*.

<sup>324</sup> Zob. J.L. Schiff i in., *Cathexis reader*, s. 12–13.

<sup>325</sup> A.W. Schiff, J.L. Schiff, *Passivity*, s. 74.

<sup>326</sup> Tamże, s. 74.

sób okalecza się w formie fizycznej lub psychologicznej. Deprecjonuje swoje możliwości rozwiązania problemu i wierzy (z poziomu Dziecka), że jeśli to zrobi, to ktoś inny rozwiąże za nią problem. Niezdolność może przybierać formę dolegliwości psychosomatycznych, załamania nerwowego lub uzależnienia od alkoholu czy narkotyków<sup>327</sup>. Wydaje się więc, iż termin skostnienie nie jest w tym wypadku najlepszy. W niniejszym opracowaniu przyjmuje się więc jedynie określenie niezdolność.

Nieco inaczej jest w przypadku terminu *violence*. Jego dosłowne i najczęstsze tłumaczenie to przemoc, która nie pojawia się jednak w polskiej literaturze. Drugim znaczeniem tego słowa jest gwałt, który jest używany w znaczeniu bezprawnej przemocy popełnionej z użyciem siły fizycznej bądź moralnej<sup>328</sup>. Najczęściej w przypadku tej strategii pasywnej używa się terminu agresja<sup>329</sup>, pomimo tego, iż nie jest on zgodny z dosłownym tłumaczeniem z języka angielskiego. Jednak przemoc (więc także gwałt\*) to czyn bezprawny, dokonywany z użyciem siły na kimś<sup>330</sup>, natomiast agresja „to zachowanie zmierzające do wyładowania niezadowolenia lub gniewu na osobach bądź rzeczach”<sup>331</sup>. Ponieważ *violence* może być skierowana także na rzeczy, o czym świadczą chociażby przykłady podawane w najpopularniejszym aktualnie i uznanym podręczniku analizy transakcyjnej *TA Today*<sup>332</sup>, wydaje się zasadne, by używać w przypadku tej strategii terminu agresja.

Zarówno agresja, jak i niezdolność powstają w momencie rozładowania energii skumulowanej wcześniej w innych formach pasywności<sup>333</sup>. Można powiedzieć, iż agresja wysyła tę energię na zewnątrz (przykładowo poprzez jakiś akt wandalizmu), a niezdolność kieruje ją do wewnątrz, jest zatem swoistego rodzaju autoagresją. Agresja i niezdolność są ostatecznością w zachowaniu pasywnym. Osoba, która je stosuje, rezygnuje zupełnie z odpowiedzialności za swoje myślenie i działanie.

Biorąc pod uwagę to, co zostało powiedziane powyżej o strategiach, jakie można przyjąć w pasywności, warto zważyć, że są one ułożone na kontinuum związanym z ilością gromadzonego napięcia w obliczu sytuacji problemowej. Jednocześnie można tutaj odwołać się do założeń dotyczących

<sup>327</sup> I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 177; zob. też: T. White, *Heroin Use as a Passive Behavior*, „Transactional Analysis Journal” 1999, vol. 29, No. 4, s. 273–277.

<sup>328</sup> Zob. *Słownik języka polskiego PWN*.

<sup>329</sup> Zob. J. Jagieła, *Gry psychologiczne w szkole*, OWN, Kielce 2004, s. 88.

\* Dodatkowo należy zwrócić uwagę, iż gwałt w języku polskim najczęściej używany jest w znaczeniu wykorzystania seksualnego, co w żaden sposób nie koresponduje z omawianą strategią pasywną. W języku angielskim występuje rozróżnienie między gwałtem w rozumieniu napaści, przemocy – *violence* a wykorzystaniem seksualnym – *rape*.

<sup>330</sup> Zob. *Słownik języka polskiego PWN*.

<sup>331</sup> Tamże.

<sup>332</sup> I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*

<sup>333</sup> J.L. Schiff i in., *Cathexis reader*, s. 13.

gier transakcyjnych, przedstawionych w podrozdz. 2.3.5. E. Berne stwierdził, że mogą one rozgrywać się na trzech poziomach – pierwszym, który jest właściwie społecznie akceptowalny, drugim – na który trudno nie zwrócić uwagi i trzecim – bardzo poważnym, obok którego nie da się już w żadnym razie przejść obojętnie i który prowadzi do bardzo poważnych konsekwencji. Również strategie pasywne można w ten sposób uporządkować. Nadadaptacja będzie się zatem przejawiała na poziomie pierwszym. Jest to często strategia wygodna zarówno dla jednostki ją przejawiającej, jak i dla otoczenia. Niepohamowanie to z kolei strategia drugiego poziomu, którą trudno zupełnie pominąć, ale która nie jest czymś, co wymaga natychmiastowej reakcji ze strony otoczenia. Natomiast niezdolność i agresja przejawiają się przez zachowania niosące w sobie taki ładunek energii, że reakcja otoczenia jest konieczna. Trudności klasyfikacyjne pojawiają się jedynie w przypadku bierności. Wydaje się bowiem, że może to być strategia rozgrywająca się zarówno na poziomie pierwszym, jak i drugim. Można pokusić się o stwierdzenie, że wpływ na to ma często charakter relacji, a dokładniej liczba osób w nią zaangażowanych. Jeśli bowiem wziąć pod uwagę przykładowo relację nauczyciel–uczeń, to w sytuacji wycofania tego drugiego w momencie, gdy praca odbywa się w grupie, jaką jest cała klasa, strategia ta może zostać niezauważona. Natomiast w relacji bezpośredniej będzie zauważona, aczkolwiek zazwyczaj nie niesie za sobą nieodwracalnych konsekwencji.

### 3.5. Bezpośrednie inspiracje badań dotyczących pasywności szkolnej

W rozdziale tym wskazana zostanie literatura, która stała się w sposób bezpośredni inspiracją do postawienia pytań badawczych. Szczególnie podkreślone zostaną badania prowadzone przez innych autorów w obszarach, które w jakiś sposób korespondują z pasywnością.

Koncepcja pasywności powstała niemalże na początku istnienia nurtu analizy transakcyjnej. Dzięki temu twórcy terminu mieli okazję konfrontować swoje poglądy z założeniami leżącymi u podstaw AT w bezpośredniej relacji z E. Berne'em. J.L. Schiff – inspiratorka pracy oraz autorka definicji pasywności – należała do grona jego najbliższych współpracowników<sup>334</sup>. Stworzona przez nią szkoła Cathexis (*Cathexis School*) jest nadal uważana za jeden z trzech, obok klasycznej Berne'a i Szkoły Redecyzji Gouldingów (*Redecision School*), nurtów współczesnej AT. Podstawową inspiracją dla niniejszej rozprawy były opracowania *Cathexis reader*<sup>335</sup> oraz *Passivity*<sup>336</sup>,

<sup>334</sup> Zob. I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 285.

<sup>335</sup> J.L. Schiff i in., *Cathexis reader*.

<sup>336</sup> A.W. Schiff, J.L. Schiff, *Passivity*, s. 71–78.

które w sposób całościowy definiują rozumienie zjawiska pasywności, a także opisują metodę prowadzenia i wyniki badań nad nim prowadzonych w Instytucie Cathexis. Nie sposób jednak pominąć książkę *TA Today*<sup>337</sup> I. Stewarta i V. Joinesa, w której przedstawiono najnowsze podstawy całego nurtu, a także podkreślono konotacje założeń związanych z pasywnością i jej wymiarem edukacyjnym w analizie transakcyjnej<sup>338</sup>. Za przykłady posłużyć mogą również artykuły szeregu innych autorów, jak *Discounting*<sup>339</sup> K. Mellora i E. Schiffa, *Symbiosis illustrated by egograms*<sup>340</sup> E. Schiffa, *Functional Fluency for Educational Transactional Analysts*<sup>341</sup> S. Temple, *Teachers and OK'ness. So what?*<sup>342</sup> M.J. Fine'a, M. Giese'a i J. Elliota, czy *Behavioral attributes of the life positions*<sup>343</sup> M.J. Fine'a i J.P. Poggio oraz wiele innych.

Wśród rodzimej literatury na uwagę zasługują w pierwszym rzędzie publikacje J. Jagieły, który od lat przekłada założenia analizy transakcyjnej na grunt polskiej pedagogiki. Inspirujące pod kątem analizy zjawiska pasywności szkolnej stały się między innymi *Gry psychologiczne w szkole*<sup>344</sup>, *Komunikacja interpersonalna w szkole*<sup>345</sup>, *Pasywność w szkole*<sup>346</sup> i inne<sup>347</sup> tegoż autora, a także *Nierozpoznanie*<sup>348</sup> M. Matkowskiego. Szczególnego podkreślenia wymagają również: praca zbiorowa pod redakcją J. Jagieły *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*<sup>349</sup>, która jest najobszerniejszym w Polsce zbiorem raportów z badań prowadzonych w edukacyjnym obszarze analizy transakcyjnej, oraz *Analiza transakcyjna w edukacji*<sup>350</sup>,

<sup>337</sup> I. Stewart, V. Joines, *TA Today*...

<sup>338</sup> Zob. tamże, s. 282.

<sup>339</sup> K. Mellor, E. Schiff, *Discounting*.

<sup>340</sup> E. Schiff, *Symbiosis*...

<sup>341</sup> S. Temple, *Functional Fluency*...

<sup>342</sup> M.J. Fine, M. Giese, J. Elliot, *Teachers and OK'ness. So what?*, „Transactional Analysis Journal” 1979, vol. 9, No. 4.

<sup>343</sup> M.J. Fine, J.P. Poggio, *Behavioral attributes of the life positions*, „Transactional Analysis Journal” 1977, vol. 7, No. 4.

<sup>344</sup> J. Jagieła, *Gry psychologiczne w szkole*.

<sup>345</sup> Tenże, *Komunikacja interpersonalna w szkole*.

<sup>346</sup> Tenże, *Pasywność w szkole*.

<sup>347</sup> Tenże, *Analiza transakcyjna w perspektywie nauki*, [w:] Міжнароднай навукова-практычнай канферэнцыі: „Сучасная прававая дзяржава: тэорыя, практыка, праблемы і перспектывы развіцця, Мінск 2003 (materiały pokonferencyjne); tegoż, *Application of transactional analysis to education...*; tegoż, *Bioskrypt w pracy nauczyciela kultury fizycznej*, [w:] *Biokulturowe uwarunkowania rozwoju, sprawności i zdrowia*; tegoż, *Interwencja kryzysowa w szkole*, „Psychologia w Szkole” 2009, nr 3(23); tegoż, *Psychomanipulacja w sektach w świetle analizy transakcyjnej*, [w:] *Sekty. Uwarunkowania i niebezpieczeństwa w III RP*, (red.) S. Pamuła, A. Margasiński, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, Częstochowa 2001.

<sup>348</sup> M. Matkowski, *Nierozpoznanie*.

<sup>349</sup> *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*.

<sup>350</sup> *Analiza transakcyjna w edukacji*.

ukazująca możliwe sposoby wykorzystania koncepcji w różnych obszarach życia społecznego. Uzupełnieniem tego może stać się szerokie opracowanie badawcze D. Pankowskiej *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*<sup>351</sup>. Autorka ta zajmowała się także metodologią badań AT<sup>352</sup>. Zaprezentowane powyżej tytuły nie wyczerpują oczywiście listy tego, co powstało w Polsce w obszarze wykorzystania koncepcji. Wymienione zostały te, które w najwyższym stopniu stały się inspiracją dla niniejszych badań.

Tak jak wspomniano, o istnieniu pasywności w szkole można wnioskować na podstawie literatury przedmiotu z zakresu analizy transakcyjnej. W części dotyczącej podstaw teoretycznych opracowania została zaprezentowana przyjęta definicja tego zjawiska. Zakłada ona kilka strategii, które może wykorzystywać człowiek pasywny. Autorka nie znalazła poza analizą transakcyjną tak wielowymiarowego spojrzenia na ten problem. Można jednakże przytoczyć argumentację poza nurtem AT, która w jakiś sposób dotyka poruszonej tematyki. Wiele publikacji dotyczy zjawiska agresji szkolnej, które w niniejszej pracy uważane jest za przejaw pasywności. Tematem tym zajmuje się między innymi M. Kuśpit<sup>353</sup> i I. Sorokosz<sup>354</sup>. Inną strategię pasywną – nadadaptację – opisuje na przykład M. Krawczonek<sup>355</sup>, zaś bierność – A. Brzezińska i A. Resler-Maj<sup>356</sup> oraz A. Keplinger<sup>357</sup>. Także sami nauczyciele w licznych publikacjach opisują zachowania uczniów, które według terminologii analizy transakcyjnej można nazwać pasywnymi. O strategiach pasywnych pedagogów przeczytać można zdecydowanie mniej, choć i takie publikacje się pojawiają. O agresji, głównie w formie psychologicznej, pisze między innymi A. Cudowska<sup>358</sup>, a E. Wysocka<sup>359</sup> zwraca uwagę na takie zachowania nauczyciela, jak rygoryzm, obojętność, uleganie,

<sup>351</sup> D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie...*

<sup>352</sup> D. Pankowska, *Metodologia analizy transakcyjnej – przegląd badań*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2008, nr 1(6).

<sup>353</sup> Zob. M. Kuśpit, *Agresja w szkole*, „Remedium” 2004, nr 11.

<sup>354</sup> Zob. I. Sorokosz, *Nauczyciel wobec agresji uczniowskiej w ocenie studentów studiów pedagogicznych i nauczycieli*, [w:] „Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla bezpieczeństwa” 2008, nr 1, s. 40–47.

<sup>355</sup> Zob. M. Krawczonek, *Uczeń niedostosowany*, „Edukacja i Dialog” 2002, nr 4(137).

<sup>356</sup> Zob. A. Brzezińska, A. Resler-Maj, *Aby chciało się chcieć*, „Psychologia w Szkole” 2009, nr 3(23), s. 5–12.

<sup>357</sup> Zob. A. Keplinger, *W okowach bierności*, „Psychologia w Szkole” 2009, nr 3(23), s. 13–20.

<sup>358</sup> Zob. A. Cudowska, *Przemoc w szkole w pedagogicznym badaniu jakościowym*, [w:] *Edukacja w społeczeństwie ryzyka. Bezpieczeństwo jako wartość*, t. 1, (red.) M. Gwoździcka-Piotrowska, A. Zduniak, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa w Poznaniu, Poznań 2006, s. 202–210.

<sup>359</sup> E. Wysocka, *Zagrożenia społeczne w szkole – wymiar, diagnoza i przeciwdziałanie. Perspektywa teoretyczno-pragmatyczna*, [w:] *Edukacja w społeczeństwie ryzyka. Bezpieczeństwo jako wartość*, t. 2, (red.) M. Gwoździcka-Piotrowska, A. Zduniak, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa w Poznaniu, Poznań 2007, s. 94–114.

hamowanie aktywności i również agresja, które w oczywisty sposób korespondują z rozumieniem pasywności w analizie transakcyjnej. Kilka strategii pasywnych wymienia A. Radziwiłł, wskazując jednocześnie na ich wspólne źródło, jakim jest, jej zdaniem, poczucie bezradności – „bezradność to znaczny lęk. Lęk to znaczy frustracja. I wtedy reakcje mogą być następujące: albo się wycofujemy, albo szukamy winnych, albo reagujemy obojętnością, albo agresją [...]”<sup>360</sup>. Jest więc oczywiste, że inspiracją dla niniejszych rozważań są także źródła poza myślą analizy transakcyjnej, które można określić jako szeroko rozumiane obszary teorii i praktyki pedagogicznej.

Zjawiskiem, które w świetle literatury z zakresu AT zawsze w jakiś sposób towarzyszy pasywności, jest dyskontowanie, rozumiane jako pomniejszanie lub całkowite pomijanie pewnych aspektów siebie, innych lub otaczającej rzeczywistości<sup>361</sup>. Zarówno twórcy pojęcia „pasywność” w analizie transakcyjnej – A.W. Schiff i J.L. Schiff<sup>362</sup>, jak i ich uczniowie rozwijający zagadnienie dyskontowania – K. Mellor i E. Schiff<sup>363</sup> jednoznacznie podkreślają, iż zawsze towarzyszy ono pasywności. J.L. Schiff stwierdza nawet, że pasywność jest przejawem zewnętrznej manifestacji dyskontowania<sup>364</sup>. W polskiej literaturze przedmiotu na temat dyskontowania niewiele się pisze. We wcześniejszych częściach opracowania wspomniane zostało, że dewaloryzacje oraz dyskwalifikacje transakcyjne mogą być, w pewnym sensie, uznane za rodzaj dyskontowania. O dewaloryzacjach transakcyjnych jako źródle zachowań pasywnych w szkole w nurcie analizy transakcyjnej pisze J. Jagieła<sup>365</sup>, traktując je jako swoisty sposób karania ucznia poprzez jego niezauważanie, obojętność, nieudzielanie wsparcia. Podobny temat w swoich badaniach podjęła S. Kita<sup>366</sup>, próbując określić wpływ dyskwalifikacji na poczucie wartości ucznia. Jednak autorka ta nieco inaczej klasyfikowała formy zjawiska, niż zostało to zaprezentowane w niniejszym opracowaniu. Również M. Pokorska<sup>367</sup> starała się określić rodzaj dawanych przez nauczyciela znaków rozpoznania (dyskwalifikacje są ich negatywną bezwarunkową formą) w zależności od szczebla kształcenia. Równocześnie poza nurtem analizy transakcyjnej także można znaleźć publikacje na niniejszy temat. Piśze o tym między innymi S. Trusz<sup>368</sup> w kontekście nierównego traktowania

<sup>360</sup> A. Radziwiłł, *Sześć uwag na temat wychowania*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków 1996, [za:] M. Dudzikowa, *Nauczyciel w kontekście procesów demokratyzacji szkoły*, „Studia Pedagogiczne” 1997, t. 62, s. 17.

<sup>361</sup> K. Mellor, E. Schiff, *Discounting*, s. 295.

<sup>362</sup> Zob. A.W. Schiff, J.L. Schiff, *Passivity*, s. 71–78.

<sup>363</sup> Zob. K. Mellor, E. Schiff, *Discounting*, s. 295–302.

<sup>364</sup> J.L. Schiff, i in., *Cathexis reader*, s. 14.

<sup>365</sup> Por. J. Jagieła, *Gry psychologiczne w szkole*, s. 86–87.

<sup>366</sup> Zob. S. Kita, *Dyskwalifikacje transakcyjne...*

<sup>367</sup> Zob. M. Pokorska, *Analiza znaków psychologicznego rozpoznania...*, s. 155–156.

<sup>368</sup> Zob. S. Trusz, *Niezdrowe faworyzowanie*, „Psychologia w Szkole” 2008, nr 4(20), s. 9–18.

uczniów przez nauczycieli oraz W. Żłobicki<sup>369</sup>, który wspomina o wyśmiewaniu, poniżaniu i braku wyrozumiałości nauczycieli w kontekście poszukiwania źródeł przemocy uczniowskiej. Na „niewłaściwe traktowanie przez nauczycieli” jako jedną z przyczyn prowadzących do samobójstwa ucznia wskazują badania przeprowadzone przez M. Niesiobędzką i B. Mirucką<sup>370</sup> w jednej ze szkół podstawowych po dwóch samobójstwach uczniów. Warto jednak podkreślić, iż w tym opracowaniu zarówno dewaloryzacja, jak i dyskwalifikacja przyjęto jedynie jako jedną z form dyskutowania, która dotyczy oddziaływań na poczucie wartości drugiej osoby.

W badaniach przeprowadzonych w ramach niniejszej pracy zostały postawione pytania o czynniki warunkujące wystąpienie pasywności po stronie zarówno ucznia, jak i nauczyciela. Przesłankę co do tego, które z warunkowań poddać dogłębnej diagnostyce – poza własnymi obserwacjami i przemyśleniami autorki – dostarcza także literatura przedmiotu w obszarze AT oraz spoza niego. W założeniach analizy transakcyjnej mocno podkreśla się, iż czynnikiem determinującym zachowanie pasywne jest relacja symbiotyczna<sup>371</sup>. Jednakże, poza wspomnianymi wcześniej jakościowymi badaniami Schiffów dotyczącymi schizofrenii, nie próbowano określić tej zależności na innym gruncie. Stało się to inspiracją do postawienia przypuszczenia, iż tendencja do wchodzenia w relacje o charakterze symbiotycznym będzie charakterystyczna także dla uczniów i ich nauczycieli, a to z kolei stanie się czynnikiem sprzyjającym wystąpieniu pasywności. W literaturze przedmiotu – także poza analizą transakcyjną – podkreśla się, że relacja nauczyciel–uczeń, która przybiera charakter partnerski, zmniejsza ryzyko wystąpienia pasywności. A. Szybalska pisze, że „kształtując motywację uczniów do nauki szkolnej należy pamiętać, że motywacja pozytywna, tzn. chęć dążenia ku czemuś, powstaje wtedy, kiedy uczeń czuje się bezpiecznie, kiedy szanowane są jego uczucia i myśli. Różne formy dominacji, manipulacji, ośmieszania budzą w dziecku lęk i obawy. Powstaje wtedy motywacja negatywna (chęć ucieczki przed czymś). Dlatego najlepszym sposobem na stworzenie podstawy do przyjaznej współpracy w złożonym procesie uczenia się jest traktowanie ucznia jako partnera”<sup>372</sup>. W analizie transakcyjnej zakłada się, że relacja partnerska może pojawić się tylko w sytuacji, gdy

<sup>369</sup> Zob. W. Żłobicki, *Druga twarz szkoły*, „Edukacja i Dialog” 1998, nr 1(94).

<sup>370</sup> Zob. M. Niesiobędzka, B. Mirucka, *Niezauważona żałoba – samobójstwo w percepcji nauczycieli i uczniów szkoły podstawowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2006, nr 1 (199), s. 115–127.

<sup>371</sup> Zob. A.W. Schiff, J.L. Schiff, *Passivity*, s. 71–78; J.L. Schiff i in., *Cathexis reader*, s. 5–22; I. Stewart, V. Joines, *TA Today...*, s. 173–206.

<sup>372</sup> A. Szybalska, *Wpływ interakcji społecznych na motywację uczniów do nauki szkolnej*, [w:] *Polski system edukacji po reformie 1999 roku. Stan, perspektywy, zagrożenia*, t. 1, (red.) P. Waśko, M. Wrońska, A. Zduniak, Dom Wydawniczy ELIPSA, Poznań – Warszawa 2005, s. 75.



partnerzy interakcji funkcjonują na tym samym poziomie Ja. Wydaje się, że najbardziej naturalną i poprawną sytuacją będzie tutaj funkcjonowanie nauczyciela w obszarze Ja-Dorośli, bo tylko ten obszar rozwinięty u ucznia. Założenie to legło u podstaw tego, by strukturę osobowości ucznia i nauczyciela uznać za jeden z najistotniejszych czynników, które warunkują wystąpienie – bądź nie – pasywności.

Dodatkowo postanowiono sprawdzić, jakie znaczenie ma w kontekście tematyki opracowania prezentowana przez uczniów i nauczycieli transakcyjna pozycja życiowa. Inspiracji do postawienia takiego pytania ponownie należy szukać nie tylko wśród założeń prezentowanych przez przedstawicieli analizy transakcyjnej. Można bowiem znaleźć dość daleko idące analogie pomiędzy słowami H. Sowińskiej<sup>373</sup> a założeniami nurtu AT. Autorka zwraca uwagę na konsekwencje, jakie niesie za sobą ogólne, generalne nastawienie wobec świata. Podkreśla, iż decyduje ono o tym, jakie cechy dostrzega się u konkretnej osoby, z którą wchodzi się w kontakt. A to z kolei determinuje zachowanie wobec niej. Wspomniany już wcześniej R. Rogoll pisze w tym kontekście, iż „każdy człowiek, dokładniej każdy stan Ja, potrzebuje specyficznego wsparcia, aby mógł odpowiednio funkcjonować. Ludzie, którzy czują się OK i innych postrzegają jako sobie równych, będą między sobą wymieniać wsparcie pozytywne. Ci natomiast, którzy nie czują się OK i innych lekceważą, najczęściej udzielają wsparcia negatywnego, a przez to ich własne negatywne uczucia będą się potęgować”<sup>374</sup>. Źródeł innych czynników, które zostały wzięte pod uwagę w badaniach, można szukać zarówno w obszarze analizy transakcyjnej, jak i na gruncie pedagogicznym. I tak chociażby o powołaniu do zawodu nauczyciela pisze M. Śnieżyński<sup>375</sup>, o stażu pracy i związanym z tym wypaleniem zawodowym E. Bilskiej<sup>376</sup> oraz J. Jagieła<sup>377</sup>. Poziom zaspokojenia potrzeb ucznia – choć w nieco innym ujęciu niż proponuje analiza transakcyjna – badało już wielu pedagogów i psychologów, między innymi: H. Herbert<sup>378</sup>, E. Jundziłł<sup>379</sup>, E. Napora<sup>380</sup>,

<sup>373</sup> H. Sowińska, *Jak nauczyciele spostrzegają uczniów*, „Życie Szkoły” 2009, nr 3, s. 7.

<sup>374</sup> R. Rogoll, *Aby być sobą...*, s. 47.

<sup>375</sup> Por. M. Śnieżyński, *O sztuce nauczania*, „Nowa Szkoła” 2005, nr 3, s. 5.

<sup>376</sup> Por. E. Bilską, *Jak Feniks z popiołów, czyli syndrom wypalenia zawodowego*, „Niebieska Lilia” 2004, nr 4.

<sup>377</sup> Zob. J. Jagieła, *Trudny uczeń w szkole*, RUBIKON, Kraków 2005, s. 76–78.

<sup>378</sup> Zob. M. Herbert, *Rozwój społeczny ucznia. Poznanie potrzeb i problemów dzieci w okresie dorastania*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.

<sup>379</sup> Zob. E. Jundziłł, *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży. Diagnoza – zaspokojenie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2000.

<sup>380</sup> Zob. E. Napora, *Potrzeby psychiczne licealistów a postrzeganie nauczyciela*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2001, nr 8(403), s. 30–31.

G. Gajewska<sup>381</sup>, A. Kusztełak i W. Wrześniewski<sup>382</sup>, A. Kozubska<sup>383</sup>, K. Gal<sup>384</sup>, E. Wysocka<sup>385</sup> i inni. W niniejszym opracowaniu poziom zaspokojenia potrzeb i jego wpływ na zachowania pasywne został zbadany z punktu widzenia analizy transakcyjnej zarówno po stronie ucznia, jak i nauczyciela.

Ostatnią kwestią, jaką należy poruszyć w kontekście badań, jest próba określenia ewentualnej współzależności pomiędzy pasywnością obu podmiotów procesu nauczania i wychowania, czyli pomiędzy pasywnością uczniów i nauczycieli. W literaturze przedmiotu ponownie znaleźć można przesłanki sugerujące taki stan rzeczy. Założenia analizy transakcyjnej wskazują w tym kontekście na współzależność, ale wysnuwane są na gruncie psychoterapii. Twórcy koncepcji pasywności podkreślają, iż bardzo częstą reakcją na pasywność osoby odpowiadającej jest stawianie się bardziej pasywnym niż inicjator. Jest to, ich zdaniem, najpopularniejsza obrona, którą ludzie wykorzystują do chronienia siebie przed dyskomfortem przyjęcia aktywnej postawy w transakcji symbiotycznej<sup>386</sup>. Przenosząc założenie na grunt pedagogiki, należy szukać także jego potwierdzenia w obszarze edukacyjnym. Można tu przytoczyć chociażby argumenty A. Szybalskiej<sup>387</sup>, która pisze o wzmacnianiu aktywności ucznia poprzez aktywną postawę nauczyciela, a także A. Famuły<sup>388</sup>, która podkreśla – prezentując wyniki swoich badań – iż nauczyciel jest wzorem do naśladowania i jeśli będzie pasywny, to zdusi u uczniów chęć do pracy i zaangażowania. Potwierdzają to także słowa M. Śnieżyńskiego, że „im więcej serca wkłada nauczyciel w opracowanie nowego materiału, im bardziej żyje tym, co robi, im bardziej uwidacznia się w całej jego osobowości emocja, zapal, tym skuteczniej oddziałuje na uczniów, tym łatwiej powoduje ich aktywny udział w lekcji”<sup>389</sup>.

<sup>381</sup> Zob. G. Gajewska, *Poczucie wsparcia społecznego u uczniów i wychowanków*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2004, nr 2(427), s. 8–13.

<sup>382</sup> Zob. A. Kusztełak, W. Wrześniewski, *Odnowa relacji nauczyciel–uczeń drogą do podmiotowości w szkole*, [w:] „Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla bezpieczeństwa” 2008, nr 1, s. 15–26.

<sup>383</sup> Zob. A. Kozubska, *Agresja młodzieży gimnazjalnej – w poszukiwaniu źródeł*, [w:] *Edukacja w społeczeństwie ryzyka...*, t. 1, s. 191–201.

<sup>384</sup> Zob. K. Gal, *Zachowania autoagresywne młodzieży w wieku wczesnej adolescencji w kontekście kultury masowej*, [w:] *Edukacja w społeczeństwie ryzyka...*, t. 1, s. 266–271.

<sup>385</sup> Zob. E. Wysocka, *Zagrożenia społeczne w szkole – wymiar, diagnoza i przeciwdziałanie. Perspektywa teoretyczno-pragmatyczna*, [w:] *Edukacja w społeczeństwie ryzyka...*, t. 2, s. 94–114.

<sup>386</sup> A.W. Schiff, J.L. Schiff, *Passivity*, s. 75.

<sup>387</sup> Zob. A. Szybalska, *Wpływ interakcji społecznych...*, s. 72–76.

<sup>388</sup> Por. A. Famuła, *Obraz nauczyciela widziany oczami gimnazjalistów*, [w:] *Polski system edukacji po reformie 1999 roku...*, s. 162–168.

<sup>389</sup> M. Śnieżyński, *Wielostronne nauczanie w świetle badań empirycznych*, seria: Prace monograficzne Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Wydawnictwo Naukowe WSP w Krakowie, Kraków 1991, s. 33.

Aczkolwiek trzeba podkreślić, iż autor dostrzega także, że w pewnych specyficznych warunkach brak aktywnej odpowiedzi ze strony uczniów może wywoływać zniechęcenie i frustrację nauczyciela<sup>390</sup>. Okazuje się, że zaangażowanie nauczyciela nie zawsze automatycznie wywołuje tę samą postawę u ucznia, a to w konsekwencji wpływa negatywnie na aktywność tego pierwszego. To ostatnie zdanie ma szczególnie istotne znaczenie z punktu widzenia niniejszego opracowania, sugeruje bowiem pośrednio wzajemną zależność pasywności, tak jak rozumie ją analiza transakcyjna.

Na gruncie edukacyjnej analizy transakcyjnej rozważania na temat pasywności przybierają zazwyczaj formę teoretyczną i nie są podparte badaniami. Można ewentualnie znaleźć nieliczne badania, które w jakiś sposób korespondują z omawianym zjawiskiem. Istotne wydają się tutaj choćby badania M.J. Fine i J.P. Poggio<sup>391</sup>, którzy próbowali określić, w jaki sposób pozycja życiowa nauczyciela koresponduje z tym, jak jest on postrzegany przez ucznia, oraz analizy M.J. Fine, M. Giese i J. Elliot<sup>392</sup>, wskazujące zależność pomiędzy pozycją życiową nauczyciela a jego otwartością na problemy ucznia oraz satysfakcją z wykonywanej pracy. Za przykład posłużyć mogą również zakrojone na szeroką skalę badania D. Pankowskiej na temat funkcjonowania nauczycieli w sytuacjach szkolnych w świetle analizy transakcyjnej, w których to autorka podjęła próbę charakterystyki stanów Ja, pozycji życiowych oraz rodzajów skryptów, którymi posługują się nauczyciele w swojej pracy zawodowej<sup>393</sup>. Na uwagę zasługują też badania S. Kity na temat dyskwalifikacji transakcyjnych stosowanych przez nauczycieli i ich wpływu na poczucie wartości ucznia<sup>394</sup>. Inspirujące są badania M. Kowalczyk-Gnyp<sup>395</sup> dotyczące gier transakcyjnych toczonych pomiędzy nauczycielami i uczniami, Z. Łęskiego<sup>396</sup> na temat osobowości nauczyciela w świetle analizy transakcyjnej, czy D. Gębuś<sup>397</sup> charakteryzujące wpływ postaw życiowych młodzieży na ich sytuację szkolną.

### 3.6. Podsumowanie

Pasywność rozumiana w zgodzie z założeniami koncepcji analizy transakcyjnej jest zjawiskiem złożonym i wielowymiarowym. Jej centralnym zagadnieniem jest nieumiejętność radzenia sobie w obliczu sytuacji trudnej.

---

<sup>390</sup> Zob. tamże, s. 176.

<sup>391</sup> Zob. M.J. Fine, J.P. Poggio, *Behavioral attributes...*, s. 350–356.

<sup>392</sup> Zob. M.J. Fine, M. Giese, J. Elliot, *Teachers and OK'ness...*, s. 302–303.

<sup>393</sup> Zob. tamże, s. 219 i nn.

<sup>394</sup> Zob. S. Kita, *Dyskwalifikacje transakcyjne...*

<sup>395</sup> Zob. M. Kowalczyk-Gnyp, *Identyfikacja wybranych...*, s. 73–91.

<sup>396</sup> Zob. Z. Łęski, *Osobowość nauczyciela...*, s. 123–135.

<sup>397</sup> Zob. D. Gębuś, *Postawy życiowe młodzieży...*, s. 111–121.

Napięcie, które w takim momencie pojawia się, powoduje, że człowiek szuka możliwości jego rozładowania. Sposób, w jaki to robi, wskazuje na rodzaj strategii pasywnej. Cechą charakterystyczną pasywności transakcyjnej jest szerokie ujęcie, włączające w jej zakres nie tylko brak działania, ale także działanie nieefektywne z punktu widzenia założonych celów. W powyższym rozdziale ukazano teoretyczne założenia dotyczące koncepcji pasywności w nurcie analizy transakcyjnej – zdefiniowano zjawisko, scharakteryzowano strategie pasywne oraz ukazano czynniki towarzyszące, wśród których wymienić można choćby dyskontowanie, symbiozę, czy pozycję życiową. Przegląd literatury przedmiotu został poszerzony o inspiracje płynące spoza nurtu AT, które stały się przyczynkiem dla postawienia pytań badawczych. Założenia metodologiczne badań oraz analiza wyników zostaną przedstawione w dalszej części opracowania.

## II

### ZAŁOŻENIA METODOLOGICZNE BADAŃ WŁASNYCH

#### 1. PROBLEMATYKA BADAŃ

Konceptualizacji niniejszych badań przyświecało założenie, że na gruncie edukacyjnym obserwowane są różne przejawy pasywnego zachowania głównych podmiotów procesu dydaktyczno-wychowawczego, jakimi są uczniowie i nauczyciele. Istnienie pasywności szkolnej stanowi natomiast ważną barierę edukacyjną, utrudniającą lub wręcz uniemożliwiającą osiągnięcie istotnych celów edukacyjnych. Trudnymi do określenia były jednak skala i charakter tego zjawiska. Postanowiono zatem sprawdzić, na ile możliwe jest wykorzystanie analizy transakcyjnej – jednej z koncepcji teoretycznych, która znajduje coraz szersze zastosowanie w edukacji – do opisu, wyjaśnienia i sformułowania pewnych praktycznych wniosków dotyczących tego zjawiska.

#### Cele badań

Teoretyczno-poznawczym celem badań stało się zatem możliwie szerokie scharakteryzowanie zjawiska pasywności – rozumianej w zgodzie z założeniami analizy transakcyjnej – która prawdopodobnie występuje w klasie szkolnej oraz potwierdzenie hipotetycznej zależności pomiędzy pasywnością ucznia i nauczyciela. Postanowiono także podjąć wyzwanie określenia czynników sprzyjających wystąpieniu pasywności zarówno po stronie nauczyciela, jak i ucznia.

Cel praktyczny natomiast zrealizować się miał poprzez próbę opracowania wskazówek pod adresem nauczyciela i innych dorosłych osób zaangażowanych w proces edukacyjno-wychowawczy, które sprzyjałyby eliminacji, a przynajmniej minimalizacji, negatywnych konsekwencji, jakie niosą za sobą konkretne strategie pasywne. Dzięki przeprowadzeniu badań możliwe stać się miało stworzenie jednolitego opracowania, które w sposób

możliwie szeroki charakteryzuje zjawisko pasywności szkolnej we wszystkich jego przejawach.

Dodatkowo, ze względu na eksploracyjny charakter, dociekania te mają na celu stworzyć podwaliny pod dalsze własne badania w tej tematyce oraz stać się ewentualną inspiracją dla innych badaczy, którzy chcieliby skoncentrować swą uwagę na zagadnieniu pasywności. Postawiono sobie zatem za cel wskazanie potencjalnych dróg dalszych, pogłębionych dociekań, które pozwoliłyby na dokładniejsze wyjaśnienie mechanizmów pasywności w obszarze działalności pedagogicznej.

## **Przedmiot badań**

Powyższe założenia stały się inspiracją dla wskazania przedmiotu badań. Określić go można jako pasywne strategie uczniów i nauczycieli gimnazjum oraz czynniki warunkujące tego rodzaju zjawisko.

## **Problemy badawcze**

Przystępując do wskazania problemów badawczych, warto podkreślić, iż z powodu eksploracyjnego wymiaru opracowania trudno było w sposób jednoznaczny określić towarzyszące im hipotezy<sup>1</sup>. Z tego względu postawiono jedynie hipotezę główną, a pominięto szczegółowe. Wydaje się to uzasadnione pionierskim charakterem dociekań, w których próbuje się określić możliwość przeniesienia na grunt edukacyjny założeń analizowanych do tej pory jedynie w obszarze psychoterapeutycznym.

### **Problem główny**

**PROBLEM:** Jak można scharakteryzować zjawisko pasywności szkolnej uczniów i nauczycieli, wykorzystując założenia analizy transakcyjnej?

**HIPOTEZA:** Wykorzystując założenia analizy transakcyjnej, można stworzyć szeroką charakterystykę pasywności szkolnej uczniów i nauczycieli, określając jej skalę, charakter i przyczyny.

**HIPOTEZA ZEROWA:** Analiza transakcyjna nie jest koncepcją przydatną do opisu i wyjaśnienia zjawiska pasywności szkolnej.

### **Problemy szczegółowe**

1. Jakie są skala, charakter i przyczyny pasywności uczniów w szkole?

---

<sup>1</sup> Zob. K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 102–103.

- 1.1. Jakie typowe transakcyjne strategie pasywnego zachowania można stwierdzić w zachowaniu uczniów?
- 1.2. Jaka zależność łączy pasywne zachowania ucznia z czynnikami takimi jak: funkcjonowanie w określonych stanach Ja, przyjmowana pozycja życiowa, tendencja do wchodzenia w relacje zależnościowe, poziom zaspokojenia transakcyjnych głodów, wyniki szkolne, sytuacja rodzinna, płeć?
2. Jakie są skala, charakter i przyczyny pasywności nauczycieli w szkole?
  - 2.1. Jakie typowe transakcyjne strategie pasywnego zachowania można stwierdzić w zachowaniu nauczycieli?
  - 2.2. Jaka zależność łączy pasywne zachowania nauczyciela z czynnikami takimi jak: funkcjonowanie w określonych stanach Ja, przyjmowana pozycja (postawa) życiowa, tendencja do wchodzenia w relacje zależnościowe, poziom zaspokojenia potrzeb (transakcyjnych głodów), poziom satysfakcji zawodowej, specjalizacja przedmiotowa, stopień awansu zawodowego, staż pracy, sytuacja rodzinna, motywy wyboru zawodu, płeć?
3. Czy, i na ile, da się zidentyfikować współzależność między różnymi przejawami pasywności uczniów i nauczycieli?

## Zmienne i wskaźniki

Poniżej zaprezentowano zmienne zależne istotne dla niniejszych badań oraz przyporządkowane im zmienne niezależne. Warto jednak podkreślić, iż zależności związane ze zjawiskiem pasywności rozumianej w zgodzie z założeniami analizy transakcyjnej mogą potencjalnie przyjmować charakter cyrkularny, tak więc wzajemnie wzmacniający, zgodnie z systemowym rozumieniem zjawisk społecznych<sup>2</sup>. Niniejsze badania mają dodatkowo charakter eksploracyjny. W tego rodzaju badaniach zdarza się, że trudno niejednokrotnie z całą stanowczością określić, co jest zmienną zależną, a co niezależną i czy aby czynniki, które poddawane są badaniu, wzajemnie się nie wzmacniają<sup>3</sup>. Jednak ze względu na fakt, że centralnym zagadnieniem opracowania jest pasywność transakcyjna, to ona została uznana za zmienną zależną. Pozostałe czynniki umownie postanowiono określić terminem zmiennych niezależnych.

<sup>2</sup> Zob. np. *Psychoterapia. Szkoły, zjawiska, techniki i specyficzne problemy*, (red.) L. Grzesiuk, PWN, Warszawa 2000, s. 60–62; *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, (red.) B. de Barbaro, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999, s. 9–16; I. Namysłowska, *Terapia rodzin*, PWN, Warszawa 1997, s. 28–41.

<sup>3</sup> Por. E. Babbie, *Podstawy badań społecznych*, PWN, Warszawa 2009, s. 107–109; K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, s. 23–27.

## ZMIENNE ZALEŻNE:

ZZU: pasywność przejawiana przez uczniów

ZZN: pasywność przejawiana przez nauczycieli

## ZMIENNE NIEZALEŻNE:

ZNU1: funkcjonowanie ucznia w określonych stanach Ja

ZNU2: przyjmowana pozycja (postawa) życiowa ucznia

ZNU3: tendencja ucznia do wchodzenia w relacje o charakterze symbiotycznym

ZNU4: poziom zaspokojenia potrzeb (transakcyjnych głodów) ucznia

ZNU5: uzyskiwane wyniki szkolne

ZNU6: posiadanie rodzeństwa przez ucznia

ZNU7: sytuacja rodzinna\*

ZNU8: płeć ucznia

ZNN1: funkcjonowanie nauczyciela w określonych stanach Ja

ZNN2: przyjmowana pozycja życiowa nauczyciela

ZNN3: tendencja nauczyciela do wchodzenia w relacje o charakterze symbiotycznym

ZNN4: poziom zaspokojenia potrzeb (transakcyjnych głodów) nauczyciela

ZNN5: poziom satysfakcji zawodowej

ZNN6: specjalizacja przedmiotowa

ZNN7: stopień awansu zawodowego

ZNN8: staż pracy

ZNN9: sytuacja rodzinna\*

ZNN10: motyw wyboru zawodu

ZNN11: płeć nauczyciela

Wskaźnikami są konkretne wyniki uzyskane przez respondentów poprzez wypełnienie przez nich kolejnych kwestionariuszy wykorzystanych w badaniu.

---

\* Poprzez sytuację rodzinną ucznia rozumie się tutaj fakt zamieszkiwania (bądź nie) z obojgiem rodziców oraz fakt zamieszkiwania (bądź nie) z innymi – poza rodzicami i rodzeństwem – osobami; poprzez sytuację rodzinną nauczyciela rozumie się stan cywilny respondenta oraz posiadanie (lub nie) potomstwa w określonym wieku.



## 2. METODY I TECHNIKI BADAWCZE

W niniejszych badaniach została wykorzystana metoda sondażu diagnostycznego rozumianego zgodnie z definicją zaproponowaną przez T. Pilcha, który twierdzi, iż jest to „sposób gromadzenia wiedzy o przedmiotach strukturalnych i funkcjonalnych oraz dynamice zjawisk społecznych, opiniach i poglądach wybranych zbiorowości, nasilaniu się i kierunkach rozwoju określonych zjawisk, o wszelkich innych zjawiskach instytucjonalnie niezlokalizowanych, posiadających znaczenie wychowawcze, w oparciu o specjalnie dobraną grupę reprezentującą populację generalną, w której badane zjawisko występuje”<sup>4</sup>. Biorąc pod uwagę specyfikę zjawiska pasywności, wydaje się, że jest to najlepsza metoda, która pozwala na dogłębne scharakteryzowanie jej przejawów zarówno w sferze obiektywnej, jak i deklaratywnej.

Metoda ta została zrealizowana dzięki zastosowaniu wymienionych poniżej technik badawczych, co stało się możliwe dzięki opracowaniu konkretnych autorskich narzędzi badawczych\*. Dobór technik zależny był od specyfiki konkretnego przedmiotu badania. Dwoma głównymi technikami są jednak technika kwestionariuszowa oraz rozmowa kierowana.

Kwestionariusze zostały zaprezentowane w załącznikach niniejszego opracowania, natomiast proces ich tworzenia i weryfikacji scharakteryzowany zostanie poniżej.

---

<sup>4</sup> T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1977, s. 126.

\* Wyjątek stanowi „Egogram Strukturalny. Kwestionariusz samooceny stanów Ja” stworzony we współpracy z Adrianną Sarnat-Ciastko.

### **3. BADANIA PILOTAŻOWE I OPIS KWESTIONARIUSZOWYCH NARZĘDZI BADAWCZYCH**

W niniejszym opracowaniu posłużono się pięcioma kwestionariuszami w badaniu zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Zostały one stworzone tak, by możliwie symetrycznie odzwierciedlać zmienne analizowane w obu grupach respondentów, aczkolwiek przystosowano je także ze względu na specyfikę każdej z nich. Zatem uczniowie oraz nauczyciele byli badani pod kątem występowania zachowań pasywnych (a dokładniej konkretnych strategii pasywnych w rozumieniu analizy transakcyjnej), funkcjonowania w określonych obszarach Ja (według analizy drugiego stopnia), tendencji do wchodzenia w relacje o charakterze symbiotycznym, zaspokojenia potrzeb (transakcyjnych głodów), pozycji życiowej (charakterystycznej dla relacji nauczyciel–uczeń). Zdecydowane różnice dotyczyły kwestii umieszczonych w metryczce, które swoim zasięgiem wychodziły poza obszar AT.

Poniżej scharakteryzowany zostanie proces tworzenia i weryfikacji poszczególnych kwestionariuszy – najpierw dla uczniów, a w dalszej kolejności dla nauczycieli. Wyjątek stanowić będzie opis tworzenia „Kwestionariusza samooceny”, który w początkowych założeniach miał być identyczny dla obu grup respondentów, oraz kwestionariusza „Skala opinii”, który jest dla nich tożsamy. Z tego względu proces weryfikacji tych narzędzi zostanie przedstawiony bez podziału na grupy.

#### **3.1. Proces konstrukcji narzędzi i badania pilotażowe**

Poniższa charakterystyka badań pilotażowych dotyczy wszystkich kwestionariuszy z wyjątkiem „Kwestionariusza samooceny”, którego pełny proces weryfikacji zostanie przedstawiony w podrozdziale 3.4 części II. Wszystkie narzędzia w trakcie procesu tworzenia poddane zostały ocenie trzech sędziów kompetentnych, znających i wykorzystujących w swojej pracy zawodowej założenia analizy transakcyjnej, szczególnie w jej obsza-

rze edukacyjnym. Dodatkowo poszczególne kwestionariusze lub ich fragmenty były wielokrotnie konsultowane z członkami Zespołu Badawczego Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej funkcjonującego na Wydziale Pedagogicznym Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Taka procedura konstruowania poszczególnych kwestionariuszy umożliwiła zweryfikowanie ich trafności wewnętrznej. Warto w tym miejscu podkreślić, że na chwilę obecną nie istnieje inna możliwość określenia trafności omawianych narzędzi ze względu na fakt, że przynajmniej w Polsce, a z dużym prawdopodobieństwem także na świecie, pasywność rozumiana zgodnie z założeniami analizy transakcyjnej, jak również związana z nią tendencja do wchodzenia w relacje o charakterze symbiotycznym, czy potrzeby związane z funkcjonowaniem szkolnym nie były badane na gruncie edukacyjnym. Nie istnieją więc kwestionariusze, nawet w wersji eksperymentalnej, do których można by się odnieść i przyrównać te tworzone na potrzeby niniejszych badań.

Drugim etapem weryfikacji narzędzi było oddanie ich pod osąd kolejnej grupie sędziów, tym razem praktykujących nauczycieli, uczących w gimnazjum (dotyczy to także „Kwestionariusza samooceny”). Pięciu nauczycieli otrzymało wszystkie kwestionariusze – zarówno te przeznaczone w przyszłości dla ich kolegów i koleżanek, jak i te dla uczniów. Nauczyciele ci zostali poproszeni o dogłębną analizę poszczególnych pytań zawartych w kwestionariuszach i o ich ocenę pod względem zrozumiałości (szczególnie chodziło o ich przejrzystość dla uczniów) oraz odniesienie do rzeczywistości praktyki szkolnej. Motywem stojącym za tego rodzaju weryfikacją był fakt braku doświadczenia autorki w czynnej pracy z osobami w wieku gimnazjalnym, a także przekonanie o odmienności pracy nauczyciela akademickiego i nauczyciela gimnazjum.

Następnym krokiem było uzyskanie pozytywnej opinii na temat wszystkich narzędzi ze strony Wydziału Edukacji Urzędu Miasta Katowice. Oznacza to, że kwestionariusze dla uczniów oraz nauczycieli zostały przeanalizowane między innymi przez doradcę metodycznego do spraw pomocy psychologiczno-pedagogicznej w Katowicach i uznane za możliwe do zastosowania i przydatne na gruncie edukacyjnym. Potwierdzono także brak ich przeciwwskazań do zastosowania w badaniach młodzieży gimnazjalnej.

W następnej kolejności wszystkie narzędzia poddano typowej procedurze pilotażowej – o wypełnienie kwestionariuszy dla uczniów poproszonych zostało 42 gimnazjalistów, a kwestionariuszy dla nauczycieli – 33 przedstawicieli tego zawodu, uczących w gimnazjach. Przy czym należy podkreślić, iż do analizy statystycznej zakwalifikowano 39 ankiet wypełnionych przez uczniów i wszystkie przez nauczycieli. Z punktu widzenia problematyki niniejszych badań kwestia braku zwrotów ankiet ze strony nauczycieli

lub wypełniania ich w dość szczególny sposób\* przez niektórych uczniów wydaje się niezwykle istotna. Jednakże analizy tego rodzaju zostaną zaprezentowane na etapie badań zasadniczych.

W dalszej części niniejszego rozdziału analizie poddane zostaną poszczególne kwestionariusze oraz ich modyfikacje wynikające z opisanej powyżej procedury weryfikacyjnej.

### 3.2. Proces weryfikacji kwestionariuszy dla uczniów

#### KWESTIONARIUSZ „MOJE SZKOLNE PRAWDY”

Kwestionariusz ma na celu zbadać, czy i jakie strategie pasywne przejawiają uczniowie (załącznik I). Poszczególne pytania zawierają zachowania lub sposób myślenia charakterystyczny dla bierności, akomodacji, niepołamania, agresji i niezdolności. Dodatkowo, w celu złagodzenia negatywnego wydźwięku kwestionariusza, zdecydowano się na wprowadzenie pytań charakteryzujących zachowanie osoby, która nie przejawia pasywności\*\*. Pozycje te mogą być następnie analizowane jedynie w kontekście występowania lub niewystępowania pasywności w ogóle, ale nic nie powiedzą o jej konkretnych strategiach. Należy również uzasadnić rozdzielenie w kwestionariuszu strategii agresji i niezdolności, która tradycyjnie w analizie transakcyjnej traktowana jest łącznie ze względu na tożsamy mechanizm powstawania. Motywem rozdzielenia była chęć dokładnego określenia wektora energii wskazującego kierunek jej rozładowania. W przypadku agresji energia wyrzucana jest niejako na zewnątrz, poprzez akt przemocy lub wandalizmu. W przypadku niezdolności jest ona kierowana do wewnątrz, powodując zazwyczaj objawy somatyczne.

Kwestionariusz składa się z trzydziestu itemów – po pięć na każdą strategię pasywną i dodatkowo pięć dla braku pasywności. Zgodnie z sugestiami pochodzącymi ze strony grupy nauczycieli-ekspertów zmieniono układ poszczególnych pozycji kwestionariusza tak, by rozpoczął się on stwierdzeniem pozytywnym, czyli charakterystycznym dla braku pasywności. Pewnym modyfikacjom, głównie polegającym na doprecyzowaniu, uległo też dziesięć itemów, przykładowo zdanie w wersji pierwotnej: „Czasami je-

---

\* Ankiety pochodzące od uczniów, które odrzucono ze względu na brak wiarygodności odpowiedzi, zawierały stały schemat odpowiedzi, np. odpowiedź „tak” na wszystkie pytania we wszystkich kwestionariuszach.

\*\* Najbardziej naturalnym w potocznym języku określeniem dla osoby nieprzejawiającej zachowania pasywnego byłby termin „osoba aktywna”. Jednakże termin „aktywność” w analizie transakcyjnej zarezerwowany jest dla jednego ze sposobów strukturalizacji czasu (zob. podrozdz. 2.3.3, część I). Z tego powodu zdecydowano się unikać tego określenia w kontekście braku pasywności.

dynie udaję, że rozumiem nauczyciela, by nie narobić sobie problemów” zostało zmodyfikowane na: „Podczas lekcji czasami jedynie udaję, że rozumiem nauczyciela, by nie narobić sobie problemów”, a zdanie: „Czasami w szkole tak się denerwuję, że muszę się zająć czymś innym niż lekcja, żeby nie eksplodować” na: „Czasami w szkole tak się denerwuję, że muszę się zająć czymś innym niż lekcja, bo mam wrażenie, że nie wytrzymam”. Zostało także zmienione brzmienie kilku stwierdzeń tak, by były one lepiej zrozumiałe, na przykład zdanie: „Czasami w szkole nie wykonuję pewnych obowiązków, pomimo tego, że wiem, że powinienem/powinnam” zmieniono na: „Czasami zaniedbuję pewne obowiązki związane ze szkołą, choć wiem, że nie powinienem/-am”.

Natomiast po analizie danych pochodzących z kwestionariuszy wypełnionych przez uczniów zmieniono jeszcze jedno stwierdzenie: „Zgadzam się z tym, że podstawowa zasada ucznia brzmi: «Siedź cicho i potakuj nauczycielowi!»”. Okazało się, że uczniowie rozumieją je odmiennie od założeń autorki. Nie dość jasno bowiem została tutaj sprecyzowana korzyść, jaką potencjalnie tego rodzaju zachowanie może za sobą nieść w mniemaniu ucznia. Z tego względu zmieniono jego brzmienie na: „Wyznaję zasadę «Siedź cicho i potakuj nauczycielowi», bo to przynosi mi korzyści”.

Zebrane dane posłużyły także do określenia rzetelności wewnętrznej kwestionariusza oraz jego mocy dyskryminacyjnej\*. W celu wyznaczenia rzetelności obliczono współczynnik  $\alpha$ -Cronbacha dla całego kwestionariusza, a także dla poszczególnych badanych obszarów, czyli osobno dla każdej strategii. Argumentem przemawiającym za określeniem współczynnika dla całego kwestionariusza jest fakt, że wszystkie zamieszczone tam itemy wskazują na występowanie lub brak występowania w myśleniu bądź działaniu respondenta pasywności. W analizie transakcyjnej pasywność przybiera kilka strategii, jednakże mechanizmy ich powstawania są tożsame. Postawienie takiego założenia uprawnia do sumowania wyników uzyskanych przez respondentów w poszczególnych podskalach w celu określenia ogólnego poziomu pasywności. Zasadnym zatem wydaje się określenie  $\alpha$ -Cronbacha dla całego zestawienia. Wartość współczynnika przyjmuje wtedy wartość  $\alpha = 0,87$ . Natomiast dla poszczególnych strategii  $\alpha$  przyjmuje następujące wartości:

Bierność  $\alpha = 0,65$

Nadadaptacja  $\alpha = 0,63$

Niepohamowanie  $\alpha = 0,70$

Agresja  $\alpha = 0,79$

Niezdolność  $\alpha = 0,74$

Brak pasywności  $\alpha = 0,62$

\* Informacje na temat mocy dyskryminacyjnej poszczególnych kwestionariuszy znaleźć można w załącznikach niniejszego opracowania.

Współczynniki  $\alpha$ -Cronbacha wydają się wystarczająco wysokie<sup>5</sup>, co uprawnia do zastosowania kwestionariusza w niniejszym opracowaniu.

#### KWESTIONARIUSZ „MOI NAUCZYCIELE”

Kwestionariusz „Moi nauczyciele” ma na celu zbadanie tendencji do wchodzenia uczniów w relacje o charakterze symbiotycznym (załącznik II). Relacja zależnościowa, zgodnie z teoretycznymi założeniami analizy transakcyjnej, jest podstawą pasywności<sup>6</sup>. Założono w arbitralny sposób, że jeżeli nauczyciel będzie posiadał tego rodzaju tendencję, to jego funkcjonowanie przybierze charakter Rodzicielski. Natomiast u ucznia będzie to działanie w obszarze Dziecka, o charakterze niesamodzielnym, zależnościowym. Założenie to zostało postawione w oparciu o obserwację rzeczywistości. Mało prawdopodobne jest, by w klasie szkolnej nauczyciel zależał od ucznia w sposób taki, że ten drugi przyjmowałby funkcję Rodzica.

Niniejszy kwestionariusz tworzony był w sposób autorski, jednakże pewnego rodzaju inspiracją stało się narzędzie stworzone przez V. Lankford, przeznaczone dla małżeństw i wykorzystywane w ich terapii<sup>7</sup>. Również ono składało się z dwóch kwestionariuszy – dla osoby posługującej się głównie Ja-Rodzicem i dla osoby posługującej się Ja-Dzieckiem.

Narzędzie wykorzystane w niniejszym opracowaniu zawiera dwa rodzaje stwierdzeń, które wymagają odwrotnego punktowania. Zaznaczenie odpowiedzi „tak” lub „raczej tak” w pytaniach 1., 4., 5., 7., 8., 9., 10. wskazuje na tendencję zależnościową, podobnie jak zaznaczenie odpowiedzi „nie” lub „raczej nie” w pytaniach pozostałych. Taka konstrukcja kwestionariusza ma zabezpieczyć przed obciążeniami we wzorcach odpowiedzi respondentów<sup>8</sup> i dać możliwie rzetelny obraz badanych zależności.

---

<sup>5</sup> Założenie na temat dolnej granicy współczynnika rzetelności ma charakter zwyczajowy, gdyż, jak pisze choćby J.P. Guilford: „Nie można sformułować żadnych ogólnych zasad pozwalających pewnie i szybko ustalić wysokość współczynnika rzetelności. Na przykład w testach wykorzystywanych dla celów badawczych współczynnik ten może być znacznie niższy niż w testach stosowanych w praktyce w celach diagnostycznych i prognostycznych. Często jesteśmy zmuszeni podjąć decyzję, jak korzystać z testu, którego współczynnik rzetelności wynosi 0,50, lub czy danego testu w ogóle nie należałoby odrzucić. Niekiedy badanie testami o niskiej rzetelności daje nam tyle informacji, że stanowią one uzasadnienie stosowania tych testów. Dzieje się tak zwłaszcza wtedy, gdy test jest stosowany w ramach większego zestawu”. J.P. Guilford, *Reliability and Validity of Measures*, [w:] J.P. Guilford, *Psychometric methods*, McGraw-Hill, New York 1954, s. 373–413, [za:] *Trafność i rzetelność testów psychologicznych, Wybór tekstów*, (red.) J. Brzeziński, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 80.

<sup>6</sup> J. Schiff, i in., *Cathexis reader*, Harper & Row Publisher Inc., New York 1975, s. 5.

<sup>7</sup> Zob. V. Lankford, *Rapid identification of symbiosis*, „Transactional Analysis Journal” 1972, vol. 2, No. 4, s. 15–17.

<sup>8</sup> Zob. E. Babbie, *Podstawy badań społecznych*, s. 198.

Podobnie jak w kwestionariuszu „Moje szkolne prawdy”, w wyniku analiz najpierw przeprowadzanych przez grupę nauczycieli, a potem w trakcie pilotażu prowadzonego wśród uczniów, część itemów uległa modyfikacji. Przykładem może być choćby zmiana zdania: „Nie mam poczucia zależności od moich nauczycieli, mogę działać samodzielnie” na: „Mam poczucie, że nauczyciele dają mi prawo do samodzielności w zdobywaniu wiedzy”, czy zdanie „Bez pochwały ze strony nauczyciela trudno jest mi efektywnie pracować”, które w wersji pierwotnej nie posiadało określenia „efektywnie”.

Należy także podkreślić, że w wersji pierwotnej – przez badaniem pilotażowym wśród uczniów – kwestionariusz ten liczył 15 itemów. Jednakże określony na podstawie zebranych danych współczynnik  $\alpha$ -Cronbacha nie był zadowalający, gdyż wyniósł jedynie 0,55. Mając na uwadze długość niniejszego kwestionariusza, który badając jednorodną zmienną, był proporcjonalnie najdłuższy, postanowiono zastosować procedurę eliminacyjną i określić, jak będzie wzrastał współczynnik  $\alpha$  w przypadku usuwania poszczególnych itemów. Tym sposobem usunięto trzy twierdzenia, pozostawiając dwanaście, i uzyskano wynik  $\alpha = 0,65$ . Określono także moc dyskryminacyjną kwestionariusza (zob. załącznik II). Zarówno wartość  $\alpha$ , jak i wartości współczynników korelacji wskazujące moc dyskryminacji uprawniają do zastosowania kwestionariusza „Moi nauczyciele” w niniejszych badaniach.

#### KWESTIONARIUSZ „MOJE SZKOLNE POTRZEBY”

Wybór techniki badania poziomu zaspokojenia potrzeb uczniów i nauczycieli poprzedzony był wnikliwą analizą dotychczasowych prób tego rodzaju. Na polu działań analizy transakcyjnej było ich niewiele, a na gruncie polskim właściwie w ogóle. Jak wspomniane już zostało w części teoretycznej opracowania, koncepcja potrzeb (głódów) w AT jest dość niejednoznaczna pod względem klasyfikacji (zob. podrozdz. 3.3.5, część I). Autorka stanęła więc przed dylematem częściowego wyjścia poza przyjęty paradygmat i posłużenia się testem, który funkcjonuje i został już uznany, ale nie oddaje w pełni przyjętego punktu widzenia pasywności w nurcie analizy transakcyjnej, gdyż klasyfikuje potrzeby inaczej, niż zakłada to ta koncepcja. Na etapie koncepcyjnego opracowywania problematyki badań rozważana była ewentualność zastosowania kwestionariusza Murraya<sup>9</sup>, ze względu na określanie przez to narzędzie poziomu zaspokojenia potrzeby dominowania, potrzeby uległości oraz potrzeby doznawania opieki i oparcia, co wydaje się kwestią dość istotną z punktu widzenia tendencji do wchodzenia w relacje symbiotyczne, które według założeń teoretycznych AT towarzyszą

<sup>9</sup> S. Siek, *Wybrane metody badania osobowości*, Wydawnictwo Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1983, s. 212–219.

zjawisku pasywności. Ostatecznie jednak zrezygnowano z tej próby między innymi ze względu na objętość testu, który liczy aż 190 itemów. Biorąc pod uwagę zakres niniejszych badań, gdzie poziom zaspokojenia potrzeb stanowi jedynie jedną z analizowanych zmiennych, takie rozbudowanie kwestionariusza mogłoby zmniejszyć rzetelność analiz lub nawet całkowicie je uniemożliwić ze względów organizacyjnych. Na problem zbyt obszernych kwestionariuszy i ich wpływu na niższą jakość badań zwraca uwagę choćby K. Rubacha<sup>10</sup>. Objętość testu stała się zatem jedną z przyczyn, poza tymi związanymi z perspektywą analizy transakcyjnej, rezygnacji ze wspomnianego kwestionariusza.

Z nieco innych przyczyn odrzucono także możliwość zastosowania kwestionariusza „Potrzeby i dążenia” znanego także pod nazwą „Autoportret Steina”, który został opracowany przez M. I. Steina, a na polskim gruncie funkcjonuje w przekładzie M. Choynowskiego<sup>11</sup>. Początkowo także ten kwestionariusz został uznany za atrakcyjny ze względu na badaną potrzebę bezpieczeństwa, uległości, doznawania opieki i oparcia, a także autonomii, która tutaj rozumiana jest jednak inaczej niż w analizie transakcyjnej. Ten kwestionariusz, mimo że krótszy, bo zawierający 25 itemów, to jednak wydaje się zbyt trudny dla gimnazjalisty, gdyż wymaga dogłębnej analizy własnych myśli i działań.

Dobrym rozwiązaniem okazało się zastosowanie Testu Przymiotnikowego (ACL) H.G. Gougha i A.B. Heilbruna, który także daje możliwość rozpoznania potrzeb jednostki<sup>12</sup>. Rozwiązanie to wydało się tym bardziej atrakcyjne, że istnieją próby wykorzystania owego narzędzia w badaniach prowadzonych w nurcie analizy transakcyjnej i opracowania skali dla jej potrzeb, która badałaby strukturę osobowości z podziałem na pozytywne i negatywne aspekty danych obszarów Ja<sup>13</sup>. Jednakże skala uwierzytelniona na gruncie polskim przez M. Matkowskiego<sup>14</sup> nadal określa potrzeby według klasyfikacji H.A. Murraya, co determinowałoby wyjście poza paradygmat analizy transakcyjnej.

Z powyższych względów postanowiono w niniejszych badaniach stworzyć własne narzędzie (załącznik III), co pozwoliło na wykorzystanie pierwotnej koncepcji E. Berne'a<sup>15</sup>, a także uzupełnienie jej o głód przywiązania

<sup>10</sup> Zob. K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, s. 178.

<sup>11</sup> Zob. S. Siek, *Wybrane metody...*, s. 212–219, s. 219–224.

<sup>12</sup> M. Matkowski, *Test przymiotników...*, s. 519–535.

<sup>13</sup> Ch.E. Schaefer, *The development of Transactional Analysis scale for the Adjective Check List*, „The Journal of Psychology” 1976, No. 94, s. 59–63; K.B. Williams, J.E. Williams, *The Assessment of Transactional Analysis Ego States Via The Adjective Checklist*, „Journal of Personality Assessment” 1980, No. 44(2), s. 120–129.

<sup>14</sup> M. Matkowski, *Test przymiotników jako narzędzie do badania struktury potrzeb jednostki*, „Przegląd Psychologiczny” 1984, t. XXVII, nr 2, s. 519–535.

<sup>15</sup> R. Rogoll, *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, PWN, Warszawa 1989, s. 6.



opisany przez T. White'a<sup>16</sup>, który jest istotny w przypadku relacji symbiotycznych. Wyszczególniono zatem:

- głód stymulacji,
- głód wsparcia,
- głód strukturalizacji czasu,
- głód przywiązania.

Założono dodatkowo, że każdy z tych głodów może być w przypadku uczniów skierowany i zaspakajany w jednym z trzech kierunków:

- w relacji z nauczycielami,
- w relacji z rówieśnikami,
- w relacji do szkoły, która jest tutaj rozumiana szeroko, jako instytucja, w której możliwe jest podejmowanie różnorodnych aktywności, nieograniczających się jedynie do procesu nauczania-uczenia się w tradycyjnej formie.

Wychodząc z powyższych założeń, skonstruowano kwestionariusz badający poziom zaspokojenia potrzeb (transakcyjnych głodów) w dwunastu obszarach – każdy z wymienionych głodów we wszystkich trzech rodzajach relacji. Powstał zatem kwestionariusz dwunastoitemowy, w którym respondent ma możliwość określenia, czy w ogóle posiada daną potrzebę oraz w jakim stopniu jest ona zaspokojona. Biorąc pod uwagę taką formę narzędzia, trudno określać jego rzetelność wewnętrzną. Każde bowiem twierdzenie wprost pyta o zaspokojenie w jednym z dwunastu obszarów. Zrezygnowano więc z obliczania współczynnika  $\alpha$ -Cronbacha, opierając się jedynie na zdaniu sugerującym trafność ze strony sędziów kompetentnych.

W procesie weryfikacji przez grupę nauczycieli pewnej modyfikacji uległy cztery twierdzenia. W zdaniu drugim: „(Chciałbym/chciałabym) wsparcia w nauce ze strony kolegów i koleżanek z klasy” słowo „wsparcie” zostało zastąpione terminem „pomoc”; twierdzenie: „(Chciałbym/chciałabym) różnorodności w kontaktach z nauczycielami”, które w większości przypadków było nierozumiane, zostało zastąpione twierdzeniem: „(Chciałbym/chciałabym) różnych form spędzania czasu wraz z nauczycielami”. Znaczącej zmianie uległo także zdanie ostatnie: „(Chciałbym/chciałabym) poczucia, że jestem uczniem swojej szkoły” na: „(Chciałbym/chciałabym) poczucia identyfikacji –«Jestem uczniem swojej szkoły»”.

Dodatkowo, po konsultacjach z nauczycielami, całkowitemu przeobrażeniu poddano instrukcję kwestionariusza. Uznali oni bowiem, że jest ona zdecydowanie za trudna i niemożliwe będzie wypełnienie ankiety przez uczniów, szczególnie z trudnościami typu dyslektycznego. Skomplikowaną więc instrukcję, brzmiącą:

---

<sup>16</sup> T. White, *Symbiosis and Attachment Hunger*, „Transactional Analysis Journal” 1997, vol. 27, No. 4, s. 300–304; T. White, *Transference, Attachment, and the Transactional Symbiosis*, „Transactional Analysis Journal” 1998, vol. 28, No. 2, s. 121–126.

„Proszę określić, na ile oceniasz poziom zaspokojenia swoich potrzeb w opisanych poniżej obszarach, gdzie postawienie symbolu „X” w poszczególnych miejscach skali oznacza, że:

**ODPOWIEDŹ [0]:**

[1] [2] [3] [4] - Trudno powiedzieć, gdyż nie mam takiej potrzeby

**ODPOWIEDZI [1]-[4]** – Chciałabym/Chciałbym to mieć (dostawać),...

[0]  [2] [3] [4] - ...ale nie mam (nie dostaję) zupełnie

[0] [1]  [3] [4] - ...ale mam (dostaję) tego bardzo mało

[0] [1] [2]  [4] - ...ale mam (dostaję) tego trochę

[0] [1] [2] [3]  - ...i mam (dostaję) w wystarczającym stopniu

Proszę zwrócić uwagę na fakt, że zaznaczenie odpowiedzi [0] wskazuje na brak potrzeby. Natomiast odpowiedzi od [1] do [4] sugerują, że posiadasz taką potrzebę, ale jest ona w różnym stopniu zaspokojona.”

zastąpiono dość rozbudowanym, ale prostszym nagłówkiem w tabeli:

Chciałabym/Chciałbym...	Nie potrzebuję tego	Potrzebuję tego, ale nie dostaję	Potrzebuję tego, ale dostaję zdecydowanie za mało	Potrzebuję tego, ale dostaję nieco zbyt mało	Potrzebuję tego i dostaję w wystarczającym stopniu

Taka wersja nie sprawiła uczniom kłopotów i została zastosowana w badaniach właściwych.

### 3.3. Proces weryfikacji kwestionariuszy dla nauczycieli

#### KWESTIONARIUSZ „RZECZYWISTOŚĆ NAUCZYCIELSKA”

Kwestionariusz „Rzeczywistość nauczycielska” (załącznik IV) jest narzędziem symetrycznym do kwestionariusza „Moje szkolne prawdy” dla uczniów. Celem zawartych w nim twierdzeń jest określenie, czy i jakie strategie pasywne stosują w swoim funkcjonowaniu nauczyciele. Podobnie jak kwestionariusz dla uczniów, narzędzie to składa się z trzydziestu itemów podzielonych na podskale obejmujące poszczególne strategie pasywne, czyli bierność, nadadaptację, niepohamowanie, niezdolność oraz agresję, a także, w celu zniwelowania całkowicie negatywnego wydźwięku kwestionariusza – podskale „braku pasywności”.

Przed zasadniczym badaniem pilotażowym – czyli wypełnieniem przez 33-osobową grupę nauczycieli – omawiany kwestionariusz oceniony został przez grupę ekspertów oraz grupę nauczycieli-praktyków. W wyniku całej procedury weryfikacyjnej wprowadzono pewne modyfikacje. Przede

wszystkim zmieniono kolejność poszczególnych itemów, tak by narzędzie rozpoczynało się twierdzeniem pozytywnym, wskazującym na brak pasywności. Pewnym przeformułowaniu uległo także kilka stwierdzeń. Przykładowo twierdzenie 5: „Czasami w kontakcie z uczniem nie wytrzymuję i puszczają mi nerwy”, które w pierwotnej wersji brzmiało: „Czasami w kontakcie z uczniem nie wytrzymuję i wybucham”. W twierdzeniu 10, pierwotnie brzmiącym: „Mam wrażenie, że problemy, które muszę rozwiązywać w pracy, zdecydowanie odbijają się na moim zdrowiu” usunięto wyraz „zdecydowanie”, natomiast w 15: „Znam wiele „magicznych” sposobów na rozładowanie emocji w relacji z uczniem (np. dziesięć oddechów, chodzenie po sali), które hamują mój wybuch złości” usunięto wyraz «magicznych». Dodatkowo w twierdzeniu 14, pierwotnie: „Czasami robię to, czego oczekują ode mnie uczniowie, pomimo tego, że nie do końca jest to zgodne z moimi przekonaniami”, wyraz „przekonania” zastąpiono wyrazem „zasady”.

Tak jak w przypadku kwestionariusza dla uczniów, w końcowej fazie badań pilotażowych określono współczynnik rzetelności  $\alpha$ -Cronabacha dla całego kwestionariusza (uzasadnienie zob. podrozdz. 3.2, część II) oraz dla poszczególnych podskal, a także wyznaczono moc dyskryminacyjną (załącznik IV). Wartość  $\alpha$ -Cronabacha dla całego zestawienia okazała się zbliżona z kwestionariuszem dla uczniów i wyniosła 0,87, co jest wynikiem wysokim. Współczynniki dla poszczególnych podskal wyniosły odpowiednio:

Bierność  $\alpha = 0,71$

Akomodacja  $\alpha = 0,69$

Niepohamowanie  $\alpha = 0,61$

Agresja  $\alpha = 0,79$

Niezdolność  $\alpha = 0,81$

Brak pasywności  $\alpha = 0,69$

Wszystkie określone współczynniki uznano za wystarczające i tym samym zakwalifikowano narzędzie do badań zasadniczych.

#### KWESTIONARIUSZ „MOI UCZNIOWIE”

Kwestionariusz „Moi uczniowie” (załącznik V) ma za zadanie wykazać, czy i na ile nauczyciele wykazują tendencję do wchodzenia w relacje zależnościowe z uczniami. Jest to więc narzędzie symetryczne do kwestionariusza „Moi nauczyciele” przeznaczonego dla uczniów. Inspiracje teoretyczne oraz wyjaśnienia dotyczące przyjętych założeń dotyczących tych kwestionariuszy zaprezentowano w podrozdziale 3.2 części II.

Podobnie jak w kwestionariuszu dla uczniów w celu uniknięcia obciążenia w schemacie odpowiedzi, część itemów wymusza odwrotne punktowanie. W niniejszym kwestionariuszu są to twierdzenia: 3., 6., 10., 13., 14., 15.

W wyniku procedury weryfikacyjnej także ten kwestionariusz uległ pewnym zmianom. Zmodyfikowano dwa twierdzenia – 1., które pierwotnie

brzmiało: „Muszę stale pilnować uczniów, bo nie wiadomo, co zrobią”, zmieniono w następujący sposób: „Muszę stale pilnować uczniów, bo ich działania są nieprzewidywalne”; natomiast twierdzenie 8. „Mam poczucie, że moi uczniowie nie poradzą sobie beze mnie” uszczegółowiono: „Mam poczucie, że moi uczniowie nie poradzą sobie w samodzielnym zdobyciu wiedzy koniecznej do dobrego zdania egzaminu”. Sugestie co do zmiany tych twierdzeń pochodziły od grupy nauczycieli-ekspertów.

W końcowej fazie weryfikacji obliczono współczynnik rzetelności kwestionariusza oraz jego moc dyskryminacyjną. Uzyskany wynik  $\alpha$ -Cronbacha równy 0,81 uznany został za wystarczający, podobnie jak współczynniki korelacji określające moc dyskryminacji (załącznik V). Tym samym narzędzie zakwalifikowano do zastosowania w badaniach zasadniczych.

#### KWESTIONARIUSZ „POTRZEBY ZAWODOWE”

W przypadku kwestionariusza „Potrzeby zawodowe” (załącznik VI) istnieje zbieżność z kwestionariuszem dla uczniów dotyczącym poziomu zaspokojenia potrzeb (transakcyjnych głodów). W niniejszym podrozdziale nie będzie zatem powtarzany opis procesu decyzyjnego co do wyboru techniki, czy analizy podstaw teoretycznych konstrukcji narzędzia. Wszystkie informacje zawarte w podrozdziale 3.2, mają swoje zastosowanie także tutaj.

W procesie weryfikacji narzędzia dla uczniów podjęto decyzję co do zmiany instrukcji. Zmianę tę zastosowano także w przypadku kwestionariusza dla nauczycieli w celu zachowania symetrii pomiędzy narzędziami.

W przypadku omawianego narzędzia niewielkiej modyfikacji uległo tylko jedno twierdzenie – w 5 itemie wyraz „stymulacji...” zastąpiono wyrazem „motywowania...”.

### **3.4. Proces weryfikacji kwestionariuszy wspólnych dla uczniów i nauczycieli**

#### KWESTIONARIUSZ „SKALA OPINII”

W celu określenia pozycji życiowej uczniów i nauczycieli postanowiono posłużyć się techniką dyferencjału semantycznego. Należy jednak podkreślić, że określana tu pozycja nie jest całościowa – nie obejmuje wielostronnego obrazu siebie, ludzi i świata w ogóle. Dla niniejszych badań istotny wydaje się jedynie jej aspekt związany bezpośrednio z wzajemną relacją podmiotów badania. Respondenci określali zatem poziom natężenia danej cechy u siebie i u ucznia/nauczyciela. Oznacza to, z jednej strony, że pozycja życiowa badana była w wymiarze egzystencjalnym, a nie behawioralnym, ale z drugiej, że dotyczy ona tylko relacji nauczyciel-uczeń, a nie uogólnionego postrzegania siebie i otoczenia.

Autorami techniki dyferencjału semantycznego (SD) są C.E. Osgood, G.J. Suci i P.H. Tannebaum. Powstała ona w latach 50. XX wieku. Celem badania opartego na SD jest zmierzenie znaczenia, jakie pewne rzeczy (pojęcia) mają dla różnych ludzi, przez uzyskanie ich sądów dotyczących tych rzeczy (pojęć) na zbiorze opisowych skal. Technika ta jest połączeniem dwóch innych: skalowania i asocjacyjnej. Autorzy doszli do wniosku, że pojęcia można definiować poprzez określenie ich znaczenia na kilku niezależnych wymiarach wyznaczających ich przestrzeń semantyczną. W ten sposób powstaje ich znaczenie konotacyjne, polegające na wyznaczeniu zbioru cech, które odnoszą się do danego przedmiotu, ale niekoniecznie jednoznacznie wykreślają jego znaczenie. Źródłem SD należy upatrywać w badaniach nad synestezją, czyli współdziałaniem różnych grup doznań przy działaniu określonego rodzaju bodźca (np. widzenie kolorów liczb), oraz nad strukturami stereotypów społecznych. Z badań tych C.E. Osgood wysnuł wnioski, które stały się podstawą budowy narzędzia mogącego służyć do pomiaru wspomnianego znaczenia pojęć:

1. Każde pojęcie może być opisane na empirycznym kontinuum wyznaczonym przez parę antonimicznych terminów.
2. Wiele takich kontinuumów stanowiących skale opisowe jest ze sobą silnie skorelowanych; tworzą zatem wiązkę wyznaczającą wspólny wymiar.
3. Wszystkie wymiary współwyznaczają przestrzeń semantyczną, wewnątrz której można zlokalizować znaczenie każdego pojęcia; liczba takich wymiarów jest ograniczona.
4. Każde pojęcie można zdefiniować operacyjnie przez określenie jego parametrów w przestrzeni semantycznej (podanie wektora), który łączy centrum tej przestrzeni – punkt przecięcia się wszystkich wymiarów – z punktem zlokalizowania tego pojęcia w przestrzeni semantycznej<sup>17</sup>.

C.E. Osgood wyróżnił pięć dziedzin, w których można posługiwać się jego techniką<sup>18</sup>:

- normy semantyczne – czyli przy tworzeniu słowników znaczeń konotacyjnych w określonym języku;
- indywidualne różnice w znaczeniu – do ilościowego określania różnic w znaczeniu określonych pojęć dla różnych grup. W tym sensie można ją stosować jako wielowymiarowy test postaw. To uprawnia również do wykorzystania tej techniki w niniejszej pracy;
- zmiany w znaczeniu – badanie jak zmieniają się znaczenia danego pojęcia na przestrzeni czasu. W ten sposób można badać struktury stereotypów, efektywność wpływu różnych apeli na postawy badanych;

<sup>17</sup> Por. J. Czapiński, *Dyferencjał semantyczny*, [w:] *Materiały do nauczania psychologii*, seria III, t. 3, (red.) L. Wołoszynowa, PWN, Warszawa 1978, s. 258–259.

<sup>18</sup> Por. tamże, s. 268–271.

- kwantyfikacja znaczeń subiektywnych – przykładem zastosowania tej metody są badania nad osobowością i psychoterapią, np. określanie struktur semantycznych pacjentów klinik psychiatrycznych;
- problemy komunikacji międzykulturowej – co oznacza, że można uzyskać względnie wystandaryzowany zbiór skal, których określenia przymiotnikowe są równoważnie przetłumaczalne na szereg języków.

Warte podkreślenia jest to, że kwestię, którą sam Osgood uważał za wadę swojej techniki, w niniejszych badaniach można uznać za zaletę. Chodzi mianowicie o ograniczenie jej jedynie do pomiaru emocjonalnej strony znaczenia, z pominięciem strony denotacyjnej<sup>19</sup>. Biorąc pod uwagę badany przy pomocy tej techniki przedmiot, jakim jest pozycja życiowa, ten aspekt należy traktować jako niewątpliwą zaletę.

Dodatkowo zastosowanie techniki dyferencjału przynosi także inne korzyści. Po pierwsze, możliwe staje się wykorzystanie tych samych zestawów przymiotników zarówno w badaniu uczniów, jak i nauczycieli, dzięki czemu badanie to staje się w pełni symetryczne. Po drugie, możliwe jest zebranie opinii na temat obrazu siebie respondenta oraz jego postrzegania innych (tu: nauczycieli bądź uczniów) w dokładnie tych samych aspektach (ze względu na wykorzystanie tych samych przymiotników do opisu siebie i innych). Po trzecie, dyferencjał semantyczny umożliwia zbadanie egzystencjalnego wymiaru pozycji życiowej, dzięki czemu unika się deklaracyjności respondenta w określaniu swojego potencjalnego zachowania w sytuacji problemowej, które może być dość mocno zafałszowane w wyniku świadomości badanego co do oczekiwań społecznych. Wydaje się, że deklaracja zachowania może wywoływać większe zniekształcenia rzeczywistego obrazu niż deklaracja określająca poziom natężenia danej cechy u badanego i w opinii badanego na temat innych ludzi. Po czwarte wreszcie, dyferencjał semantyczny pozwala na umieszczenie postawy na skali, dzięki czemu można określić jej poziom nie tylko w wymiarze plus/minus, jak to do tej pory w analizie transakcyjnej było najczęściej przyjmowane.

W niniejszym opracowaniu zastosowano po dwa kwestionariusze z dwunastoma parami przymiotników dla uczniów i nauczycieli (załącznik VII). Doboru przymiotników dokonała grupa sędziów kompetentnych. Pierwszy z kwestionariuszy dotyczy oceny nauczyciela (w przypadku uczniów) lub ucznia (w przypadku nauczycieli), drugi – obrazu samego siebie. Pojedyncze poziomy kwestionariusza są spolaryzowanymi kontinuumami przymiotników opartymi na pięciostopniowych skalach:

Termin X [ ] [ ] [ ] [ ] [ ] Termin Y

<sup>19</sup> Tamże, s. 271.

Zgodnie z zaleceniami metodologicznymi<sup>20</sup>, w celu uniknięcia obciążeń we wzorcach odpowiedzi przymiotniki, które uznano za powiązane – raczej pozytywne lub raczej negatywne – umieszczono po obu stronach tabeli w sposób losowy. Wypełnienie tak skonstruowanego kwestionariusza wymaga stałego utrzymywania uwagi przez osobę biorącą udział w badaniu, przeciwdziała uzyskaniu opinii jednorodnej (jedynie na jednym poziomie) oraz sprzyja analizie każdej z par przymiotników.

W wyniku badań pilotażowych modyfikacji uległa jedna para przymiotników – chętny do pracy/niechętny do pracy – gdyż zbyt mocno utożsamiana była przez respondentów z parą pracowity/leniwy. Wspomniana para została zastąpiona przez przymiotniki zaangażowany/niezaangażowany.

Dla kwestionariuszy obliczone także zostały współczynniki rzetelności. Zgodnie z założeniami, we wszystkich przypadkach były one zbieżne:

- kwestionariusze dla nauczycieli:
  - „Uczeń jest...” –  $\alpha$ -Cronbacha = 0,92
  - „Ja jestem...” –  $\alpha$ -Cronbacha = 0,90
- kwestionariusze dla uczniów:
  - „Nauczyciel jest...” –  $\alpha$ -Cronbacha = 0,91
  - „Ja jestem...” –  $\alpha$ -Cronbacha = 0,90

Określono także moc dyskryminacji narzędzia (załącznik VII). Wyniki okazały się w pełni zadowalające i zdecydowanie umożliwiają zastosowanie kwestionariuszy w badaniach.

#### KWESTIONARIUSZ SAMOOCENY

Niniejszy kwestionariusz (załącznik VIII) został stworzony we współpracy z A. Sarnat-Ciastko, w ramach działalności Zespołu Badawczego Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej, który działa pod kierownictwem prof. dr. hab. J. Jagieły na Wydziale Pedagogicznym Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Pełna nazwa narzędzia brzmi „Egogram strukturalny. Kwestionariusz samooceny stanów Ja”, jednakże ze względu na zawężenie w niniejszych badaniach postanowiono nazwę skrócić jedynie do terminu „Kwestionariusz samooceny”. Celem badania jest określenie zarówno poziomu funkcjonowania w określonych obszarach Ja (z uwzględnieniem analizy drugiego stopnia; zob. podrozdz. 2.1.3, część I), jak i dokonanie samooceny badanego pod względem występowania pozytywnych i negatywnych obszarów Ja. Założenia teoretyczne, które legły u podstaw kwestionariusza, zostały zaprezentowane w książce *Analiza transakcyjna w edukacji* pod red. J. Jagieły i tutaj zostaną jedynie przytoczone<sup>21</sup>:

<sup>20</sup> Zob. E. Babbie, *Podstawy badań społecznych*, s. 198.

<sup>21</sup> A. Pierzchała, A. Sarnat-Ciastko, *Egogram strukturalny. Kwestionariusz samooceny stanów Ja (wersja eksperymentalna)*, [w:] *Analiza transakcyjna w edukacji*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2011, s. 280–281.

„Prezentowany kwestionariusz jest twórczym i innowacyjnym narzędziem badawczym, pozwalającym na określenie stanów Ja badanej, dorosłej osoby z uwzględnieniem strukturalnej analizy drugiego stopnia zaproponowanej przez Erica Berne'a<sup>22</sup>, twórcy koncepcji analizy transakcyjnej (AT).

Narzędzie powstało w oparciu o pogłębioną analizę literatury z zakresu AT. Inspiracją dla autorek okazały się także kwestionariusze: *Egogram* Johana M. Dusaya<sup>23</sup>, *Mapa Dorosłego* Zbigniewa Wieczorka (wersja eksperymentalna)<sup>24</sup>; *Szkolna codzienność nauczycieli* Doroty Pankowskiej<sup>25</sup>; *Kwestionariusz stylów osobistych* Ewy Szymanowskiej i Magdaleny Sękowskiej<sup>26</sup> oraz *Kwestionariusz Egogramu* Teresy Samek<sup>27</sup> i zbudowany w oparciu o to narzędzie *Kwestionariusz egogram* Agnieszki Bardzińskiej, Anny Chaber, Zbigniewa Łęskiego (wersja eksperymentalna)<sup>28</sup>, a także szereg innych opracowań tego typu.

Należy jednakże zauważyć, iż w odróżnieniu od swoich poprzedników, prezentowane narzędzie pozwala na dokonanie nie tylko analizy odnoszącej się do indywidualnego obrazu stanów Ego badanej osoby. Niniejszy kwestionariusz daje badanym przede wszystkim możliwość dokonania samooceny, poprzez wyrażenie własnego (subiektywnego) zdania dotyczącego tego, na ile dany stan Ja ma znaczenie w ich własnym życiu. Pozwala także na określenie ich pozytywnych lub negatywnych konotacji. Możliwe staje się to dzięki niedokonywaniu przez autorki arbitralnych podziałów na pozytywne bądź negatywne aspekty poszczególnych stanów Ja, co wychodzi naprzeciw argumentom badaczy AT, którzy twierdzą, iż owe podziały pozostają umowne i indywidualne. W podejściu tym sugeruje się jedynie, że negatywne stany to te, które na tu i teraz<sup>29</sup> nie są traktowane przez badanych jako walor w ich życiu, w odróżnieniu do stanów pozytywnych. Tym samym prezentowany kwestionariusz daje możliwość dokonywania wolnych wy-

<sup>22</sup> Zob. E. Berne, *Transactional Analysis in Psychotherapy*, Cox & Wyman Ltd., Reading, Berkshire 2008, s. 191–199.

<sup>23</sup> K. Kälin, P. Müri, *Kierowanie sobą i innymi. Psychologia dla kadry kierowniczej*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 1998, s. 38–53.

<sup>24</sup> Z. Wieczorek, *Kwestionariusz „Mapa Dorosłego”. Wersja eksperymentalna*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, Częstochowa 1997, s. 186–190.

<sup>25</sup> D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010, s. 371–373.

<sup>26</sup> E. Szymanowska, M. Sękowska, *Analiza transakcyjna w zarządzaniu*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 2000, s. 37–39.

<sup>27</sup> T. Samek, *Analiza transakcyjna*, Centrum Terapii Alkoholizmu, Wydawnictwo Zakonu Piłjarów, Kraków 1993, s. 87–94.

<sup>28</sup> A. Bardzińska, A. Chaber, Z. Łęski, *Kwestionariusz Egogram (wersja eksperymentalna)*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, s. 181–185.

<sup>29</sup> Zob. I. Stewart, V. Joines, *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*, Lifespace Publishing, Nottingham, England and Chapel Hill, North Carolina, USA 2009, s. 24–26.



borów. Posiada zatem charakterystyczny aspekt typowy dla narzędzi wykorzystywanych w badaniach jakościowych”.

Tworzenie Egogramu rozpoczęto w maju 2010 roku od przeglądu dostępnej literatury oraz funkcjonujących w języku polskim wersji egogramów. Następnie opracowano ponad 290 twierdzeń z podziałem na poszczególne obszary Ja w analizie drugiego stopnia. W procesie pierwotnej weryfikacji wybrano 215 stwierdzeń, które z podziałem na stany zostały zaprezentowane sędziom kompetentnym znającym tematykę AT, będącym w przeważającej części członkami Zespołu Badawczego Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie w składzie: jeden profesor nadzwyczajny, pięciu doktorów i jeden magister. Zadaniem sędziów było określenie trafności wewnętrznej twierdzeń oraz wybór 10 najlepszych dla każdego ze stanów. W trakcie tych analiz część zdań uległa niewielkiej modyfikacji. Do ostatecznej wersji narzędzia weszły twierdzenia, które uzyskały największą liczbę wskazań. Następnie o wypełnienie kwestionariusza i uwagi zostało poproszonych 15 osób nieznaną koncepcji AT. Na podstawie analizy materiału część twierdzeń uległa dalszej nieznaczącej modyfikacji. Została także nieco zmodyfikowana instrukcja i forma graficzna narzędzia. W dalszej kolejności o wypełnienie kwestionariusza zostało poproszonych 67 studentów pedagogiki (różnych specjalności) studiujących na Wydziale Pedagogicznym Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Zebrane dane posłużyły do ustalenia wewnętrznej rzetelności narzędzia, poprzez obliczenie współczynnika  $\alpha$ -Cronbacha dla poszczególnych skal badających określone stany Ja, oraz do wyznaczenia jego mocy dyskryminacyjnej (załącznik VIII). Przeciętna wartość współczynnika wyniosła  $\alpha=0,65$ , przy czym szczególnie niską wartość uzyskał stan Ja-Dziecko Przystosowane. Z tego powodu postanowiono wymienić część twierdzeń, których usunięcie warunkowało podniesienie współczynnika, a także skrócić skalę dla poszczególnych stanów do pięciu itemów na każdy (co w sumie daje kwestionariusz zawierający 45 stwierdzeń). Decyzję tę podjęto także ze względu umożliwienie zastosowania egogramu w niniejszych badaniach. Biorąc pod uwagę ilość wykorzystywanych narzędzi, zastosowanie tak długiego kwestionariusza groziłoby zmęczeniem i idącym za tym osłabieniem uwagi respondentów. Wydaje się jednak, że egogram w pierwotnej wersji (po wymianie twierdzeń w obszarze Ja-Dziecko Przystosowane) świetnie nadaje się do analiz ograniczonych dla tego jednego narzędzia, w tym do badań o charakterze jakościowym.

Skrócenie poszczególnych skal polegało na eliminacji itemów, które w znaczący sposób osłabiały wartość współczynnika  $\alpha$ . W ostatecznym zestawieniu współczynniki dla poszczególnych skal prezentują się w następujący sposób:

Skala Rodzic Krytyczny  $\alpha = 0,71$

Skala Rodzic Praktyczny  $\alpha = 0,72$

Skala Rodzic Opiekuńczy  $\alpha = 0,74$

Skala Ethos  $\alpha = 0,74$

Skala Logos  $\alpha = 0,74$

Skala Pathos  $\alpha = 0,75$

Skala Dziecko Przystosowane  $\alpha = 0,73$

Skala Mały Profesor  $\alpha = 0,71$

Skala Dziecko Naturalne  $\alpha = 0,71$

Wyniki te w pełni uprawniają do zastosowania narzędzia w badaniach.

Należy jednak podkreślić, że – jak wspomniane zostało wcześniej – narzędzie tworzone było z myślą o osobach dorosłych. W trakcie koncepcyjnego opracowywania badań pojawiły się wątpliwości, czy można będzie wykorzystać je w badaniu uczniów gimnazjum, czyli osób 14- i 15-letnich. Z tego też powodu kwestionariusz postanowiono w trakcie badań pilotażowych poddać ponownie dogłębnej analizie. Raz jeszcze określono współczynniki  $\alpha$ -Cronbacha, ale tym razem w grupie gimnazjalistów, i przyrównano je do współczynników uzyskanych w trakcie wcześniejszej weryfikacji narzędzia w grupach osób dorosłych. Wartości współczynników obliczonych dla grupy gimnazjalistów były nieco niższe, ale zadowalające, i wahały się w przedziale od  $\alpha = 0,55$  dla Rodzica Krytycznego do  $\alpha = 0,76$  w przypadku stanu Logos. Analiza jakościowa kwestionariuszy wykazała jednak, że uczniowie mieli dużą trudność w dokonaniu samooceny w wymiarze cecha pozytywna/negatywna – duża grupa osób w ogóle nie wypełniła tej rubryki, część wypełniła ją fragmentarycznie, część stosowała łatwy do uchwycenia schemat odpowiedzi. Na tej podstawie wywnioskowano, że najprawdopodobniej poziom samoświadomości młodych ludzi nie jest jeszcze wystarczający i/lub kwestionariusz, w którym przy każdym itemie należy stawiać dwa krzyżyki, jest zbyt skomplikowany. Postanowiono więc zrezygnować w przypadku uczniów z określania pozytywnych i negatywnych aspektów stanów Ja, decydując się na pozostawienie jedynie części związanej z konkretnymi stanami.

#### 4. PROCEDURA BADAWCZA I OPIS PRÓBY BADAWCZEJ

Badania zasadnicze prowadzone były dwuetapowo, od października 2011 roku do lutego 2012 roku. Objęto nimi uczniów i nauczycieli gimnazjów. W pierwszej fazie przybrały charakter ilościowy, gdzie przy wykorzystaniu szeregu kwestionariuszy respondenci badani byli pod kątem stosowania strategii pasywnych we wzajemnej relacji i czynników, które w jakiś sposób współzależą z pasywnością (zob. Zmienne i wskaźniki, część II). Wstępnie określony też został potencjalnie cyrkularny charakter pasywności ucznia i nauczyciela, między innymi poprzez wykazanie tendencji do wchodzenia w relację symbiotyczną oraz uwarunkowania płynące ze struktury osobowości zarówno po stronie wychowawcy, jak i wychowanka. Analizę ilościową – która w założeniu ukazuje prawdę bardziej ogólną, uniwersalną niż szczegółową – postanowiono w drugim etapie uzupełnić o pogłębianą charakterystykę jakościową, która pozwoliła na dokładniejszy opis zjawiska pasywności oraz wyjaśnienie towarzyszących mu mechanizmów.

W pierwszej fazie badań udział wzięło 365 uczniów klas drugich i trzecich szkół gimnazjalnych. Przy czym część ankiet w trakcie weryfikacji musiała zostać odrzucona ze względu na duże ilości braków danych lub widoczny schemat odpowiedzi. O wypełnienie ankiet poproszeni zostali uczniowie klas drugich i trzecich gimnazjów. Uzasadnieniem doboru próby była chęć ograniczenia wpływu takich zmiennych pośredniczących, jak rodzaj szkoły (w przypadku szkół ponadgimnazjalnych) oraz objęcie badaniem uczniów w okresie obowiązkowego szkolnego<sup>30</sup>, co warunkowane było założeniem, że uczniowie wykazujący najwyższy poziom pasywności mogą rezygnować z uczęszczania do szkoły zaraz po przekroczeniu wieku nienależącego do tego obowiązkowego. Jednocześnie specyfika badań, która wymaga od badanego dość wysokiego poziomu autorefleksji, w pewien sposób wy-

---

<sup>30</sup> W polskim prawodawstwie „obowiązek szkolny dziecka rozpoczyna się z początkiem roku szkolnego w roku kalendarzowym, w którym dziecko kończy 6 lat, oraz trwa do ukończenia gimnazjum, nie dłużej jednak niż do ukończenia 18 roku życia” (art. 15. ust. 2. ustawy z dn. 7 września 1991 roku o systemie oświaty, Dz. U. 2004, nr 256, poz. 2572 z późn. zm.).

musiała dobór uczniów najstarszych, gimnazjalnych. Ze względu na okres prowadzenia badań – początek roku szkolnego – postanowiono zrezygnować z udziału w nim uczniów klas pierwszych, którzy często byli jeszcze w okresie adaptacyjnym w nowym środowisku.

Jeżeli chodzi o grupę nauczycieli, rozdane zostały 432 ankiety, uzyskano zaś 211 zwrotów. O udział w badaniu poproszono nauczycieli szkół gimnazjalnych. W sytuacji, gdy nauczyciel uczył dodatkowo w jeszcze jakiejś innej szkole, proszono, by swoje odpowiedzi zaznaczał w kontekście pracy z gimnazjalistami. Na siedmiu ankietach pochodzących z zespołu szkół respondenci określili siebie jako nauczycieli szkoły podstawowej. Trudno stwierdzić, czy wyniknęło to z pomyłki i nauczyciele potraktowali tę pozycję metryczki jako odpowiedź na temat dodatkowego zatrudnienia, czy rzeczywiście nie byli nauczycielami gimnazjum i ankietę otrzymali omyłkowo. Zdecydowano jednak te kwestionariusze odrzucić i nie uwzględniać w analizach.

Podsumowując – ostatecznie grupę badawczą stanowiło 333 uczniów i 204 nauczycieli gimnazjów. Dokładniejszą charakterystykę wybranych cech respondentów zaprezentowano w tabelach:

**Tabela 1.** Rozkład liczebności badanych uczniów ze względu na płeć i klasę

Klasa	Płeć							
	DZIEWCZĘTA		CHŁOPCY		Brak danych		Ogółem	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
KLASA II	87	26,1	91	27,4	1	0,3	179	53,8
KLASA III	76	22,8	73	21,9	3	0,9	152	45,6
Brak danych dot. klasy i płci	—	—	—	—	2	0,6	2	0,6
Ogółem	163	48,9	164	49,3	6	1,8	333	100

**Tabela 2.** Rozkład liczebności badanych nauczycieli ze względu na płeć i staż pracy w zawodzie nauczyciela

Staż pracy w zawodzie nauczyciela	Płeć							
	KOBIECI		MĘŻCZYZNA		Brak danych		Ogółem	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
< 6 lat	8	3,9	2	1,0	—	—	10	4,9
6–20 lat	118	57,8	19	9,3	—	—	137	67,1
> 20 lat	41	20,1	4	2,0	—	—	45	22,1
Brak danych	7	3,4	3	1,5	2	1,0	12	5,9
Ogółem	174	85,2	28	13,8	2	1,0	204	100

W powyższych zestawieniach podano tylko najbardziej charakterystyczne cechy badanych. Dokładniejszy ich opis zamieszczony został w poszczególnych rozdziałach dotyczących analizy wyników badań.

Ze względu na specyfikę badań i konieczność osobistego dotarcia do placówek, zasięg badań ograniczono do szkół województwa śląskiego. W badaniu wzięło udział łącznie 13 gimnazjów z Katowic, Sosnowca, Dąbrowy Górniczej i Częstochowy. Wybór szkół ograniczono do tych funkcjonujących w dużych miastach (powyżej 100 000 mieszkańców), w celu ograniczenia wpływu zmiennych pośredniczących związanych z wielkością miejscowości, wielkością szkoły, liczebnością klasy itp.

Jeżeli chodzi o grupę uczniów badania prowadzone były osobiście przez autorkę, zazwyczaj na godzinach wychowawczych. Decyzję o konieczności obecności na zajęciach podjęto po etapie badań pilotażowych, w trakcie których część ankiet wypełnianych było w obecności autorki, a część w czasie zajęć prowadzonych przez nauczyciela stale współpracującego z uczniami. Po analizie sposobu wypełniania ankiet przez uczniów wydaje się, że obecność osoby z zewnątrz w trakcie wypełniania ankiety jest czynnikiem aktywizującym – zdecydowanie mniej ankiet zawierało schemat odpowiedzi. Wynikać to może, po pierwsze, z odmiany polegającej na pojawieniu się osoby obcej na zajęciach, która działać może na młodzież w sposób mobilizujący (uczniowie i nauczyciele wielokrotnie w trakcie badań skarżyli się na ilość badań kwestionariuszowych, którym są poddawani); po drugie, z możliwości bezpośredniego dopytania w momencie pojawienia się wątpliwości związanej z badaniem (uczniowie w trakcie badania zadawali dużo pytań, część z nich skarżyła się na trudność i sporą objętość kwestionariuszy); po trzecie wreszcie, nadzorowanie przebiegu badania przez osobę niezwiązaną z placówką mogło dawać poczucie bezpieczeństwa i anonimowości (dla uczniów trudne mogłoby być wyrażanie opinii na temat nauczyciela w jego obecności, szczególnie w sytuacji, gdy musieliby oddać ankietę bezpośrednio po jej wypełnieniu). Dodatkowo obecność na zajęciach dawała możliwość nawiązania kontaktu z uczniami. Warto podkreślić, że badająca starała się możliwie w najwyższym stopniu zachować obraz odrębności od nauczycieli uczących uczniów. Celem tego zabiegu było nawiązanie bardziej partnerskich relacji oraz uzyskanie zaufania ze strony badanych. Realizacja tego zamierzenia odbywała się między innymi poprzez dokładnie zaplanowaną prezentację siebie, w której podkreślano niezależność osoby badającej oraz szeroki zakres próby badawczej, znacznie przekraczający ramy szkoły. Dodatkowo badająca starała się zawsze zajmować miejsce z boku sali, najczęściej w jednej z początkowych ławek, które często były puste oraz nie chodzić zbyt blisko między ławkami uczniów, by nie sprawiać wrażenia osoby kontrolującej proces wypełniania ankiety. W sytuacji, kiedy wolnych ławek brakowało, badająca wystawiała krzesło nauczyciela i siadała z boku klasy.

Celem tego zabiegu była chęć pozbycia się atrybutu nauczyciela, jakim jest biurko. Wypełnianie kwestionariuszy zajmowało przeciętnie 30–35 minut, zazwyczaj pozostawało zatem parę minut na rozmowę z uczniami i zaproszenie ich na rozmowy indywidualne – prowadzone w drugim etapie badań. W trakcie pogadanek po wypełnieniu ankiety uczniowie nie musieli wstać w trakcie wypowiedzi, ani zgłaszać się poprzez podniesienie ręki, co argumentowane było tym, że w ten sposób łatwiej będzie przeprowadzić dyskusję. Uczniowie, idąc na wywiad, wiedzieli zatem, z kim będą rozmawiać i jaki może być temat tej rozmowy. Większość z nich, dowiedziawszy się o planowanym drugim etapie w trakcie wypełniania ankiety, zgłaszała chęć uczestnictwa w nim.

W grupie nauczycieli badania prowadzone były we współpracy z dyrektorami szkół, którzy następnie wyznaczali osobę odpowiedzialną za ich koordynację, w tym zbieranie wypełnionych ankiet. Zazwyczaj byli to pedagodzy i psychologowie szkolni, choć zdarzało się, że zajmował się tym nauczyciel przedmiotowy. W dwóch szkołach podjęto próbę pozostawienia w pokoju nauczycielskim skrzyni, do której nauczyciele mieli wrzucać wypełnione ankiety (co miało gwarantować pełną anonimowość). Jednak sposób ten okazał się mało efektywny – w jednej ze szkół uzyskano 11 wypełnionych ankiet (przy czym jedną do połowy) na 30 rozdanych, w drugiej 9 na 31 rozdanych.

W trakcie etapu planowania badań zakładano, że analizy ilościowe zostaną uzupełnione o wywiady z uczniami i nauczycielami. Podczas przeprowadzania procesu badawczego część tych założeń musiała ulec modyfikacji. Dotyczy to grupy nauczycieli, z którymi przeprowadzenie wywiadów okazało się bardzo trudne, a w niektórych momentach niemożliwe. Liczba osób, które chciały wziąć udział w drugim, jakościowym etapie badań okazała się bardzo mała. Dodatkowo w trakcie prowadzenia wywiadów miało się wrażenie sztuczności sytuacji i wysokiego poziomu asekuracyjności ze strony badanych. Z tego też względu początkowe założenia zmodyfikowano. Zdecydowano się na przeprowadzenie mniejszej ilości, ale pogłębionych wywiadów z osobami, które współpracują jednocześnie z nauczycielami i uczniami, tj. głównie z pedagogami i psychologami szkolnymi, z którymi kontakt nawiązany został już wcześniej, w trakcie badań kwestionariuszowych. W konsekwencji przeprowadzono 10 wywiadów tego rodzaju, które dotyczyły głównie potencjalnej współzależności pasywności oraz obrazu pasywności nauczyciela. Wywiady miały charakter częściowo kierowany. Wykorzystane w nich pytania strukturalizujące wypowiedź rozmówcy zaprezentowano w załączniku IX.

W przypadku uczniów prowadzenie indywidualnych wywiadów nastęczyło także sporo trudności, przede wszystkim organizacyjnych. W pierwszym rzędzie należało uzyskać zgodę rodziców na indywidualną rozmowę

z uczniem. W tym momencie ponownie nieoceniona okazała się pomoc zaangażowanych w badania pedagogów i psychologów szkolnych oraz dyrektorów szkół, za co należy im serdecznie podziękować. Drugą przeszkodą organizacyjną okazała się kwestia zaplanowania badań tak, by nie dezorganizować uczniom zajęć lekcyjnych. Rozmowy ponownie prowadzone więc były na lekcjach wychowawczych, w sytuacji, gdy uczeń nie ćwiczył na zajęciach z wychowania fizycznego oraz przed lub po zajęciach lekcyjnych. Trzecią trudnością była kwestia bardzo prozaiczna, a mianowicie dostępność sali, w której mógłby się odbyć wywiad, tak by zapewnić uczniowi poczucie bezpieczeństwa i pełnej anonimowości. Początkowo na rozmowy uczniowie proszeni byli indywidualnie. Jednakże całkowicie przypadkowo okazało się, że wyższy poziom otwartości ze względu na większe poczucie bezpieczeństwa (a może rozproszenie odpowiedzialności) uzyskuje się, zapraszając uczniów parami (wraz z kolegą/koleżanką, z którego/którą sam wybierze). Stało się to na prośbę jednej z badanych, która zasugerowała, wchodząc do gabinetu, że wolałaby nie rozmawiać indywidualnie i pewnie *więcej by powiedziała, gdyby mogła skonsultować to z koleżanką*, która czekała na swoją kolej. Należy podkreślić, że zdecydowanie dało się odczuć wyższy poziom otwartości przed i po wprowadzeniu modyfikacji. Dodatkowo inspirujące okazały się wymiany myśli pomiędzy badanymi.

W większości wywiady rejestrowane były przy pomocy dyktafonu. Przed rozpoczęciem badania respondenci proszeni byli o ewentualne wyrażenie zgody na rejestrację. W sytuacji, gdy jej nie wyrazili, rozmowa spisywana była ręcznie. Przy czym zgody nie uzyskano od jednej osoby i od dwóch par. W sumie przeprowadzono 34 wywiady z uczniami, z czego z sześcioma osobami rozmawiano w sposób indywidualny, a z pozostałymi w parach. Podobnie jak w przypadku grupy ekspertów, wywiady miały charakter częściowo kierowany. Pytania strukturalizujące wypowiedź uczniów zaprezentowano w załączniku X.





### **III**

## **PASYWNOŚĆ UCZNIÓW**

### **W PERSPEKTYWIE ANALIZY TRANSAKCYJNEJ**

Jednym z celów badań było określenie, czy i na ile w zachowaniu uczniów gimnazjów można rozpoznać zachowania i myślenie charakterystyczne dla pasywności transakcyjnej oraz, jeśli odpowiedź na pierwszą część pytania okazałaby się twierdząca, wskazanie, jakimi strategiami pasywnymi posługują się oni oraz w jakim zakresie. W poniższym rozdziale zagadnienia te zostaną zobrazowane. W części pierwszej ukazany zostanie ogólny obraz pasywności uczniów, w drugiej – charakterystyka i zakres występowania poszczególnych strategii.

#### **1. OBRAZ PASYWNOŚCI UCZNIÓW**

Pasywność uczniów określona została przy wykorzystaniu kwestionariusza „Moje szkolne prawdy” (załącznik I). Każde z 30 stwierdzeń kodowane było w sposób, który przyznawał zdecydowanej deklaracji pasywności wartość 4 (odpowiedź „tak” na twierdzenia wskazujące pasywność lub „nie” w przypadku twierdzeń wyrażających brak pasywności w działaniu i myśleniu), natomiast 0 w sytuacji braku objawów pasywnych.

Warto przyjrzeć się zestawieniu obrazującemu procent respondentów, którzy udzielili pozytywnych lub negatywnych odpowiedzi w określonych twierdzeniach kwestionariusza. W celu uzyskania większej przejrzystości wyników wyłączono odpowiedzi „nie wiem”, a odpowiedzi „tak” i „raczej tak” oraz „nie” i „raczej nie” połączono we wspólne kategorie:

**Tabela 1.** Pasywność uczniów – procentowy udział odpowiedzi twierdzących i przeczących w kwestionariuszu „Moje szkolne prawdy” (N=333)

TWIERDZENIA	% odpowiedzi wskazujących na pasywność	% odpowiedzi wykluczających pasywność
1. Niezależnie od sytuacji i samopoczucia, gdy jestem w szkole, zawsze staram się wykonywać efektywnie moje obowiązki*.	14	86
2. Czasami zwyczajnie nie mam siły robić tego, czego oczekuje ode mnie nauczyciel, więc tego nie robię.	47	53
3. Podczas lekcji czasami jedynie udaję, że rozumiem nauczyciela, by nie narobić sobie problemów.	63	37
4. Czasami w szkole tak się denerwuję, że muszę się zająć czymś innym niż lekcja, bo mam wrażenie, że nie wytrzymam.	50	50
5. Czasami kontakt z nauczycielem wywołuje u mnie taką złość, że reaguję agresywnie.	26	74
6. Niepowodzenie w szkole powoduje u mnie ból brzucha (głowy, ucisk w okolicy gardła itp.).	38	62
7. Łatwo przychodzi mi efektywna komunikacja z nauczycielami*.	24	76
8. Na lekcji czasami lepiej nic nie mówić, by nie narobić sobie kłopotów.	76	24
9. W szkole lepszą odpowiedzią jest ta, która jest zgodna z oczekiwaniami nauczyciela, a nie ta, którą ja sam uważam za prawdziwą.	71	29
10. Jeśli nie rozumiem lekcji, to robię coś, żeby się zająć (np. pstrykam długopisem, piszę w ukryciu SMS-y, bujam się na krześle, rysuję coś w zeszytach).	53	47
11. Strasznie wściekam się, kiedy w szkole spotyka mnie niepowodzenie i czasami muszę tę złość jakoś rozładować.	49	51
12. Kiedy mam rozmawiać z nauczycielem, czuję paraliżujący strach.	24	76
13. Uważam, że z moimi nauczycielami wszystko da się załatwić spokojną rozmową*.	35	65
14. W szkole nierobienie niczego lepiej czasami się opłaca niż zbyt wysiłek.	49	51
15. Wyznaję zasadę „Siedź cicho i potakuj nauczycielowi”, bo to przynosi mi korzyści.	56	44

Tabela 1. Pasywność uczniów... (cd.)

TWIERDZENIA	% odpowiedzi wskazujących na pasywność	% odpowiedzi wykluczających pasywność
16. Stres w szkole jest tak duży, że muszę stale coś robić, by go rozładować, nawet jeśli będę za to ukarany.	20	80
17. W relacji z nauczycielami bywam agresywny/-na.	12	88
18. Mam wrażenie, że w czasie, gdy w szkole jest więcej sprawdzianów, łatwiej łapię infekcję.	29	71
19. W szkole potrafię postępować w zgodzie z zasadami, które wyznaję*.	17	83
20. Czasami zaniedbuję pewne obowiązki związane ze szkołą, choć wiem, że nie powinienem/-am.	75	25
21. W szkole muszę godzić się na coś, na co zupełnie nie mam ochoty.	78	22
22. W trakcie lekcji często wykonuję różne czynności mechaniczne (np. kiwam się na krześle, pstrykam długopisem, stukam palcami o blat ławki itp.).	68	32
23. Zdarza mi się, że z powodu stresu związanego ze szkołą, wybucham złością.	38	62
24. Czasami stres związany ze szkołą jest tak duży, że zaczyna boleć mnie głowa.	49	51
25. Cele, które stawiają przede mną nauczyciele, realizuję bez problemów*.	43	57
26. W kontakcie z pewnymi nauczycielami czasami nie odzywam się, choć znam odpowiedź na pytanie.	74	26
27. W szkole muszę robić jedynie to, co każe nauczyciel, gdyż nikt nie liczy się z tym, czego ja chcę.	71	29
28. W trakcie sprawdzianu lub odpowiedzi ustnej zauważam u siebie objawy stresu (np. zaczynam się jękać, obgryzam paznokcie, „wyłamuję” palce itp.).	71	29
29. Zdarza się, że trudno mi w szkole powstrzymać się od zachowań agresywnych.	26	74
30. Stres związany ze szkołą objawia się w moim ciele (np. poprzez ból).	46	54

\* Twierdzenia kodowane odwrotnie.

Z powyższego zestawienia wynika, że w zachowaniu i myśleniu uczniów gimnazjum można rozpoznać pasywność zgodną z rozumieniem analizy transakcyjnej. Wszystkie zamieszczone w kwestionariuszu twierdzenia uzyskały w jakimś stopniu twierdząco-pasywne odpowiedzi. Warto przyjrzeć się bliżej tym, które uzyskały największą liczbę punktów.

Uczniowie najczęściej twierdząco odpowiadali w przypadku itemu: „W szkole muszę godzić się na coś, na co zupełnie nie mam ochoty” (21). Wskazuje to na fakt, iż ich potrzeby nie są zaspokajane oraz, że działają oni wbrew własnym przekonaniom, nie utożsamiając się ze stawianymi przed nimi celami. Sytuacja taka sprzyjać może dalszemu rozwojowi pasywności, w której człowiek z czasem przestaje wierzyć, że jego potrzeby i oczekiwania mają jakiegokolwiek znaczenie. W konsekwencji przestaje stawiać przed sobą oraz realizować własne cele, stając się jednostką zewnątrzsterowną. Wydaje się, że jest to sytuacja niepokojąca szczególnie w przypadku młodzieży, gdyż skutkować może w przyszłości brakiem umiejętności rozpoznawania własnych potrzeb oraz brakiem poczucia wpływu na otaczającą rzeczywistość. Dodatkowo brak utożsamienia się z celami, które są przed człowiekiem stawiane, powoduje, że ich realizacja odbywa się na niższym poziomie. Kwestia identyfikacji uczniów z celami edukacyjnymi stała się dość istotnym obszarem dociekań w trakcie badań jakościowych. Na podstawie analizy danych wydaje się, iż stopień uwewnętrznienia ich jest na dość niskim poziomie. Uczniowie często opisywali sytuacje, w których osiągniętym przez nich efektem końcowym ma być jedynie zaliczenie na pozytywną ocenę danej partii materiału, ale bez konieczności przyswojenia go. Istotnym jest, że nie widzą oni w tej sytuacji niczego złego, często chwalać się w tym kontekście swoim „sprytem”. Należy podkreślić, że w takiej sytuacji trudno mówić o rzeczywistej realizacji celów edukacyjnych, choć pozornie zostały one wypełnione – uczeń otrzymał pozytywną ocenę.

Innym stwierdzeniem, które uczniom wydało się szczególnie słuszne, jest: „Czasami zaniedbuję pewne obowiązki związane ze szkołą, choć wiem, że nie powinienem/-am” (20). Uczniowie przyznają zatem, że nie podejmują określonych działań, pomimo świadomości ich ważności. Tak sformułowane zdanie nie daje odpowiedzi na pytanie o przyczyny opisywanego stanu rzeczy, a jedynie koncentruje się na fakcie świadomego braku aktywności respondenta. Jest to przejaw pasywności w obrębie strategii bierności. Można jednak postawić przypuszczenie, iż jednym z czynników sprzyjających owej sytuacji jest brak utożsamienia się z celami stawianymi przed uczniem, co podkreślono powyżej. Część uczniów reaguje wówczas brakiem działania, część wykona polecenie, przeciwstawiając się własnym potrzebom i oczekiwaniom. Zostało to potwierdzone podczas badań jakościowych w trakcie wywiadów z uczniami, którzy sugerowali, że nie widzą sensu wykonywania określonych obowiązków (np. odrabiania zadań z danego

przedmiotu). Wynika to bądź z uwarunkowań lekcji, bądź z braku przekonania o wartości danej umiejętności i możliwości wykorzystania jej w praktyce. Jeżeli chodzi o wspomniane uwarunkowania na lekcji, to należy tu przykładowo brak kontroli wykonania zadania ze strony nauczyciela. Zdanie sugerujące taki stan rzeczy padło z ust czterech uczniów (dwóch chłopców i dwóch dziewcząt). Trudno stwierdzić, jak szeroki zakres przyjmuje tego rodzaju myślenie wśród młodzieży, jednak nie sposób nie podkreślić w tym momencie wskaźników tendencji zależnościowej. Osoby, które charakteryzuje ten sposób myślenia, z pewnością nie utożsamiają się z celami, które realizują i dodatkowo oczekują silnej kontroli ze strony nauczyciela, która staje się podstawowym warunkiem wykonania zadania. Innymi tego typu czynnikami, które także poniekąd wynikać mogą z podkreślanego braku identyfikacji, a które powodują unikanie pewnych obowiązków szkolnych, są między innymi: możliwość odpisania zadań od kolegi/koleżanki lub nieczytanie lektur zadanych na języku polskim. Uczniowie sugerowali, że wiedzę na temat treści i interpretacji czerpią z Internetu. Jeden z badanych zapytany, dlaczego tak robi, odpowiedział, że *przecież sam by tego nie wymyślił*. Wskazał zatem na jeszcze jeden czynnik współtowarzyszający pasywności – zaniżone poczucie własnej wartości. W analizie transakcyjnej obraz siebie i innych ludzi wyraża się poprzez przyjmowaną pozycję życiową, której analiza w kontekście niniejszych badań zamieszczona została w dalszej części opracowania. W przypadku wspomnianego respondenta można mówić o pozycji Ja-Ty+, gdyż wyszedł on z założenia, że sam zadaniu nie podoła, musi więc poszukać innych, „lepszycy od siebie”, by w jakiś sposób rozwiązać problem.

Szczególnie wartymi podkreślenia w kontekście uzyskanych wyników są twierdzenia: „Na lekcji czasami lepiej nic nie mówić, by nie narobić sobie kłopotów” (8) oraz „W kontakcie z pewnymi nauczycielami czasami nie odzywam się, choć znam odpowiedź na pytanie” (26), które wskazują na konkretną sytuację powstrzymywania się od działania. Ponownie przyczyn tego zjawiska szukano w trakcie badań jakościowych. Uczniowie sugerowali między innymi, że odpowiedź na postawione przez nauczyciela pytanie obraca się przeciwko nim w sytuacji, gdy nauczyciel oczekiwał innej. Oznacza to, że albo nie są całkowicie pewni poprawności swojego zdania i wolą nie podejmować ryzyka odpowiedzi błędnej, albo możliwych jest kilka odpowiedzi na pytanie, przy czym z jakichś powodów jedna z nich uznana jest za najlepszą. Przyczyną braku odpowiedzi w sytuacji drugiej może być ponownie przyjmowana pozycja Ja- (gdzie Ty może przybrać wartość dowolną) lub Ty-, kierowane na nauczyciela (przy dowolnym Ja), kiedy zakłada się złą wolę pedagoga. Wnioski płynące z zależności pomiędzy pozycją życiową a pasywnością zaprezentowane zostaną w podrozdziale 4.2 części IV.

Powyższe zestawienie wskazuje także na pewnego rodzaju ambiwalencję w poglądach uczniów. Optymistycznym wydaje się to, że w większości twierdzą oni, iż nie mają problemów w kontaktach z nauczycielami – nie odczuwają lęku wobec tej relacji, potrafią komunikować się efektywnie i wierzą w to, że z nauczycielem wiele kwestii da się załatwić spokojną rozmową. Potwierdzają zatem pozytywny wymiar relacji z pedagogiem, dodatkowo sugerując, że niezależnie od sytuacji starają się efektywnie realizować obowiązki szkolne. Z drugiej jednak strony przyznają, że kontakt z niektórymi nauczycielami bywa dla nich trudny. 74% badanych przyznaje, że pomimo tego, że zna odpowiedź na pytanie, woli nie odzywać się na lekcji i jest to wynikiem przekonań na temat nauczyciela prowadzącego zajęcia. Także powyżej 70% badanych twierdzi, że lepszą odpowiedzią jest ta, której oczekuje nauczyciel, a która niekoniecznie zgodna jest z jego (ucznia) myśleniem. Oznacza to, że uczniowie nie są nastawieni na wyjaśnianie wątpliwości, które posiadają oraz na dyskusję na temat zajęć. Dodatkowo twierdzą, że z ich poglądami i potrzebami nikt się nie liczy, co powoduje, że muszą działać wbrew sobie – zdanie „W szkole muszę godzić się na coś, na co zupełnie nie mam ochoty” uzyskało najwięcej odpowiedzi wskazujących na pasywność, stwierdziło tak aż 78% badanych. Pocieszające jednak wydaje się to, że pomimo takiej odpowiedzi aż 83% uczniów twierdzi, że w szkole postępuje zgodnie z wyznawanymi przez siebie zasadami.

Warto zastanowić się nad możliwymi przyczynami takiego układu stwierdzeń, gdzie – z jednej strony – istnieje przekonanie o możliwości i efektywności rozmowy z pedagogiem, a z drugiej – pojawia się poczucie nieliczenia się z potrzebami ucznia, konieczności godzenia się na coś, na co nie ma się ochoty, czy konieczności postępowania zgodnie z zasadą ujętą w kwestionariuszu jako „Siedź cicho i potakuj nauczycielowi”. Wydaje się, że przyczyn może być kilka. Pierwszą może być sytuacja, w której efektywność komunikacji w relacji z nauczycielem pozostaje jedynie na poziomie deklaracyjnym. Respondentom – uczniom będącym w okresie adolescencji – z trudem mogło przyjść przyznanie się do lęku przed kontaktem z pedagogiem i do nieumiejętności poradzenia sobie w tej relacji. Drugą próbą wyjaśnienia może być fakt, iż badani są przekonani o swojej umiejętności efektywnej komunikacji, jednakże wyczuwają brak woli pochodzący od drugiej strony i rezygnują z podjęcia próby, uznając, że nie ma ona sensu. Trzecim wyjaśnieniem, które od początku wydawało się najbardziej prawdopodobne, jeżeli chodzi o jakość komunikacji, jest trudność jednoznacznego zdefiniowania relacji z nauczycielami. Każdy uczeń ma kontakt z przynajmniej kilkoma z nich. Relacja z każdym jest inna. Opinia, która wyrażona została w kontekście jednego, nie będzie już miała zastosowania w relacji z innym. Nie zmienia to jednak faktu, że znaczna część badanych uczniów przyznaje, iż ich zdaniem relacja przynajmniej z częścią nauczycieli przybiera formę

negatywną, w której mają poczucie pozycji przegranej. Wszystkie próby wyjaśnienia przyczyn opisanych powyżej rozbieżności jeśli chodzi o komunikację w relacji nauczyciel–uczeń, zostały dokładniej zanalizowane i potwierdzone w trakcie przeprowadzonych wywiadów z uczniami. Zdecydowanie najczęściej sugerowali oni, że należy wprowadzić rozróżnienie, gdyż posiadają zarówno nauczycieli, z którymi kontakt przychodzi im bez trudu, jak i takich, z którymi przestali już podejmować próby nawiązania pozytywnej relacji. Przy czym istniała spora rozbieżność pomiędzy sugestiami, których nauczycieli jest zdaniem badanych więcej – część twierdziła, że dominują nauczyciele, z którymi można komunikować się efektywnie – *Jak dla mnie przeważają lepsi* [nauczyciele – przyp. autorki], *Z większością da się rozmawiać, Są lepsi i gorsi, ale chyba zazwyczaj nic do nich nie mam*, część była zdania całkowicie przeciwnego. Jeden z chłopców przykładowo stwierdził, że *w trakcie dotychczasowego bycia uczniem, spotkał dwóch nauczycieli, z którymi dało się porozmawiać*, a inny – *Różnie jest, ale współpracować da się chyba tylko z trzema osobami lub Są trzy takie osoby, co potrafią nauczyć, ale można porozmawiać o wszystkim, mają dystans. Nie zadzwonią do rodziców, nie wyśmieją. Ale to są trzy osoby na piętnastu nauczycieli, to przecież prawie nic*.

Każda z powyższych prób wyjaśnienia znalazła jakieś odzwierciedlenie w rzeczywistości. Pomijając bowiem fakt zróżnicowania pedagogów, uczniowie w trakcie dłuższych rozmów przyznawali czasami, iż w rzeczywistości odczuwają lęk w sytuacji konieczności nawiązywania relacji z nauczycielem, zwłaszcza gdy temat rozmowy może wydawać się trudny. Część z nich otwarcie przyznała, że rezygnuje z takich prób. Do rezygnacji zdaniem uczniów dochodzi szczególnie często, gdy kontakt wymagałby rozmowy sam na sam. Odważniej czują się, występując z jakimś postulatem grupowo. Wskazywać może to na niezbyt dobry kontakt z nauczycielami i brak zaufania ze strony uczniów. W sytuacji grupowej czują się zatem bezpieczniej (czemu sprzyjać może poczucie rozproszenia odpowiedzialności oraz poczucie siły płynące z przewagi liczebnej). Przyznają jednak także, iż zdarza się, że dochodzi wtedy do zachowań agresywnych, które rozumieją, jako *niegrzeczne odzywki, uderzenie w ławkę*, ale także przykładowo wyzwiska pod adresem nauczyciela, przy czym nie wprost, choć *tak, żeby usłyszał*. Badani niejednokrotnie sugerowali też, że wiedzą, z którym nauczycielem warto podejmować próby dyskusji, a z którym nie. Niepokojącym jest fakt, że dość często jako argument niepodejmowania prób rozmowy wskazywali agresywne zachowania ze strony pedagoga, takie jak wyzwiska, obrażanie, wyśmiewanie oraz niezapowiedziane i zdaniem uczniów *złośliwe* sprawdziany, co było dla nich szczególnie dotkliwe, jeśli „dyskutującym” był jeden uczeń, a kara dotyczyła wszystkich, lub w sytuacji, gdy ich zdaniem zawiniła cała klasa, a konsekwencje ponosił jeden lub kilku uczniów. Gimnazjaliści

wskazywali zatem, iż przyczyną niepodejmowania prób nawiązania pozytywnej relacji bywa dość często poczucie niesprawiedliwości traktowania ich przez nauczyciela. Jako efekt tego w swym działaniu wskazywali wszystkie strategie pasywne wymieniane w analizie transakcyjnej, co zostanie ukazane w dalszej części opracowania, a co – by podkreślić to już w tym miejscu – wskazuje na współzależność pasywności na gruncie edukacyjnym. Dodatkowo uczniowie niejednokrotnie skarżyli się na poczucie bycia stygmatyzowanym – przykładowo: *Jak ktoś pani „zajdzie za skórę” i potem ona go już nie lubi [...] przykładowo coś tam zrobi i pani „ma go już pod kreską”, to potem już nie ma nawet sensu się odzywać, ja przynajmniej tego już nie robię. A jak ktoś inny rozmawia, to i tak ja dostaję burę. A są takie pani ulubienice, one właściwie zawsze rozmawiają, a i tak my „dostajemy po łapach”.* Jest to tylko jedna z przykładowych wypowiedzi tego typu. Dodatkowo uczeń ten zapytany o to, czy próbował w jakiś sposób wyjaśnić tę sytuację, odpowiedział – *po co, to i tak nie ma sensu.*

Wartą omówienia wydaje się także kwestia związana z tak dużą ilością odpowiedzi twierdzących w przypadku zdania „W szkole muszę godzić się na coś, na co zupełnie nie mam ochoty” (78% odpowiedzi „tak”) oraz „W szkole muszę robić jedynie to, co każe nauczyciel, gdyż nikt nie liczy się z tym czego ja chcę” (71% odpowiedzi „tak”) w konfrontacji z twierdzeniem „W szkole potrafię postępować w zgodzie z zasadami, które wyznaję” (83% osób odpowiedziało, że potrafi to robić). Zestawienie to wzbudziło pewne wątpliwości, gdyż jak można robić coś, na co się zupełnie nie ma ochoty, w sytuacji, gdy nikt nie liczy się z moimi potrzebami, będąc w zgodzie z własnymi zasadami. Oznaczałoby to, że uczniowie nie utożsamiają się z zasadami działania w zgodzie z własnymi pragnieniami oraz dążenia do zaspokajania własnych potrzeb. Podczas analiz jakościowych okazało się jednak, że uczniowie w niewielkim stopniu odnieśli ostatnie twierdzenie, dotyczące postępowania w zgodzie z własnymi zasadami, do sytuacji lekcji. Część z nich potwierdziła, że na przebieg procesu edukacyjnego oni wpływu mieć nie mogą i w tej sytuacji nie ma sensu rozważać kwestii zaspokojenia potrzeb. Potwierdzali też, że działanie w zgodzie z zasadami odnieśli raczej do relacji z rówieśnikami. W trakcie drażenia tematu podczas wywiadu znaczna część uczniów przyznała, że odczucie samostanowienia i możliwości szukania sposobu zaspokojenia potrzeb odnosi jedynie do sytuacji pozalekcyjnych, zazwyczaj do relacji z kolegami i koleżankami z klasy. Część wskazywała także, że nie potrafi odnieść się do kwestii zaspokojenia potrzeb w relacji do procesu edukacyjnego, twierdząc przykładowo, że nie posiada takich potrzeb lub, że nie ma najmniejszego wpływu na możliwość ich zaspokojenia, więc nie widzi sensu zajmowania się tym. Jest to sytuacja niepokojąca, gdyż takie przekonanie – utrzymujące się – prowadzić może w dalszej perspektywie do uogólnienia przejawiającego się w poczuciu bra-



ku wpływu na własne życie, rezygnacji z prób zaspokojenia własnych potrzeb lub kompensowaniu potrzeb rzeczywistych poprzez działania zastępcze, dające chwilowe zapomnienie. Dodatkowo niezwykle istotnym wydaje się ćwiczenie młodych ludzi w umiejętności rozpoznawania własnych potrzeb, a co za tym idzie – wyznaczania celów. Jeśli uczniowie rzeczywiście w tak znacznym stopniu nie rozpoznają i nie odnoszą własnych potrzeb do procesu edukacyjnego (trudno potwierdzić tę hipotezę na podstawie tak mało licznej populacji badawczej, na jakiej prowadzone były badania jakościowe), to jednocześnie nie utożsamiają się z celami, które są przed nimi stawiane. Warunkuje to zapewne ich realizację na niższym poziomie, ale także, co zdecydowanie gorsze, prowadzić może do rozwoju zewnątrzsterowności i rezygnacji z zaspokajania własnych potrzeb, czyli transakcyjnej pasywności we wszystkich jej przejawach.

Ciekawych spostrzeżeń dostarcza także spojrzenie na badaną kwestię pasywności poprzez pryzmat konkretnych osób. Dane charakteryzujące badaną grupę uczniów zaprezentowano w tabeli:

**Tabela 2.** Pasywność uczniów – statystyki opisowe

Średnia arytmetyczna <i>M</i>	Mediana <i>Me</i>	Moda <i>Mo</i>	Liczność Mody	Minimum	Maksimum	Odchylenie standardowe <i>S</i>
58,33	59	58	14	9	106	18,34

Kafeteria odpowiedzi w kwestionariuszu oparta została na skali porządkowej w uproszczeniu nazywanej skalą Likerta<sup>1</sup>. Jednakże zgodnie z założeniami metodologicznymi, jeżeli kwestionariusz zbudowany jest przynajmniej z kilku itemów z analogiczną skalą odpowiedzi i określoną, wystarczającą mocą dyskryminacyjną, to korzystając z możliwości wyrażenia wyników w postaci średniej arytmetycznej, możliwe jest przejście do pomiaru interwałowego<sup>2</sup>. Wychodząc z tego założenia, w powyższym zestawieniu określona została zarówno średnia, jak i odchylenie standardowe, czyli statystyki charakterystyczne dla danych umieszczonych na skali ilościowej.

Każdy respondent, wypełniając kwestionariusz, mógł potencjalnie uzyskać wynik zawierający się w przedziale od 0 do 120. Jak można zauważyć w prezentowanym zestawieniu rozpiętość rzeczywista wyników jest dość

<sup>1</sup> Termin skala Likerta powinien odnosić się do całej metody indeksowania pytań w kwestionariuszu, jednakże bardzo często stosuje się go w uproszczeniu dla określenia formatu pytań, który zaproponował przy okazji conceptualizacji metody R. Likert (E. Babbie, *Podstawy badań społecznych*, PWN, Warszawa 2009, s. 197–198).

<sup>2</sup> K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 93.

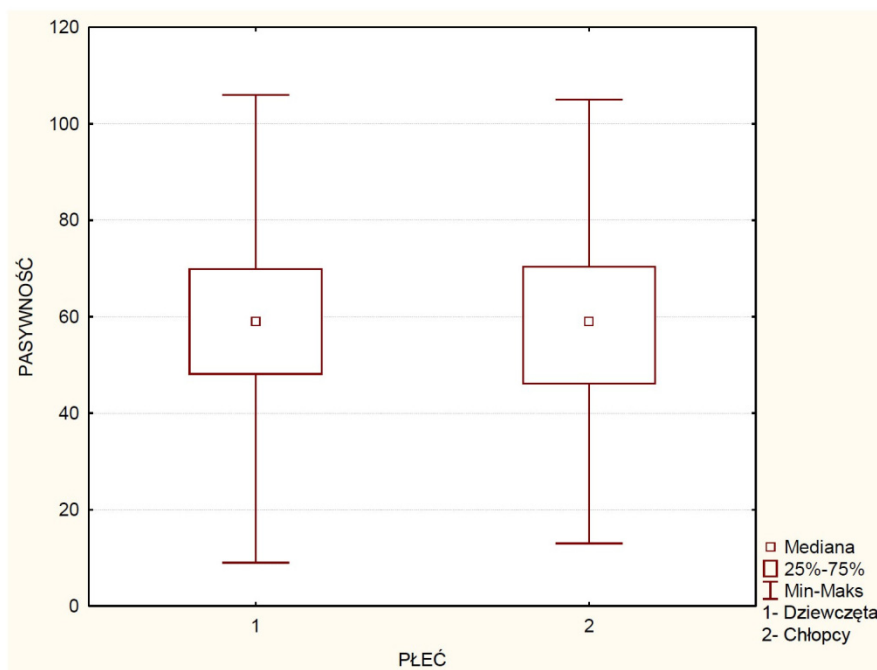
znaczna, przy minimalnym wyniku równym 9 i maksymalnym wynoszącym aż 106, a dość znaczne rozproszenie wyników wokół średniej potwierdza także wartość odchylenia standardowego. Warto jeszcze wskazać, że 72% wyników wszystkich badanych mieści się w przedziale od 40 do 80 punktów, co wskazuje na normalny rozkład próby. Założenie o normalności rozkładu zostało potwierdzone w oparciu o analizę wykresu kwantylowego oraz wynik testu *W* Shapiro-Wilka (przy założonym poziomie istotności  $p < 0,05$ ), który nie dał przesłanek do odrzucenia hipotezy zakładającej normalność rozkładu zmiennej, co uprawnia do przyjęcia założenia, że rozkład ten ma charakter normalny.

Mediana, która jest wartością dzielącą wszystkie uzyskane wyniki na dwie równoliczne części, wynosi w przypadku omawianego badania 59. Oznacza to, że połowa badanych uzyskała wynik niższy od tej wartości, a druga połowa – wyższy. Najczęstszą wartością punktową, występującą w badanej populacji aż 14 razy, jest wynik 58 punktów. Ponieważ wartość mediany jest bardzo zbliżona do średniej arytmetycznej, również ta druga dobrze wyraża tendencję centralną. Podsumowując, opisane powyżej wartości pokazują, że w badanej populacji znalazły się zarówno osoby, które wskazywały na właściwie zupełny brak myślenia i działania pasywnego, jak i takie, które wykazywały go dużo. Zdecydowana większość badanych uzyskała jednak wynik średni, oscylujący pomiędzy wartościami 40 i 80.

#### OBRAZ PASYWNOŚCI A PŁEĆ BADANYCH UCZNIÓW

W części V scharakteryzowane zostaną czynniki, które według literatury przedmiotu współzależą z pasywnością, oraz czynniki dodatkowe, charakterystyczne dla gruntu edukacyjnego, których wpływ na pasywność rozumianą zgodnie z założeniami analizy transakcyjnej nie był jeszcze analizowany, takie jak posiadanie rodzeństwa i związana z tym pozycja urodzeniowa oraz uzyskiwane wyniki w nauce. W założeniach metodologicznych badań wymieniono jeszcze jedną zmienną, jaką jest płeć respondentów. Tę ostatnią cechę potraktowano jednak jako najbardziej uniwersalną dla badań tego rodzaju i opisującą w dość ogólny sposób populację badawczą. Z tego względu postanowiono odnieść ją do wszystkich zmiennych wywodzących się z analizy transakcyjnej, tak by móc jak najszerzej scharakteryzować zjawiska wywodzące się z koncepcji AT, jeszcze niebadane na gruncie pedagogiki.

Poniżej zostanie zatem przedstawiona charakterystyka pasywności transakcyjnej w odniesieniu do płci badanych uczniów.



Wykres 1. Pasywność uczniów – charakterystyka ze względu na płeć

Tabela 3. Pasywność uczniów – statystyki opisowe dla płci (N=327)

Płeć	Liczność <i>N</i>	Średnia arytme- tyczna <i>M</i>	Media- na <i>Me</i>	Mo- da <i>Mo</i>	Licz- ność Mody	Mini- mum	Maksi- mum	Odchylenie standar- dowe <i>S</i>
Dziew- częta	163	57,7	59	58	9	9	106	18,06
Chłopcy	164	59,2	59	67	7	13	105	18,08

Charakterystykę pasywności uczniów ze względu na płeć najlepiej zaprezentować na podstawie analizy wykresu skrzynkowego oraz podstawowych danych zebranych w tabeli 11. Analiza opiera się na 327 przypadkach, gdyż 6 osób, wypełniając kwestionariusz, nie podało informacji dotyczącej płci. Już na pierwszy rzut oka widać, że nie ma istotnych różnic statystycznych ze względu na ogólny poziom pasywności wśród dziewcząt i chłopców, co zostało potwierdzone przy wykorzystaniu testu *t* Studenta dla prób niezależnych, po uprzednim potwierdzeniu normalności rozkładu zmiennej „pasywność”. Średnia arytmetyczna wskazująca na przeciętną wartość uzyskaną w kwestionariuszu jest nieco wyższa w przypadku chłopców, ale różnica ta jest niewielka i nieistotna statystycznie. Mediana dla obu grup jest

identyczna i wynosi 59, przy czym jeśli spojrzeć na grupy pod względem podziału kwartyłowego, to z analizy wykresu wynika, że przedział wartości zawarty pomiędzy pierwszym i trzecim kwartyłem w przypadku dziewcząt jest nieco węższy niż w przypadku chłopców. Natomiast jeśli wziąć pod uwagę wszystkie cztery kwartyle, okazuje się, że rozpiętość wyników dziewcząt jest nieco szersza niż chłopców, przy czym różnice są znikome, co potwierdza choćby wartość odchylenia standardowego, które pomimo tych różnic dla obu grup jest niemal identyczne. Na podstawie zaprezentowanych danych można więc stwierdzić brak istotnych różnic ze względu na płeć badanych uczniów, jeśli chodzi o ogólny poziom pasywności rozumianej zgodnie z założeniami analizy transakcyjnej.

## 2. STRATEGIE PASYWNE UCZNIÓW

W analizie transakcyjnej wyróżnia się cztery strategie pasywne – bierność, nadadaptację, niepohamowanie oraz agresję lub niezdolność. Wszystkie one zostały scharakteryzowane w podrozdziale 3.4 w pierwszej, teoretycznej części opracowania. W niniejszych badaniach postanowiono jednak analizować agresję i niezdolność rozdzielnie, ze względu na odmienne manifestacje tej strategii, nadal uznając tożsamy mechanizm ich powstawania.

Biorąc pod uwagę konkretne strategie pasywne, w kwestionariuszu „Moje szkolne prawdy” uczniowie uzyskali następujące wyniki:

**Tabela 4.** Pasywność uczniów – strategie (średnia dla respondentów,  $N = 333$ )

STRATEGIA PASYWNA	<i>M</i>
Bierność	12,46
Nadadaptacja	12,81
Niepohamowanie	10,83
Agresja	6,82
Niezdolność	8,01

Z powyższego zestawienia bezsprzecznie wynika, że uczniowie rozpoznali w swoim myśleniu i działaniu wszystkie strategie pasywne opisywane w analizie transakcyjnej. Najbardziej dominującą wydaje się nadadaptacja, czyli strategia polegająca na rezygnacji z własnych potrzeb i realizacji autonomicznych celów. W trakcie jej stosowania jednostka próbuje stale odgadywać oczekiwania płynące z otoczenia i realizować je nawet w sytuacji jawnej sprzeczności z własnymi dążeniami. Warto jednak zauważyć, że nadadaptacja jest strategią pasywną, do której najłatwiej jest się badanym przyznać. Powodem owego stanu rzeczy może być fakt braku punitynnego charakteru takiego działania. Wszystkie pozostałe strategie zazwyczaj niosą za sobą negatywne konsekwencje ze strony otoczenia. W przypadku nada-

daptywności sankcji takich nie ma, a nawet tego rodzaju działanie bywa wzmacniane. Uczeń stosujący tę strategię pozornie wykonuje wszystkie zalecenia i spełnia oczekiwania, przy czym zupełnie nie utożsamia się ze stawianymi przed nim celami. Tego typu działanie nie wywołuje zazwyczaj negatywnych reakcji ze strony otoczenia. W takiej sytuacji badany z większą łatwością mogło przyjść przyznanie się do tego rodzaju funkcjonowania, gdyż nie postrzegają go w wymiarze negatywnym.

Powyższe rozważania nie zmieniają jednak faktu, że nadadaptacja w funkcjonowaniu uczniów występuje w znacznym stopniu. Odczuwają oni często sprzeczność pomiędzy tym, co czują, a tym, w jaki sposób muszą funkcjonować na gruncie szkolnym, bardzo często mając wrażenie, że nikt nie liczy się z ich potrzebami. Zostało to potwierdzone w trakcie badań jakościowych, zarówno tych prowadzonych z uczniami, jak i z pedagogami. Uczniowie podkreślali, że często odczuwają przedmiotowość w traktowaniu ich, oraz że brakuje im prawdziwego kontaktu z nauczycielami, polegającego na wysłuchaniu i próbie zrozumienia ich problemów. Potwierdza to choćby jedna z wypowiedzi uczniów w trakcie badania: [*Nauczyciele – przyp. autorki*] *nie powinni nami pomiatać. Bo my nie jesteśmy przedmiotami, ale osobami, które chcą się czegoś dowiedzieć w tej szkole, prawda? Zauważali, że konsekwencją tego jest ich działanie mechanicznie realizujące zalecenia, których bardzo często nie rozumieją, a które wykonują, jak to określali dla świętego spokoju. Pojawiały się także wypowiedzi opisujące sytuacje, sugerujące, że uczniom zdarza się udawać, że rozumieją, o co chodzi nauczycielowi, nawet jeśli zupełnie nie wiedzą. W odpowiedzi na pytanie, dlaczego tak się dzieje, wskazywali, że mają wrażenie, że takie są oczekiwania nauczycieli: *Naszą panią od matematyki przecież nie obchodzi, czy rozumiemy, więc wszyscy są zadowoleni, jak kiwamy głową [...] My udajemy, że rozumiemy, Pani udaje, że nam wierzy lub Nauczyciele wiedzą, że nic nie rozumiemy, ale olewają to\**. Te zacytowane przykładowe wypowiedzi dwóch uczennic mają duże znaczenie, gdyż wskazują na trzy istotne wnioski – po pierwsze, potwierdzają istnienie nadadaptacji wśród młodzieży, z której oni zdają sobie sprawę; po drugie, pokazują, że strategia ta jest charakterystyczna również dla nauczycieli; po trzecie, wskazują na współzależność pasywności ucznia i nauczyciela ([...] *wszyscy są zadowoleni*). Zostało to potwierdzone w jednym z wywiadów z psychologiem szkolnym, który stwierdził, że *uczniowie i nauczyciele trwają sobie w nadadaptacyjności, bo tak jest wszystkim najwygodniej i najbezpieczniej. Bezpieczeństwo i spokój to dwa**

\* Należy podkreślić, że zdecydowanie częściej uczniowie twierdzili, iż nauczyciele nie zdają sobie sprawy z tego, że oni nie rozumieją, a fakt ten wychodzi zazwyczaj na jaw dopiero w trakcie sprawdzianów. Dla niniejszego opracowania, szczególnie w kontekście analiz jakościowych, wydaje się istotnym przytoczenie powyższych zdań, mimo tego, że takie stanowisko prezentowała mniejsza część badanych.

*najważniejsze tutaj czynniki. Ważne, żeby wyniki były dobre.* Ostatnia część wypowiedzi oczywiście miała charakter sarkastyczny. Pani psycholog potwierdziła jednak, że od dłuższego czasu obserwuje tendencję do coraz większej nadadaptacyjności wszystkich podmiotów procesu edukacyjnego, a niniejsze badania pokazały jej sporo mechanizmów, które temu zjawisku towarzyszą (w trakcie wywiadu wspólnie analizowane były wyniki badań kwestionariuszowych).

Uczniowie dodatkowo wskazywali, że brak tego rodzaju zachowania czasami wywołuje negatywne sankcje ze strony pedagoga, przykładowo: *Jedna pani, jak mówimy, że nie rozumiemy, zaczyna na nas krzyczeć, że my nic nie rozumiemy, albo że nie wie, jak znaleźliśmy się w trzeciej klasie. Ona i tak nic nam nie wytłumaczy, więc udajemy, że jest OK; Kiwamy głową, że rozumiemy, choć nie rozumiemy, bo się boimy, szczególnie na fizyce lub chemii. Cała klasa nie rozumie, ale nikt się nie odezwie, bo pani zaraz będzie się na nas darła. A przecież nie chodzi o to, żeby krzyczeć, a żeby wytłumaczyć.* Na pytanie, jak w takim razie uczniowie ci radzą sobie z zaliczaniem materiału, padła przykładowa odpowiedź, że *pani od lat robi te same zadania [na sprawdzianach – przyp. autorki].* Inni uczniowie sugerowali, że znają strony internetowe, na których są te same sprawdziany wraz z odpowiedziami. Jest to kwestia bardzo ciekawa w kontekście współzależności pasywności i zostanie dokładnie omówiona w dalszej części opracowania. Teraz warto zauważyć, że takie zachowanie nauczyciela wzmacnia uczniów w trwaniu w pasywności.

Za pewien przejaw nadadaptacji uczniów można także uznać formę wypełniania kwestionariuszy w niniejszym badaniu. Tak jak było już wcześniej wspomniane, część uczniów wypełniła je w sposób bardzo schematyczny, co dało się zidentyfikować już przy pobieżnej analizie. Można założyć, iż uczniowie ci uznali, że oczekuje się od nich udziału w badaniu, przy czym oni sami nie mieli na to ochoty. Pomimo zapewnień o dobrowolności, postanowili jednak wypełnić kwestionariusz, ale nie angażując się w to zbyt. Spełnili zatem oczekiwania, jakie w ich odczuciu było wobec nich postawione, a które stało w sprzeczności z ich aktualnymi potrzebami.

Drugą w kolejności strategią pasywną, do której przyznali się uczniowie, jest bierność. Z analiz danych kwestionariuszowych wynika, iż uczniowie dość często zdają sobie sprawę z tego, że powinni wykonywać określone zadania, a nie robią tego, zaniedbując obowiązki szkolne. W trakcie badań jakościowych potwierdzili, że zdarza im się przykładowo nie rozwiązywać zadań z matematyki, gdyż im *się nie chce*. Pewna grupa uczniów pochodzących z tej samej klasy stwierdziła, że nie ma sensu ich zdaniem odrabiać pracy domowej z danego przedmiotu, gdyż pani i tak jej nie sprawdza. Część z nich twierdziła, że jej nie wykonuje, gdyż im *się zwyczajnie nie chce*, inni natomiast zauważyli, że nie będą robić zadań w sytuacji, gdy w ich opinii nic

im to nie daje, bo i tak nie wiedzą, czy zrobili je dobrze. Jednakowoż w obliczu pytania, czy zrobili coś, by wyjaśnić swoje wątpliwości, czyli w pierwszym rzędzie – czy poprosili prowadzącego o wspólną analizę zadań, odpowiedź zawsze była negatywna. Pytani byli także, co ich zdaniem mogliby zrobić, by uzyskać odpowiedź na pytanie, czy sposób wykonania zadania jest prawidłowy. Odpowiedzi efektywnych było niewiele, choć jedna z dziewcząt wskazała, że mogłaby porównać wyniki z innymi osobami w klasie, ale zaraz stwierdziła też, że tak się nie robi. Analiza całej sytuacji może wskazywać na kwestię, która analizowana będzie w dalszej części opracowania i wiąże się z tendencją do wchodzenia w relacje o charakterze zależnościowym – w tym przypadku uczeń bez kontroli ze strony nauczyciela nie wykonuje zadania, deklarując jednocześnie, że takiej kontroli potrzebuje.

Bierność ujawniała się także w innych wypowiedziach uczniów. Charakterystyczne jest to – ponownie nieco wyprzedzając rozważania – że dość często odnosiło się wrażenie, iż jest to strategia indukowana przez nauczyciela, a dokładniej rzecz ujmując – pochodzi z odpowiedzi na pasywne w jakiś sposób zachowanie pedagoga. Kwestia ta w tym momencie nie będzie szerzej analizowana, warto jednak przytoczyć kilka wypowiedzi uczniów: *Zasypiam na historii i każdy to mówi. Każdy siedzi cicho, ale jest w innym świecie, albo maluje coś\**. *Pani będzie prowadzić lekcję, byleby była cisza. Każdy boi się pani od historii, nawet boi się odezwać słowem. Nawet proszę pani, bo coś tam z tematem lub inna wypowiedź, która pojawiła się w kontekście odczucia badanego, że on i część jego kolegów jest traktowanych w sposób niesprawiedliwy, a co wynika z pewnego rodzaju stygmatyzacji ich przez nauczyciela: *Ja już jestem na półmetku gimnazjum, już się tym nie przejmuję, mówię sobie, że już niedługo. Mam nauczycieli, których lubię i takich co nie. Ale to nie o to chodzi. Jak nauczyciel mnie czegoś nauczy, to dobrze, to jest jego zadanie, to jest jego praca i nie mogę mieć do niego pretensji. A inny nie nauczy i jeszcze na lekcji się czepia. Ale pół roku mi jeszcze zostało...* Tego rodzaju wypowiedź sugeruje brak działania w sytuacji poczucia niesprawiedliwości w relacji wychowawczej. Uczeń zrezygnował z działania, wyczekując momentu, kiedy relacja ta będzie mogła być zakończona. Inna wypowiedź sugeruje natomiast bierność wynikającą ze złej reakcji nauczyciela na próby działania niepasywnego: *Od początku mieliśmy trzech nauczycieli od polskiego. Teraz to już w ogóle mamy taką panią, co się z nią porozmawiać nie da. Ja lubię dyskutować, np. o lekturach. Ale z tą panią, to nie lubię, bo ona zaraz mnie wyśmieje, albo rzuci jakiś podtekst, a potem będą się śmiać ze mnie.* Nawet jeśli rzeczywiście odpowiedź ucznia jest błędna, to reakcję nauczyciela trudno uznać za prawidłową, gdyż obniża poczucie wartości i wystawia ucznia na negatywne sankcje ze strony rówieśników. W terminologii*

\* Stwierdzenie „maluje coś” wskazuje na strategię niepoohamowania. Aczkolwiek biorąc pod uwagę doniosłość całej wypowiedzi w kontekście bierności, postanowiono ją tutaj przytoczyć.



analizy transakcyjnej nauczyciel dewaloryzuje ucznia. Wydaje się, że tego rodzaju zachowania, jak te opisywane przez gimnazjalistów powyżej, wywołują poczucie braku wpływu na własny los oraz braku możliwości działania, które może prowadzić w przyszłości albo do zbytniego podporządkowywania się i działania jedynie w sytuacji mocno kontrolowanej przez inne osoby (zwierzchników, osoby silniejsze), albo do większej lub mniejszej alienacji społecznej i rezygnacji z realizacji własnych pragnień. Dodatkowo przekonanie o nikłym wpływie na siebie i otoczenie daje pole dla rozwoju psychomanipulacji, której ofiarami stają się właśnie jednostki słabsze, zewnątrzsterowne.

Jeśli chodzi o następną w kolejności strategię, czyli niepohamowanie, to uczniowie wskazywali szczególnie na działania, które wykonują w obliczu sytuacji trudnej. Sytuacją tą może być zarówno konieczność zaliczenia sprawdzianu czy odpowiedź ustna, jak i konieczność przebywania na zajęciach, na których, mówiąc językiem badanych, „jest nudno”, co w języku AT oznacza, że poziom strukturalizacji czasu jest zbyt niski; lub konieczność funkcjonowania na zajęciach, na których poziom stresu jest wysoki ze względu na zachowanie nauczyciela. Wypowiedzi uczniów, wskazujące na konkretne zachowania, były dość różnorodne. W przypadku sprawdzianów było to między innymi przygotowywanie tuż przed zajęciami dodatkowych pomocy dających możliwość odpisania, co bardzo często polega na spisaniu w sposób chaotyczny wszystkiego z notatek bez zupełnej selekcji informacji. Wydaje się, że głównym celem takiego działania jest rozładowanie napięcia, które pojawia się w tej sytuacji. Uczniowie przyznawali się także do obgryzania paznokci, zakręcania włosów wokół palców, aż do momentu odczucia bólu (dziewczeta), „wyłamywania” palców itp. Były też osoby, które twierdzą, że pomimo tego, iż przygotowywały się do sprawdzianów, zdarzało im się uciec ze szkoły tuż przed ich rozpoczęciem. Absencja na sprawdzianie w sposób najbardziej oczywisty powinna być zakwalifikowana jako bierność. Jednakże wydaje się, że w tej sytuacji jest to zachowanie wynikające z pewnego rodzaju niepohamowania – uczeń przygotowywał się do sprawdzianu, zamierzał do niego podejść, jednak napięcie, które pojawiło się w obliczu tej sytuacji, spowodowało wykonanie działania nieefektywnego i w pewnym sensie bezcelowego, jakim jest ucieczka.

W przypadku odpowiedzi ustnej zachowania określane tutaj terminem niepohamowanie pojawiają się zazwyczaj w momencie, gdy nauczyciel zaczyna dokonywać wyboru ucznia. Już wtedy część osób zaczyna wyłamywać palce, obgryzać paznokcie, mechanicznie pisać lub rysować coś w zeszytach, przeszukiwać w szybki sposób notatki, mając złudne poczucie, że jeszcze się czegoś nauczą. Podobne zachowania pojawiają się w sytuacji przebywania na zajęciach, na których poziom stresu jest wysoki, nawet jeśli w tym momencie uczniowie nie są odpytywani.

Inną sytuacją jest konieczność funkcjonowania na zajęciach monotonych. Poza rozmową, która w takiej sytuacji także często się pojawia, uczniowie bujają się na krześle, rysują, piszą SMS-y, grają w gry, słuchają muzyki, oglądają gazety, jedzą, przepychają się z kolegą itp. Badani stwierdzili, że gdyby nie wykonywali tego rodzaju czynności, to nie byłoby już w stanie funkcjonować na lekcjach kolejnych.

Ostatnie dwie strategie, czyli agresja i niezdolność, tak jak już to zostało powiedziane wcześniej, powinny być rozpatrywane łącznie. Pomimo więc dość niskiego poziomu wskazania dla każdej z osobna, łączny wynik dla tej najbardziej destrukcyjnej formy pasywności jest istotny. Oczywiście prezentacja sumująca wskazania dla agresji i niezdolności nie ma większego sensu, chociażby dlatego, że nie uwzględnia faktu stosowania przez uczniów schematu odpowiedzi. Jeśli tak by się zadziało, a kwestionariusz ten nie zostałby usunięty, to nadreprezentacja tych nierzetelnych odpowiedzi byłaby dwa razy wyższa niż w przypadku pozostałych strategii. Z tego też względu ostatnia strategia pasywna analizowana będzie w dwóch odrębnych odmianach. Przy czym należy podkreślić, iż nadal uznawana jest ona w niniejszym opracowaniu za całość, która warunkowana jest tożsamy mechanizmem powstawania.

Warto zauważyć, że w badaniach kwestionariuszowych najniższy wynik odnotowała agresja. Ilość punktów uzyskanych przez badanych w przypadku tego przejawu pasywności jest o niemal połowę niższa niż w przypadku najczęściej pojawiającej się nadadaptacji. Warto już na wstępie charakterystyki tej strategii zauważyć, że przyczyna takiego stanu rzeczy może być symetryczna do tej, która opisywana była właśnie w przypadku nadadaptacji – agresja bowiem jest strategią, która najczęściej pociąga za sobą negatywne sankcje ze strony otoczenia. Badani są zapewne tego świadomi, co może być przyczyną niechęci przyznania się do tego rodzaju działania. Zostało to w pewien sposób potwierdzone w badaniach jakościowych, choć one siłą rzeczy nie mogły wskazać zakresu stosowania agresji przez uczniów. Warto jednak zauważyć, że respondenci mówiąc o agresji, opowiadali zazwyczaj o zachowaniu rówieśników z klasy. W przypadku pewnej pary badanych, gdy jeden z chłopców opowiadał o określonym zachowaniu agresywnym swoich kolegów, drugi wtrącił *A co, ty tego niby nie robiłeś?*, a w odpowiedzi usłyszał: *Nie musiałeś tego mówić*. W trakcie prowadzonych rozmów główny nacisk kładziony był na agresję w relacji z nauczycielem. Uczniowie, choć w niewielkim stopniu, to jednak potrafili wskazać na jej przejawy. Przykładowo jedna z dziewczynek opowiadała, jak koledzy z klasy naśmiewali się z jednej z nauczycielek, gdyż ta miała znaczną wadę wzroku (zeza). Dało się jednak wyczuć, że uczniowie mówią o tym niechętnie. Przy okazji jednak okazało się, że strategia ta przyjmuje dość często charakter przeniesiony. Uczniowie opowiadali o sytuacjach, w których w wyniku zdenerwowania na lekcji działali agresywnie już po jej zakończe-

niu. Agresja kierowana była wtedy na rówieśników (czasami osoby młodsze, uczęszczające do tej samej szkoły) lub na rzeczy, np. *Kiedyś tak się wkurzyłem na panią, że rozwalilem drzwi w ubikacji*. Czasami uczniowie mieli duże opory przed przyznaniem się do tego typu działań, co skutkowało pewnymi niedopowiedzeniami, jak przykładowo w sytuacji rozmowy o odczuciach w kontekście uzyskiwania negatywnych znaków rozpoznania ze strony nauczyciela: – *Niektórzy są złośliwi i potrafią ud...ć człowieka, za przeproszeniem; – Tzn.?*; – *Na przykład wyzwie, wyśmieje, coś z podtekstem powie; – A jak to wpływa na was?*; – *My się złościmy i to samo oddajemy, tylko może nie tak bardzo wyraźnie, bo jak nauczycielka usłyszy, to będziemy mieli jeszcze gorzej. Dlatego my to sobie coś pod nosem powiemy, albo do kolegi. A potem poza szkołą można coś pokombinować...* Oczywiście ta wymiana zdań wskazuje na współzależność pasywności ucznia i nauczyciela, ale pokazuje także przeniesienie i odroczenie w czasie aktu agresji. Uczeń nie chciał wyjaśnić, na czym polega to, co robi po lekcji. W takiej sytuacji badająca nie naciskała, dając badanym prawo do ujawnienia tylko tych informacji, które chcieli. Autorka badań, koordynując proces wypełniania kwestionariuszy, w jednej ze szkół także była świadkiem niegroźnego, aczkolwiek agresywnego prowokowania nauczyciela\*. Jeden z uczniów, który – jak było widać – odczuwał zmęczenie udziałem w badaniu, w pewnym momencie, zupełnie bez przyczyny zapytał nauczyciela: *Co pan dzisiaj taki zmulony? Nażarł się pan czegoś przed lekcją?* Atak ten był zupełnie nieuzasadniony, gdyż nauczyciel spokojnie czekał, aż uczniowie wypełnią kwestionariusze. Miało się wrażenie, że w tym wypadku także była to agresja przeniesiona, a powodem frustracji było najprawdopodobniej badanie (możliwe, że zbyt długie i nużące dla respondenta).

W przypadku niezdolności analiza strategii nastęrczyła sporo trudności. W trakcie badań kwestionariuszowych uczniowie wskazali, że owszem zauważają u siebie objawy stresu wiążące się z różnego rodzaju bólami (np. głowy czy brzucha), ale już twierdzenie mówiące o zapadalności na infekcje, często traktowali jako żart. W trakcie badań jakościowych trudno było im wskazać inne objawy niż te najbardziej oczywiste, pojawiające się w ich ciele w obliczu sytuacji problemowej. Wydaje się, że w przypadku kilkunastoletniej młodzieży taki poziom autoświadomości może nie być jeszcze w pełni osiągalny. W trakcie rozmów z pedagogami i psychologami ta kwestia także została poruszona. Jedna z pań psycholog wskazała na przykłady samookaleczania się uczniów, polegające na cięciu głównie przedramion, ale i ud ostrymi narzędziami, przy czym trudno było stwierdzić, jaki jest udział szkoły w takim zachowaniu uczniów. W każdej ze szkół pojawiają się także zachowania związane z piciem alkoholu oraz przyjmowaniem narkotyków.

---

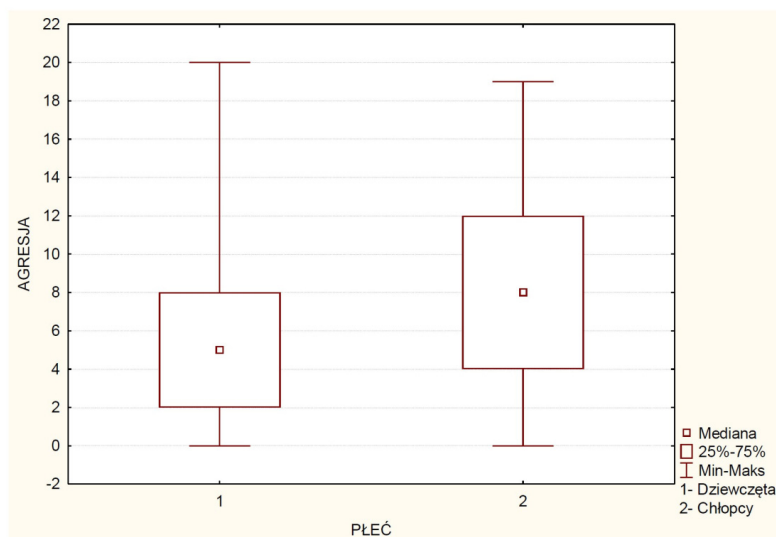
\* Część kwestionariuszy wypełnianych było w obecności nauczyciela prowadzącego.

Rozpatrując takie sytuacje z punktu widzenia analizy transakcyjnej, można zastanawiać się, czy zachowania te mają na celu „niezdolnienie” siebie do działania w kontekście problemu (co by nie było jego źródłem), czy wybierają raczej charakter niepohamowania. Byłyby zatem jedynie czynnościami rozładowującymi napięcie, które w mniejszym stopniu mają charakter odbierający zdolność do działania. W niniejszym opracowaniu postanowiono jednak zakwalifikować je do obszaru ostatniej i najgroźniejszej strategii, czyli niezdolności, której celem często jest silne zmanifestowanie otoczeniu problemu oraz przerzucenie odpowiedzialności za działanie i myślenie na kogoś innego.

#### STRATEGIE PASYWNE A PŁEĆ BADANYCH

Charakterystykę obrazu pasywności uczniów z punktu widzenia analizy transakcyjnej należy uzupełnić o obraz rozkładu poszczególnych strategii ze względu na płeć badanych. Analiza ponownie opierać się będzie na wynikach 327 osób, które w kwestionariuszu umieściły informację na temat płci.

Analiza różnic płciowych pomiędzy zakresem stosowania poszczególnych strategii określana była przy wykorzystaniu testu *t* Studenta dla prób niezależnych\*. W przypadku zdecydowanej większości strategii pasywnych nie wykazano istotnych różnic w zakresie ich wykorzystywania przez dziewczęta i chłopców. Jedyny wyjątek stanowi strategia najpoważniejsza – agresja i niezdolność.



**Wykres 2.** Agresja a płeć badanych uczniów

\* Normalność rozkładu zmiennych analizowano przy wykorzystaniu testu *W* Shapiro-Wilka, który nie pozwolił odrzucić hipotezy o jego normalności.

Tabela 5. Agresja uczniów – statystyki opisowe

Płeć	Liczność <i>N</i>	Średnia arytme- tyczna <i>M</i>	Mediana <i>Me</i>	Moda <i>Mo</i>	Liczność Mody	Mini- mum	Maksi- mum	Odchylenie standar- dowe <i>S</i>
Dziew- częta	163	5,6	5	Wielokr.	19	0	20	4,5
Chłopcy	164	8,0	8	4	15	0	19	5,2

Analizę zmienności rozpocząć można od poziomu stosowania agresji przez respondentów. Chłopcy przy średniej wynoszącej 8,0 osiągnęli wyższy wynik niż dziewczęta ( $M=5,6$ ). Istotność statystyczną uzyskanych różnic potwierdzono testem *t* Studenta dla prób niezależnych –  $t=4,31$ , przy  $df=325$  i  $p=0,00002$ .

Analizując wykres skrzynkowy, można dodatkowo zauważyć, że średnia wartość punktów uzyskana w kwestionariuszu, usytuowana pomiędzy 1 i 3 kwartylem, w przypadku chłopców zawiera się w przedziale pomiędzy 4 a 12 punktami, zaś w przypadku dziewcząt pomiędzy 2 i 8. Przy czym wynikający z tego zakres zmienności dla wartości średnich jest wyższy w przypadku chłopców o dwa punkty. Ponownie jednak w obu badanych grupach znalazły się osoby, które w pełni utożsamiają się z twierdzeniami w kwestionariuszu dla agresji, jak i takie, którym tego rodzaju działanie i myślenie jest zupełnie obce (wynik 19 punktów uzyskany w grupie chłopców oznacza, że w przypadku jednego z twierdzeń respondent zaznaczył odpowiedź „raczej tak”).

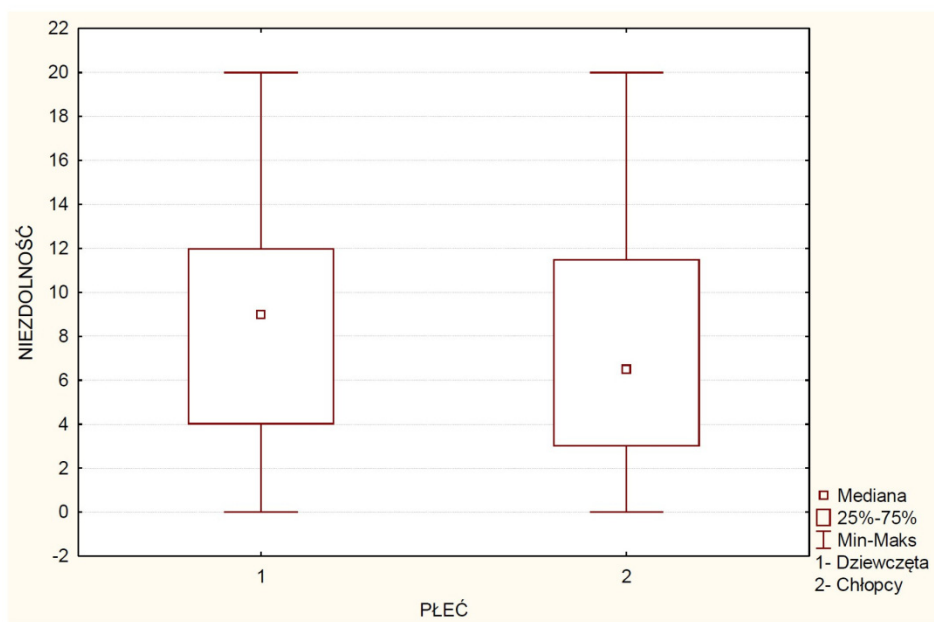
Odnosząc powyższe dane do przeprowadzonych analiz jakościowych, warto dodać, że rzeczywiście do zachowań charakterystycznych dla agresji przyznawali się jedynie chłopcy, a dziewczynki częściej opowiadały o tego rodzaju zachowaniach charakterystycznych dla ich kolegów. Jednak rozmowy z grupą pedagogów i psychologów pokazały, że zachowania tego rodzaju nieobce są także dziewczętom, choć nieco w mniejszym zakresie i zazwyczaj w innej formie. Zdaniem ekspertów chłopcy częściej w szkole stosują agresję fizyczną, dziewczęta – psychiczną. Przy czym jeśli chodzi o zachowania ukierunkowane na relację z nauczycielem, to w obu przypadkach przeważa jednak agresja słowna, w której, zdaniem respondentów, dominują chłopcy.

Przyczyn takiego stanu rzeczy można poszukiwać zarówno w predyspozycjach związanych płcią (np. wyższy poziom testosteronu u chłopców<sup>3</sup>), jak i w sposobie oddziaływań wychowawczych, które niejednokrotnie

<sup>3</sup> Zob. E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997, s. 502–503.

w przypadku dziewcząt i chłopców są odmienne. Jeśli przyjąć dość powszechnie obowiązujące poglądy Lore'a i Schultza, którzy zakładają, że w przypadku ludzi na ekspresję agresji większy wpływ wywiera sytuacja społeczna<sup>4</sup>, to wydaje się, że odmienny sposób wychowania chłopców i dziewcząt może mieć istotne znaczenie. Wydaje się, że zachowania noszące znamiona agresji są bardziej tolerowane społecznie, jeśli dotyczą chłopców niż dziewcząt. Czasami zdarza się nawet wzmacnianie chłopców w tego rodzaju zachowaniach. Takie podejście do wyjaśnienia uzyskanych różnic może mieć dwa oblicza: z jednej strony – wskazywać na rzeczywistą przewagę zachowań tego typu obserwowanych u chłopców, z drugiej jednak – warunkować pewien obszar niedoszacowania poziomu tej strategii u dziewcząt, które właśnie ze względu na opisywane różnice w podejściu otoczenia mogą odczuwać większe opory w przyznaniu się do tego rodzaju zachowań.

Co ciekawe, istotne różnice ujawniły się także w przypadku drugiej manifestacji tej strategii pasywnej.



Wykres 3. Niezdolność a płeć badanych uczniów

<sup>4</sup> Zob. tamże, s. 500-501.

Tabela 6. Niezdolność uczniów – statystyki opisowe

Płeć	Licz- ność <i>N</i>	Średnia arytme- tyczna <i>M</i>	Media- na <i>Me</i>	Moda <i>Mo</i>	Licz- ność Mody	Mini- mum	Maksi- mum	Odchyle- nie stan- dardowe <i>S</i>
Dziew- częta	163	8,7	9	Wie- lokr.	13	0	20	5,4
Chłopcy	164	7,3	6,5	0	15	0	20	5,1

Analizując powyższe zestawienia, można zauważyć, że zakres zmienności dla całego zestawienia jest identyczny, a dla wyników średnich (między 1 a 3 kwartylem) – bardzo podobny, jednakże wartości średnich i median wskazują na istotne różnice pomiędzy dziewczętami i chłopcami, które zostały potwierdzone testem *t* Studenta dla prób niezależnych ( $t = -2,25$ ,  $df = 325$ ,  $p = 0,025$ ), po potwierdzeniu normalności rozkładu zmiennej. Okazuje się zatem, że jeżeli ostatnią ze strategii analizować wspólnie poprzez pryzmat jej dwóch odmian, to dla chłopców bardziej charakterystyczna będzie agresja, a dla dziewczynek niezdolność. Takie wyjaśnienie wydaje się słuszne i zgodne z założeniami analizy transakcyjnej. Strategia agresji i niezdolności jest najwyższym poziomem pasywności i jej najgroźniejszą odmianą. Jeśli jednostka wejdzie już na ten poziom, ilość napięcia i związana z nim energia nagromadzona w wyniku niemożności poradzenia sobie w obliczu sytuacji problemowej są już tak wysokie, że muszą znaleźć natychmiastowe ujście. Wyniki niniejszych badań nie wskazują zatem, że najwyższy poziom pasywności bardziej charakterystyczny jest dla jednej z płci. Pokazują raczej, że niezależnie od niej uczniowie gimnazjum rozpoznają w swoim funkcjonowaniu także tę najniebezpieczniejszą strategię, ale zwrot wektora rozładowywania napięcia jest u dziewcząt zazwyczaj przeciwny niż u chłopców. Dziewczęta w wyższym stopniu reagują w sposób, który uniezdalnia je do dalszego działania poprzez, przykładowo, różnego rodzaju objawy psychosomatyczne. Chłopcy natomiast częściej rozładowują napięcie w aktach agresji skierowanych na kogoś lub na coś w otoczeniu. Kwestia różnic płciowych w kontekście wykorzystywania przez uczniów odmiennych przejawów pasywnych wydaje się być kwestią istotną i wartą podjęcia prób wyjaśnienia. W nauce istnieją trzy główne podejścia do kwestii różnic w zachowaniu dziewcząt (kobiet) i chłopców (mężczyzn)<sup>5</sup>. Pierwsze z nich, zwane teorią dziedziczności, zakłada, iż istotą różnic są wrodzone zadatki biologiczne. W kontekście agresji największe znaczenie miałyby zatem

<sup>5</sup> Zob. S. Żarczyński, *Płeć i jej związek z cechami osobowości – próba uporządkowania teorii*, [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii wychowawczej*, (red.) A. Gała, Wydawnictwo Św. Antoniego, Wrocław 1994, s. 45.

hormony, gdzie większe stężenie androgenów skutkowałoby wyższym poziomem agresji u mężczyzn. Podejście drugie – teoria środowiskowa – poszukuje istoty odmienności w uwarunkowaniach socjoekonomicznych i kulturowych, pomijając czynniki biologiczne. Natomiast koncepcja ostatnia, mieszana, łączy oba stanowiska, upatrując różnic międzypłciowych zarówno w czynnikach biologicznych, jak i kulturowych. Aczkolwiek różni przedstawiciele tego podejścia inaczej określają proporcje pomiędzy udziałem poszczególnych czynników.

W niniejszym opracowaniu postanowiono przyjąć stanowisko ostatnie, szczególne znaczenie przypisując czynnikom związanym z oddziaływaniem wychowawczym oraz funkcjonującym w społeczeństwie stereotypom płciowym. Pomimo bowiem niezaprzecznego znaczenia androgenów dla rozwoju zachowań agresywnych, wydaje się jednak, że w przypadku ludzi agresja w wyższym stopniu niż w przypadku zwierząt podlega procesom uczenia się<sup>6</sup>. Już w pierwszej połowie XX wieku udowodniono naukowo, iż poziom przejawianych zachowań agresywnych dwuletnich dziewcząt i chłopców jest identyczny, ale różnicuje się już w populacji czterolatków, gdzie chłopcy częściej stosują przemoc fizyczną<sup>7</sup>. Wątro zauważyć, że wiek ten określany jest w psychologii jako czas „ciszy hormonalnej”, a zatem różnice płciowe mogą być warunkowane jedynie czynnikami wychowawczymi. Co więcej, w badaniach wykazano, że poziom stosowanej przez dzieci agresji w sposób istotny koreluje z prezentowanymi przez ich rodziców postawami<sup>8</sup>. Jest zatem prawdopodobne, że uzyskane w niniejszym opracowaniu różnice w poziomie stosowania dwóch manifestacji ostatniej strategii pasywnej (niezdolności i agresji) mają swoje główne źródło w odmienności oddziaływań wychowawczych stosowanych wobec dziewcząt i chłopców. Potwierdzają to także wypowiedzi uczestniczących w badaniu psychologów i pedagogów, którzy podkreślali, że formy stosowanych w obu grupach zachowań agresywnych różnią się (dziewczęta w wyższym stopniu stosują agresję pośrednią, chłopcy bezpośrednią). Brak przyzwolenia na jawne, fizyczne działanie agresywne może skutkować w przypadku dziewcząt pasywnością manifestowaną jako niezdolność, którą określić można jako specyficzny rodzaj autoagresji.

Ciekawych wniosków dostarcza także zestawienie obrazujące, w jaki sposób poszczególne strategie pasywne mogą się ze sobą łączyć. Oczywistym bowiem jest, że w rzeczywistości właściwie nie zdarza się, aby człowiek funkcjonujący pasywnie stosował tylko jedną ze strategii. By móc jed-

<sup>6</sup> Zob. D. Pankowska, *Wychowanie a role płciowe*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 47–48.

<sup>7</sup> Zob. J. Ranschburg, *Lęk, gniew, agresja*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1993, s. 109–111.

<sup>8</sup> D. Pankowska, *Wychowanie a role płciowe*, s. 48.



nak wskazać charakterystykę zależności, należy postawić pewne założenia metodologiczne:

1. Narzędzie badające przejawy pasywności transakcyjnej oparte było na formacie odpowiedzi zaproponowanym przez R. Likerta, a kwestionariusz zawierał przynajmniej kilka twierdzeń opartych na tej samej skali; określono jego moc dyskryminacyjną, co uprawnia do uznania skali za interwałową<sup>9</sup>.
2. W oparciu o analizę wykresów kwantylowych oraz wyniki testu *W* Shapiro-Wilka potwierdzono normalność rozkładu zmiennych.
3. Na podstawie analizy wykresów rozrzutu wykluczono możliwość zależności krzywoliniowej.

Powyższe założenia uprawniają do wykorzystania współczynnika *r* Pearsona w celu określenia potencjalnej siły związku. Wszystkie wymienione współczynniki są istotne statystycznie na poziomie  $p < 0,05$ .

**Tabela 7.** Współwystępowanie strategii pasywnych uczniów (współczynnik *r* Pearsona,  $p < 0,05$ )

Płeć	Strategie pasywne	Bierność	Nadadaptacja	Niepohamowanie	Agresja	Niezdolność
Dziewczeta	Bierność	—	0,51	0,57	0,42	0,23
	Nadadaptacja	0,51	—	0,46	0,18	0,34
	Niepohamowanie	0,57	0,46	—	0,55	0,39
	Agresja	0,42	0,18	0,55	—	0,26
	Niezdolność	0,23	0,34	0,39	0,26	—
Chłopcy	Bierność	—	0,37	0,48	0,32	n.i.
	Nadadaptacja	0,37	—	0,44	0,22	0,27
	Niepohamowanie	0,48	0,44	—	0,52	0,45
	Agresja	0,32	0,22	0,52	—	0,23
	Niezdolność	n.i.	0,27	0,45	0,23	—

Z powyższego zestawienia wynika, że właściwie wszystkie strategie pasywne w jakiś sposób ze sobą współwystępują, wyjątek stanowi jedynie zestawienie strategii bierności i niezdolności w przypadku chłopców, gdzie nie udało się wykazać zależności liniowej istotnej statystycznie. Przy czym to współwystępowanie przyjmuje różną intensywność w przypadku odmiennych strategii. Wydaje się także nieco silniejsze u dziewcząt, co mogłoby oznaczać, że wykorzystują one szerszy wachlarz strategii.

Odmianami pasywnymi, które w najwyższym stopniu współwystępują ze sobą w przypadku dziewcząt, są bierność i niepohamowanie ( $r = 0,57$ ).

<sup>9</sup> K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, s. 93.

Oznacza to, że w obliczu problemu grupa badanych, która najczęściej nie podejmuje działania, często także w sytuacji, gdy jakieś działanie podejmie, postępuje w sposób nieskoordynowany, często bezcelowy. Może także dochodzić do sytuacji, kiedy jedna strategia przeradza się w drugą, czyli badana przykładowo zwleka z podjęciem działania, a kiedy zwlekanie staje się już niemożliwe, reaguje niepohamowaniem, polegającym na podejmowaniu szeregu czynności, które nie doprowadzają do skutecznego rozwiązania problemu. Czynności wynikające z niepohamowania mogą być wówczas bardzo różne. Może to być zarówno działanie mechaniczne, często zafiksowane, które stara się rozwiązać problem, lecz czyni to nieskutecznie, jak i reakcja organiczna, polegająca na przykład na jękaniu się, pojawianiu się tików nerwowych, obgryzaniu paznokci, czy wyłamywanie palców. Zgodnie z założeniami analizy transakcyjnej taka kolejność występowania tych dwóch strategii wydaje się najbardziej prawdopodobna. Niepohamowanie bowiem rozgrywa się na wyższym poziomie napięcia emocjonalnego niż bierność. Wydaje się jednak, że w pewnych sytuacjach kolejność ta może zostać odwrócona. Dzieje się tak w momencie, gdy niepohamowanie przeciąga się w czasie. W takim układzie człowiek, początkowo funkcjonujący na wysokim poziomie napięcia emocjonalnego, z czasem wytraca energię. Jeśli jego działanie nie osiągnęło celu, może przybrać inną strategię. Wydaje się wysoce prawdopodobne, iż jest to właśnie bierność, polegająca w tym układzie na poddaniu się i rezygnacji z dalszych nieskutecznych prób poradzenia sobie z problemem.

Wszystkie powyższe rozważania, do których inspiracją stał się wysoki wynik uzyskany przez dziewczęta, mają także zastosowanie w przypadku chłopców. Związek pomiędzy omawianymi strategiami także w odniesieniu do nich jest bardzo znaczący ( $r=0,48$ ). Jednakże w tej grupie badanych szczególnie wartym odnotowania jest połączenie strategii niepohamowania z najgroźniejszą strategią pasywną w analizie transakcyjnej, jaką jest agresja ( $r=0,52$ ). Oznacza to, że chłopcy, którzy reagują wysokim poziomem napięcia w obliczu sytuacji problemowej (niepohamowanie i agresja są strategiami, którym towarzyszy według założeń najwyższy poziom napięcia) zamiennie stosują te dwie strategie. Oczywiście także w tym przypadku jedna ze strategii może przechodzić w drugą, przy czym zazwyczaj jest to kierunek od niepohamowania ku agresji. Przejście w drugą stronę wydaje się zdecydowanie mniej prawdopodobne ze względu na charakter działania agresywnego, które zazwyczaj skutkuje rozładowaniem napięcia. Niepohamowanie jako następstwo agresji mogłoby się pojawić w sytuacji, gdyby akt agresji nie zdołał tego w pełni uczynić. Możliwa jest wtedy sytuacja, w której po zajściu agresywnym uczeń zacząłby działać w sposób mechaniczny (przemierzać pokój w tę i z powrotem, stukać ręką w blat stołu) w celu rozładowania pozostałego napięcia.

Strategia niepohamowania i agresji w wysokim stopniu koreluje także w grupie dziewcząt ( $r=0,55$ ), gdzie mechanizm działania jest prawdopodobnie podobny jak w przypadku chłopców. Należy jednak podkreślić, że dziewczęta w niskim stopniu utożsamiają się z działaniem agresywnym. Z rozmów z pedagogami i psychologami wynika, że częściej stosują one formę agresji psychologicznej niż fizycznej.

Omówione zostały już strategie, które w najwyższym stopniu współwystępują zarówno w grupie chłopców, jak i dziewcząt. Teraz warto przyjrzeć się strategiom, które ze sobą zazwyczaj nie współwystępują lub robią to w niskim stopniu. Dotyczy to przede wszystkim niezdolności i bierności w przypadku chłopców, gdzie nie udało się wskazać zależności liniowej pomiędzy zmiennymi, a wykres rozrzutu wskazuje także, że nie ma między tymi zmiennymi zależności nieliniowej. Wydaje się zatem, że nie ma związku pomiędzy zakresem stosowania niepohamowania i bierności w przypadku chłopców. Niski stopień zależności pojawia się zarówno w grupie dziewcząt, jak chłopców w przypadku agresji i nadadaptacji. Oznacza to, że zakres stosowanej nadadaptacji nie ma związku z poziomem agresji. Jest to na pierwszy rzut oka dość zaskakujące, gdyż wydawać by się mogło, że powinna pojawić się tutaj zależność odwrotnie proporcjonalna, wskazująca, że im więcej nadadaptacji, tym mniej agresji w działaniu ucznia – agresja jest przecież strategią, która w największym stopniu podlega systemowi kar i negatywnych sankcji społecznych. Można postawić przypuszczenie, że działanie nadadaptacyjne jest bardziej charakterystyczne dla funkcjonowania szkolnego, ale w jego wyniku może dochodzić do aktu agresji w formie odroczonej. Uczeń w bezpośrednim kontakcie z nauczycielem zachowuje się zgodnie ze strategią nadadaptacji, ale frustrację, która w wyniku tego się pojawia, rozładowuje później poprzez działanie agresywne. Takie przypuszczenie wymagałoby jednak weryfikacji w dalszych badaniach.

Dodatkowo, analizując powyższe zestawienie, można stwierdzić, że strategią, która w najniższym stopniu współwystępuje z pozostałymi w jednej i drugiej grupie jest niezdolność. Największą zależność wyznaczyć można w jej przypadku z niepohamowaniem (dziewczęta  $r=0,39$ , chłopcy  $r=0,45$ ). Pozostałe wartości współczynnika dla tej strategii są zdecydowanie niższe. Biorąc pod uwagę teoretyczne podstawy dotyczące koncepcji pasywności w analizie transakcyjnej, wydaje się to uzasadnione. Niezdolność, jako odmiana strategii najpoważniejszej, w najwyższym stopniu współzależy z niepohamowaniem, czyli strategią przedostatnią. W przypadku dziewcząt na uwagę zasługuje jeszcze fakt nieco wyższej korelacji tej strategii z nadadaptacją, co może wskazywać, że dziewczęta w sytuacji konieczności odgadywania oczekiwań otoczenia odczuwają wyższy poziom napięcia, co z kolei niejednokrotnie skutkuje objawami psychosomatycznymi.

### 3. PODSUMOWANIE

Podsumowując to, co zostało powiedziane w rozdziale charakteryzującym przejawy pasywności w funkcjonowaniu uczniów, należy stwierdzić przede wszystkim, że udało się wykazać, iż pasywność w rozumieniu analizy transakcyjnej ma swoje odniesienia w rzeczywistości edukacyjnej. Z całą pewnością można wskazać, że przejawy zachowań charakterystyczne dla niej pojawiają się w zachowaniu i myśleniu młodzieży gimnazjalnej. Występują one w przypadku obu płci w bardzo podobnym stopniu.

Uczniowie w swoim funkcjonowaniu szkolnym stosują wszystkie wymieniane w analizie transakcyjnej strategie pasywne, przy czym najbardziej charakterystyczną dla nich jest nadadaptacja, czyli sytuacja, w której jednostka rezygnuje z realizacji własnych celów i zaspokajania własnych potrzeb, a stara się odgadnąć oczekiwania otoczenia i w zgodzie z nimi funkcjonować.

Zakres stosowania poszczególnych strategii pasywnych w przypadku dziewcząt i chłopców jest zazwyczaj bardzo zbieżny. Istotne różnice zaobserwować można jedynie w przypadku niezdolności i agresji, gdzie ta pierwsza bardziej charakterystyczna jest dla dziewcząt, druga dla chłopców.

W powyższym rozdziale udało się także wskazać na istotne zależności we współwystępowaniu strategii pasywnych. W grupie dziewcząt najwyższą wartość współczynnika korelacji wykazano pomiędzy strategią bierności i niepohamowania. W przypadku chłopców najsilniej współwystępują niepohamowanie i agresja.

W kontekście powyższych rozważań warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden fakt – w niniejszej pracy przyjęto założenie ugruntowane w koncepcji analizy transakcyjnej, mówiące, że działanie pasywne przejawia się poprzez brak działania lub działanie nieefektywne w dążeniu do przyjętego celu. Pasywność analizowana poprzez pryzmat rzeczywistości szkolnej sprowadza się zatem głównie (po stronie ucznia) do nierealizowania lub realizowania nieefektywnego celów edukacyjnych, w tym głównie dydaktycznych, jako

tych, które są najbardziej mierzalne. W trakcie analizy danych, głównie jakościowych, okazało się, że spora część uczniów zupełnie nie identyfikuje się ze wspomnianymi celami edukacyjnymi. Ich celem natomiast wydaje się ukończenie szkoły z wynikiem pozytywnym, tak by móc ewentualnie (nie w każdym przypadku) przejść do kolejnego etapu edukacji. Celem nie jest zatem zdobycie wiedzy i umiejętności, a jedynie uzyskanie oceny pozytywnej. Zachowanie tego rodzaju wydaje się wynikać ze stosowanej przez uczniów nadadaptacji. Jej cechą charakterystyczną jest pozorna realizacja postawionych przed jednostką celów. W momencie uzyskania pozytywnej oceny uczeń zazwyczaj zyskuje pochwałę płynącą ze strony pedagoga, co skutkuje wrażeniem wypełnienia obowiązku. Przy czym w dużej mierze nie wiąże się to ze zdobyciem wiedzy i umiejętności, które w procesie konstruowania programu nauczania były zakładane. Takie postawienie sprawy tym mocniej wskazuje na konieczność znalezienia sposobu na taką relację z uczniem, dzięki której byłby on w stanie utożsamić się ze stawianymi przed nim celami edukacyjnymi. Okazuje się zatem, że analiza transakcyjna jest narzędziem, które może być przydatne także i w tym kontekście, co zostanie wykazane w dalszej części opracowania.

W następnym rozdziale zaprezentowane zostaną wyniki badań dotyczące czynników, które w literaturze przedmiotu współwystępują z pasywnością transakcyjną, a także zależności wynikające z sytuacji rodzinnej ucznia oraz uzyskiwanych w procesie dydaktycznym ocen.



## **IV**

### **CZYNNIKI TOWARZYSZĄCE TRANSAKCYJNEJ PASYWNOŚCI UCZNIÓW**

#### **1. PASYWNOŚĆ A FUNKCJONOWANIE UCZNIÓW W OKREŚLONYCH STANACH JA**

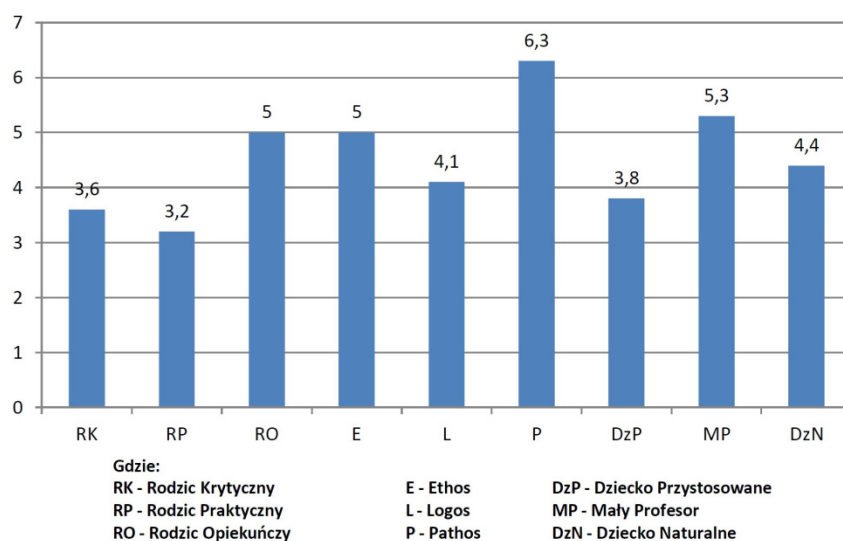
##### **1.1. Funkcjonowanie uczniów w określonych stanach Ja**

„Kwestionariusz samooceny” (załącznik VIII) był najdłuższym zastosowanym w badaniu narzędziem. W przypadku wypełniania go przez uczniów widać było w pewnych momentach, że jest on dla nich dość trudny i chwilami nużący. W trakcie badań zasadniczych potwierdziła się słuszność decyzji ograniczenia skali odpowiedzi jedynie do kwestii zgadzania się lub niezgadzania z danym twierdzeniem, bez wskazywania, czy dany stan rzeczy osoba badana określa jako swoją zaletę bądź wadę. Czynnikiem sprzyjającym była także obecność autorki w trakcie wypełniania kwestionariusza. Uczniowie mieli sporo pytań dotyczących różnych kwestii, a często wyjaśnienie celu udziału w badaniu było dla nich motywujące.

Pomimo tego część zwróconych kwestionariuszy zawierała sporo braków danych lub widoczny gołym okiem schematyzm odpowiedzi. Z tego względu postanowiono je usunąć i nie brać pod uwagę w analizie zależności pomiędzy pasywnością a funkcjonowaniem w określonych stanach Ja. W konsekwencji tego poniższa analiza dotyczyć będzie 320 przypadków, gdzie 162 osoby stanowiły dziewczęta, 154 chłopcy i 4 osoby, które nie podały informacji na temat płci. Zestawiając tę informację z danymi dotyczącymi płci w przypadku analizy kwestionariusza „Moje szkolne prawdy” charakteryzującego strategie pasywne, można wyciągnąć wniosek, że „Kwestionariusz samooceny” większą trudność sprawił chłopcom. Przyczyn takiego zjawiska może być kilka, wszystkie jednak wymagałyby dalszych analiz. Pierwszą z nich może być kwestia niższego poziomu koniecznej do wypełnienia kwestionariusza autoświadomości 14–15-letnich chłopców w po-

równaniu do dziewcząt w tym samym wieku. Inną przyczyną może być potencjalnie większa podatność na frustrację, którą wykazywać mogliby chłopcy. Skutkowałoby to właśnie brakami danych lub odpowiedziami schematycznymi. Nie bez znaczenia może także być wpływ rówieśników – w przypadku chłopców częściej widać było ingerencję w wypełnianie kwestionariuszy ze strony kolegi z ławki, polegającą na zaglądaniu, komentowaniu odpowiedzi, podpowiadaniu, jak zdaniem „współpracownika” odpowiedź powinna wyglądać\*. Tego rodzaju zachowania mogły mieć szczególnie duże znaczenie w przypadku narzędzia zatytułowanego „Kwestionariusz samooceny”, który samą już nazwą wskazuje na konieczność pewnego odśrobnienia się, a także zawiera sporo twierdzeń wymuszających określenie siebie.

Przechodząc do analizy wyników, należy jeszcze wyjaśnić, że sposób kodowania wypowiedzi uczniów był identyczny jak ten zastosowany w wersji kwestionariusza dla nauczycieli. Punktowane były jedynie odpowiedzi „tak” (2 pkt.) i „raczej tak” (1 pkt), gdyż dla niniejszego badania istotna wydaje się jedynie sytuacja rozpoznania danego stanu. Wykorzystując ten sposób kodowania, wyznaczono profil przeciętnego ucznia gimnazjum, zaprezentowany na wykresie poniżej:



**Wykres 1.** Funkcjonowanie uczniów w określonych stanach Ja – wyniki uśrednione (N=320)

Jak widać, badani rozpoznali w swoim funkcjonowaniu wszystkie wymieniane w analizie transakcyjnej stany Ja analizy drugiego stopnia. Co cie-

\* W przypadkach takich, jak opisane powyżej, autorka interweniowała, przypominając o anonimowości badania. Jednakże wydaje się, że – pomimo upomnień – wpływ rówieśników należałoby uwzględnić jako istotną zmienną zakłócającą.



kawe, w ich działaniu dominujące znaczenie ma Pathos, czyli struktura wymagająca zinternalizowania i przepracowania przekazów płynących z obszaru Dziecka. Funkcjonowanie w obszarze Pathosu zakłada świadomość własnych uczuć i reakcji z nich wynikających, przy jednoczesnej umiejętności radzenia sobie z emocjami i kontrolowania ich. Wydaje się niestety mało prawdopodobne, by 14- i 15-letnie osoby potrafiły to w tak wysokim stopniu, jak pokazują zaprezentowane wyniki. W pewien sposób potwierdzają to także analizy płynące z badań jakościowych, w których uczniowie niejednokrotnie opisywali swoje reakcje na daną sytuację, którą trudno uznać za pochodzącą ze struktury Pathosu. Reakcje badanej młodzieży są zazwyczaj emocjonalne, jak chociażby w przypadkach opisywanych wcześniej, gdy uczeń w odpowiedzi na sytuację trudną, jaką jest sprawdzian, pomimo tego, że przygotowywał się, w ostatniej chwili ucieka. Co ciekawe także – w trakcie udziału w wywiadach uczniowie pytani byli o to, co czują w danej sytuacji. Najczęstszą odpowiedzią było „nie wiem”. Rozmowa o budzących się w nich emocjach niejednokrotnie powodowała trudności, wynikające z nieumiejętności opisanie własnych reakcji. Zdecydowanie łatwiej było im mówić o zachowaniach niż o rodzących się uczuciach. Z powyżej opisanych względów wydaje się, że z jakiegoś powodu wyniki uzyskane w kwestionariuszu w obszarze Pathosu zostały częściowo zafałszowane. Wyjaśnieniem z poziomu analizy transakcyjnej mogłoby być pewnego rodzaju myślenie życzeniowe, przejawiające się poprzez tzw. kontaminacje (zob. podrozdz. 2.1.4, część I). Może więc być tak, że uczniowie chcieliby funkcjonować w określony sposób i pokazują w badaniu swoje Ja idealne, czasami nie mając świadomości Ja realnego. Takie założenia pośrednio potwierdza niski wynik uzyskany w obszarze Logosu. Wydaje się bardzo trudnym, a może nawet niemożliwym, świadome przepracowanie własnych emocji bez silnie rozwiniętej struktury odpowiedzialnej za analizę i interpretację otoczenia i siebie samego. Badani uczniowie zaś zadeklarowali dość niski poziom funkcjonowania w tym obszarze. Dodatkowo jeszcze warto wspomnieć i przyrzeć się dwóm konkretnym stwierdzeniom w kwestionariuszu, co prawda charakterystycznym dla Logosu, aczkolwiek rzucającym światło na omawianą kwestię. Twierdzenia „Działam raczej rozumem niż sercem” (5) oraz „Zawsze pomyślę, zanim coś zrobię” (13) uzyskały jeden z najniższych wyników, jeśli wziąć pod uwagę całe zestawienie. Uczniowie zatem w dość niskim stopniu utożsamiają się z tymi twierdzeniami, wskazując, iż są one w dużej mierze w ich przypadku nieprawdziwe. Trudno wyobrazić sobie funkcjonowanie w obszarze Pathosu w takiej sytuacji. Co więcej, dość wysoki wynik w obszarze określanym mianem Małego Profesora wskazuje na tendencję do działania raczej intuicyjnego i zgodnego z aktualnym pragnieniem.

Ciekawym wydaje się również niski poziom uzyskany w obszarze Dziecka Przystosowanego, który jest strukturą komplementarną z Rodzicem Kry-

tycznym. Takiego wyniku także nie da się potwierdzić na podstawie analizy jakościowej w ramach bezpośredniego kontaktu z badanymi. Bardzo często wskazywali oni zachowania oraz sposób myślenia charakterystyczny dla tej właśnie struktury. Przykładowo w reakcji na pytanie, jak zdaniem ucznia powinien zachować się efektywny nauczyciel w sytuacji niesubordynacji klasy, uzyskano odpowiedź: *Lepiej żeby pokazał, że ma władzę*, co oznacza, że zdaniem respondenta reakcja klasy na tego rodzaju zachowanie nauczyciela będzie pozytywna (komplementarność Dziecka Przystosowanego do Rodzica Krytycznego). Inny badany w kontekście rozmowy o funkcjonowaniu uczniów na lekcjach stwierdził: *Czasami zdarza się tak, że mamy stracha przed niektórymi, to jesteśmy cicho*, co ponownie wskazuje na typowe zachowanie z poziomu Dziecka Przystosowanego. I jeszcze jeden przykład obrazujący reakcję uczniów na rodzące się w nich poczucie niesprawiedliwości traktowania przez nauczyciela: *Wkurzeni jesteśmy, ale co my możemy... walczyć z nauczycielem? Nawet jak pójdziemy do wychowawczynie, to nauczyciele przecież zawsze będą się razem trzymać, a nie z uczniem. Nawet jak cała klasa to powie, to przecież to jest nauczyciel i koniec argumentów*. Wszystkie te wypowiedzi, które są jedynie kilkoma przykładami z całego szeregu podobnych, pokazują, że funkcjonowanie w obszarze Dziecka Przystosowanego pojawia się i to raczej w większym zakresie niż uzyskano to przy okazji analizy danych ilościowych.

Nawiązując do tego, co zostało powiedziane powyżej, trudno byłoby całkowicie pominąć przypuszczenie, że może rzeczywiście, pomimo wysokiego poziomu spójności wewnętrznej odpowiedzi (współczynnik  $\alpha$ -Cronbacha określony dla grupy uczniów w trakcie badań pilotażowych), kwestionariusz okazał się dla uczniów zbyt trudny. Ze względu na eksploracyjny charakter niniejszych badań postanowiono jednak przeprowadzić ogólną analizę uzyskanych danych, podkreślając przy tym konieczność ich późniejszej weryfikacji.

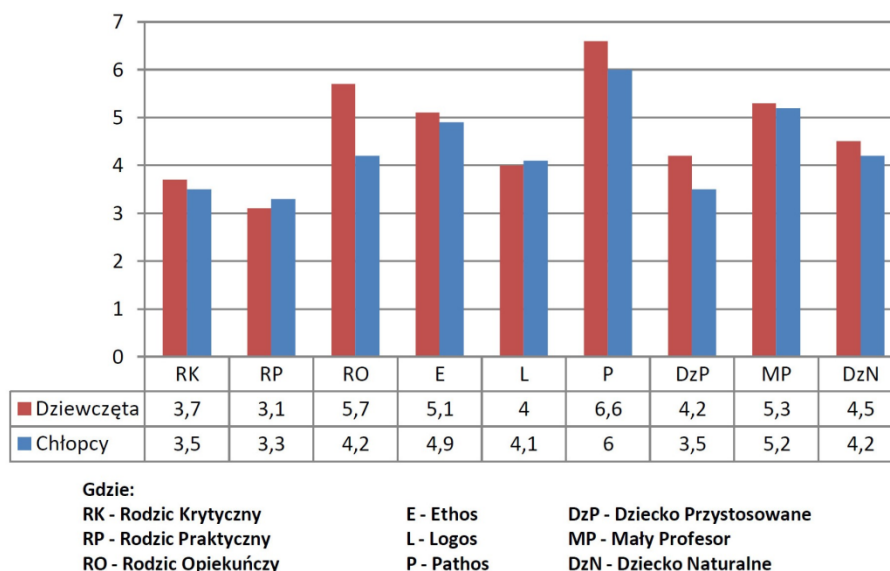
Mając na uwadze wysnuty wniosek, można spróbować przeprowadzić dalszą analizę profilu respondentów. Z uzyskanych danych wyłania się obraz ucznia, który działa raczej w zgodzie z emocjami pojawiającymi się w nim w danym momencie niż z wyuczonymi zasadami (przewaga Dziecka Naturalnego nad Rodzicem Krytycznym). Dodatkowo w dość niskim stopniu odwołuje się do sposobu funkcjonowania prezentowanego przez osoby ważne, w tym rodziców (niski poziom Rodzica Praktycznego). Szukając przyczyn, które mogłyby leżeć u podłoża takiego podejścia, przywołać można choćby wiek respondentów. W okresie adolescencji oczywiste wydaje się poszukiwanie własnych rozwiązań i sposobów ich realizacji. Szczególnie ważną rolę odgrywa upadek dotychczasowych autorytetów oraz diametralna zmiana w postrzeganiu osób znaczących, co jest charakterystyczne dla tego okresu życia. Warto podkreślić, że część pedagogów, z którymi prowa-

dzone były rozmowy, zauważała, iż aktualny upadek autorytetów w grupie nastolatków wydaje się bardziej znaczący. Nauczyciele podkreślali, że w porównaniu z okresem dawniejszym (określanym jako kilka, kilkanaście lat), obecna młodzież czuje mniejsze uznanie dla osób znaczących i darzy ich zdecydowanie mniejszym szacunkiem i zaufaniem. Wydaje się, że takie podejście, szczególnie w kontekście braku zaufania, udało się częściowo potwierdzić w trakcie badań. Uczniowie dość często podkreślali poczucie osamotnienia ze strony dorosłych (w tym głównie nauczycieli i rodziców) oraz brak zrozumienia. Sugeruje to choćby przykładowa wypowiedź jednego z uczniów: *Z naszą wychowawczynią nie da się porozmawiać, bo ona zawsze drugiego nauczyciela broni, jak to nauczyciel z nauczycielem. A jak się wejdzie nie na tę ścieżkę, co trzeba, to straszy, że zaraz wezwie rodziców. Więc każdy się boi odezwać, bo rodzic przecież też będzie trzymał stronę nauczyciela. Przecież nie będzie wierzył swojemu synowi, czy córce.*

Ostatnią kwestią, którą warto poruszyć w tym miejscu, jest dość niski rozwój struktury Logos. Jest to sytuacja niepokojąca ze względu na to, że właśnie ta struktura odpowiedzialna jest za interpretację danych płynących z otoczenia, ich krytyczną i autonomiczną analizę oraz podejmowanie decyzji co do reakcji. Należy jednak podkreślić, że badani uczniowie są osobami młodymi, co może w pewien sposób uzasadniać ten stan. Okres adolescencji jest jednak czasem szczególnie korzystnym, jeśli chodzi o rozwój omawianej struktury. To przecież w tym okresie młodzież powinna być ćwiczona w umiejętności realnej oceny sytuacji oraz podejmowania racjonalnej decyzji. Warto już w tym miejscu podkreślić, że umiejętności tych, zgodnie z założeniami analizy transakcyjnej, najlepiej uczyć się poprzez kontakt z drugą osobą, przebywającą w tym stanie w trakcie wymiany transakcyjnej na poziomie Dorosły–Dorosły.

#### FUNKCJONOWANIE W OKREŚLONYCH STANACH JA A PŁEĆ BADANYCH UCZNIÓW

Biorąc pod uwagę zastrzeżenia, które pojawiły się względem analiz funkcjonowania uczniów w określonych stanach Ja, można jednak spróbować przyjrzeć się różnicom wyników dla obu płci. Jak już zostało wspomniane na początku rozdziału, dane w przypadku egogramu analizowane są dla 320 uczniów, wśród których 162 to dziewczęta, a 154 chłopcy. Pozostałe 4 osoby nie podały informacji na temat płci. Oznacza to, że w tym miejscu możliwe będzie prześledzenie zależności w grupie 316 zbadanych uczniów. Zależność wyników uzyskanych w „Kwestionariuszu samooceny” z uwagi na płeć prezentuje poniższy wykres.



**Wykres 2.** Funkcjonowanie uczniów w określonych stanach Ja ze względu na płeć – wyniki uśrednione (N dziewczęta = 162, N chłopcy = 154)

Na powyższym wykresie można zaobserwować pewne różnice w funkcjonowaniu w określonych stanach Ja ze względu na płeć badanych, przy czym w większości przypadków różnice te są niewielkie. Istotność różnic postanowiono sprawdzić testem *t* Studenta dla prób niezależnych, wcześniej potwierdzając normalność rozkładu zmiennej. Różnice w średnich okazały się istotne statystycznie w przypadku trzech stanów:

- Rodzic Opiekuńczy                     $t = -5,63, df = 314, p = 0,000$
- Pathos                                       $t = -2,37, df = 314, p = 0,018$
- Dziecko Przystosowane                 $t = -2,57, df = 314, p = 0,010$

We wszystkich wymienionych powyżej stanach wyższy wynik osiągnęły dziewczęta. Różnice w przypadku Rodzica Opiekuńczego można starać się wyjaśnić poprzez uwarunkowania zarówno biologiczne, jak i wynikające z wychowania (analogicznie jak w przypadku strategii agresji opisywanej w poprzednim rozdziale). Kobiety od zawsze utożsamiane są w większym stopniu z funkcjami opiekuńczymi, co wynika z ich predyspozycji oraz – może przede wszystkim – sposobu wychowania, który może mieć także znaczenie w przypadku przewagi stanu Dziecka Przystosowanego. Natomiast w przypadku Pathosu uzasadnionym wydaje się przypuszczenie, że zakres samoświadomości 14–15-letnich dziewcząt rzeczywiście może być na nieco wyższym poziomie niż w przypadku ich kolegów.

## 1.2. Współzależność pasywności i funkcjonowania w określonych stanach Ja w grupie uczniów

Analizę zależności pomiędzy stosowanym zachowaniem pasywnym a funkcjonowaniem w określonych stanach Ja należy zacząć od wyjaśnień metodologicznych. W celu zobrazowania różnic wykorzystano jednoczynnikowy test ANOVA przy zakładanym poziomie istotności  $p < 0,05$ . Za czynnik grupujący, jakościowy uznano wszystkie odmiany strategii pasywnych. W celu wyłonienia grup charakteryzujących się określonym nasileniem zachowań pasywnych wykorzystano podział kwartylowy wyników dla każdej strategii, gdzie wartości poniżej pierwszego kwartyla uznano za niskie, a powyżej trzeciego za wysokie.

Poniżej zestawione zostały dane dla poszczególnych strategii. W celu uzyskania większej przejrzystości w zestawieniach zamieszczono jedynie wartości istotne statystycznie dla różnic średnich. Wskazano także przy pomocy strzałek na tendencję średniej wraz ze wzrostem poziomu pasywności. Współczynnik  $F$  informuje o stopniu zróżnicowania wyników w poszczególnych grupach.

**Tabela 1.** Bierność uczniów a funkcjonowanie w stanach Ja (jednoczynnikowy test ANOVA,  $p < 0,05$ ,  $N = 320$ )

STAN JA	BIERNOŚĆ				$F$
	NISKA	ŚREDNIA	WYSOKA	Tendencja średniej	
Rodziec Krytyczny	—	—	—	—	n.i.
Rodziec Praktyczny	3,77	3,13	2,19	↓	3,58
Rodziec Opiekuńczy	—	—	—	—	n.i.
Ethos	—	—	—	—	n.i.
Logos	4,94	3,75	3,67	↓	9,41
Pathos	—	—	—	—	n.i.
Dziecko Przystosowane	—	—	—	—	n.i.
Mały Profesor	—	—	—	—	n.i.
Dziecko Naturalne	4,01	4,18	5,07	↑	5,41

W przypadku bierności na pierwszy plan wysuwa się zróżnicowane funkcjonowanie w trzech stanach Ja. Co istotne – jeśli wziąć pod uwagę strukturę pierwszego stopnia, to można stwierdzić, że dla strategii bierności istotny jest zakres funkcjonowania zarówno w obszarze Ja-Rodziec, jak i Ja-Dorosły oraz Ja-Dziecko. Powyższe wyniki pozwalają na ogólną charakterystykę ucznia biernego pod kątem wykorzystywania przez niego określonych obszarów drugiego stopnia w strukturze Ja. Wydaje się zatem, że im mniej uczeń bierny uzyskał od rodziców lub innych osób znaczących goto-

wych wzorców funkcjonowania w obliczu sytuacji trudnej, tym mniej działania podejmuje. Oznacza to, że wykształcenie w okresie dzieciństwa określonych schematów postępowania może do pewnego stopnia przeciwdziałać niepodejmowaniu działania w szkole.

Drugą strukturą, która ma tutaj znaczenie, jest Logos, co wskazuje na wnioski, że im bardziej uczeń posługuje się tą najbardziej podstawową sferą Dorosłego, odpowiedzialną za realny odbiór rzeczywistości i wyciąganie wniosków, tym mniej w jego działaniu pojawia się zachowań biernych. Umiejętność oceny sytuacji i zebrania danych koniecznych do podjęcia działania, wydaje się zatem mieć kluczowe znaczenie w kontekście tej strategii.

Trzecim istotnym obszarem Ja jest tutaj Dziecko Naturalne. W przypadku tego stanu sytuacja jest odwrotna – osoby najbardziej bierne posługują się Dzieckiem Naturalnym częściej niż bierni w niskim zakresie. Oznacza to, że w przypadku bierności duże znaczenie mają naturalne popędy i emocje, które skłaniają jednostkę do niepodejmowania działania. Warto już w tym momencie zaznaczyć, że wyższy zakres funkcjonowania w obszarze Dziecka Naturalnego ma znaczenie właściwie przy okazji każdej z badanych strategii pasywnych. Wyjątkiem jest jedynie niezdolność, jednak o prawdopodobnych przyczynach takiego stanu rzeczy powiedziane będzie przy okazji analizy wyników tej strategii. Dziecko Naturalne jest tym obszarem Ja, który *de facto* spaja ze sobą wszystkie strategie pasywności. Przyczyną tego może być napięcie, które towarzyszy transakcyjnej pasywności. Wydaje się, że obszarem kumulującym je będzie właśnie Ja-Dziecko Naturalne.

Podsumowując, niniejsze badania wskazują, że uczeń bierny zazwyczaj cechuje się dość niską umiejętnością realnej oceny sytuacji i wyciągania wniosków, przy jednoczesnym braku określonych schematów postępowania w obliczu sytuacji problemowej, którymi mógłby się posłużyć. Ze względu na brak algorytmów i narastające napięcie, z którym nie potrafi sobie poradzić, rezygnuje z podejmowania jakichkolwiek czynności.

**Tabela 2.** Nadadaptacja uczniów a funkcjonowanie w stanach Ja (jednoczynnikowy test ANOVA,  $p < 0,05$ ,  $N = 320$ )

STAN JA	NADADAPTACJA				F
	NISKA	ŚREDNIA	WYSOKA	Tendencja średniej	
Rodzic Krytyczny	3,12	3,54	4,07	↑	5,34
Rodzic Praktyczny	—	—	—	—	n.i.
Rodzic Opiekuńczy	—	—	—	—	n.i.
Ethos	—	—	—	—	n.i.
Logos	—	—	—	—	n.i.
Pathos	—	—	—	—	n.i.

**Tabela 2.** Nadadaptacja uczniów... (cd.)

STAN JA	NADADAPTACJA				F
	NISKA	ŚREDNIA	WYSOKA	Tendencja średniej	
Dziecko Przystosowane	3,46	3,75	4,17	↑	3,01
Mały Profesor	—	—	—	—	n.i.
Dziecko Naturalne	3,93	4,27	5,04	↑	5,06

W przypadku nadadaptacji sytuacja przedstawia się nieco inaczej. Co prawda, strategii tej sprzyja wysoki stopień wykorzystania stanu Dziecka Naturalnego, ale towarzyszy temu także wysoki zakres funkcjonowania w obszarze Rodzica Krytycznego i Dziecka Przystosowanego. Te wnioski są uzasadnione, jeśli przyjrzeć się charakterystyce wspomnianych stanów. Ja-Rodzic Krytyczny odpowiedzialny jest za postępowanie w zgodzie z wyuczonymi systemami wartości i zasad. Będzie on zatem charakterystyczny dla młodzieży pochodzącej z domów, w których przestrzeganie określonych zasad jest dość sztywne, konsekwentnie przestrzegane i oczekiwane. W odpowiedzi na te oczekiwania dziecko może przyjąć w szkole strategię nadadaptacji w działaniu nawet w sytuacji, gdy cele przed nim stawiane nie będą tożsame z jego potrzebami. Sprzyja temu także obszar Dziecka Przystosowanego, który powstaje w relacji z Rodzicem Krytycznym osób znaczących (stany komplementarne). Jeśli zatem osoby te w relacji z dzieckiem (uczniem) posługują się swoim Rodzicem Krytycznym, wywołują tym samym u niego uczucia pochodzące z Dziecka Przystosowanego. Wiąże się to choćby z poczuciem wyrzutów sumienia w sytuacji niesubordynacji lub działania sprzecznego z oczekiwaniami otoczenia.

**Tabela 3.** Niepohamowanie uczniów a funkcjonowanie w stanach Ja (jednoczynnikowy test ANOVA,  $p < 0,05$ ,  $N = 320$ )

STAN JA	NIEPOHAMOWANIE				F
	NISKA	ŚREDNIA	WYSOKA	Tendencja średniej	
Rodzic Krytyczny	3,20	3,60	4,03	↑	3,5
Rodzic Praktyczny	3,74	3,03	2,99	↓	3,1
Rodzic Opiekuńczy	—	—	—	—	n.i.
Ethos	—	—	—	—	n.i.
Logos	4,69	3,88	3,65	↓	5,08
Pathos	—	—	—	—	n.i.
Dziecko Przystosowane	—	—	—	—	n.i.
Mały Profesor	4,96	5,19	5,94	↑	3,61
Dziecko Naturalne	3,83	4,47	5,06	↑	5,43

Z niepohamowaniem współzależny większa liczba stanów Ja niż w przypadku dwóch poprzednich strategii. Można jednak podjąć próbę wyjaśnienia takiego stanu rzeczy, jeśli dokładniej przyjrzeć się charakterystyce tej formy pasywności oraz wymienionych w zestawieniu obszarów Ja. Niepohamowanie jest strategią, która w dużej mierze koresponduje z biernością, co zostało już w pewien sposób dowiedzione w niniejszych badaniach (zob. podrozdz. 2, część III, tabela 18). Można sformułować przypuszczenie, że często niepohamowanie występuje jako następny etap po bierności, kiedy zwiększa się poziom napięcia w obliczu sytuacji problemowej. Może dochodzić do tego w sytuacji zbliżania się pewnego zdarzenia (np. sprawdzianu), które uczeń definiuje jako trudne. Powyższe zestawienie wydaje się także potwierdzać związek i kolejność występowania tych dwóch strategii. W przypadku niepohamowania istotne znaczenie mają dokładnie te same stany Ja, co w przypadku opisywanej wcześniej bierności – Dziecko Naturalne, Rodzic Praktyczny i Logos, gdzie średnia w przypadku pierwszego stanu ma tendencję wzrostową, a w przypadku dwóch kolejnych malejącą. Zatem także i w tym przypadku zachowaniu pasywnemu ucznia sprzyja niska umiejętność analizy sytuacji oraz brak schematów postępowania w obliczu problemu. Jednakże gdy napięcie pojawiające się w obszarze Dziecka Naturalnego znacząco wzrośnie, uaktywniają się dwa dodatkowe stany, charakterystyczne dla niepohamowania (a już nie dla bierności). Rodzic Krytyczny wydaje się nakazywać działanie. Uczeń nie posiadając schematów Rodzica Praktycznego oraz nie potrafiąc podjąć efektywnego działania z poziomu Dorosłego, uaktywnia obszar Małego Profesora, który podpowiada pewne działania intuicyjne, często bezcelowe, co jest cechą charakterystyczną dla tej strategii i nie prowadzi do efektywnego rozwiązania.

**Tabela 4.** Agresja uczniów a funkcjonowanie w stanach Ja (jednoczynnikowy test ANOVA,  $p < 0,05$ ,  $N = 320$ )

STAN JA	AGRESJA				F
	NISKA	ŚREDNIA	WYSOKA	Tendencja średniej	
Rodzic Krytyczny	—	—	—	—	n.i.
Rodzic Praktyczny	—	—	—	—	n.i.
Rodzic Opiekuńczy	—	—	—	—	n.i.
Ethos	5,41	5,11	4,54	↓	3,30
Logos	4,82	3,79	3,69	↓	7,13
Pathos	6,94	5,97	6,26	?	5,09
Dziecko Przystosowane	4,08	4,01	3,29	↓	3,84
Mały Profesor	—	—	—	—	n.i.
Dziecko Naturalne	3,87	4,35	5,14	↑	6,12

W przypadku zachowań charakterystycznych dla agresji istotne znaczenie ma aż pięć stanów Ja. Ponownie wyższemu poziomowi tej strategii to-



warzyszy wyższy stopień wykorzystania obszaru Dziecka Naturalnego, przy jednoczesnym ograniczeniu funkcjonowania Dziecka Przystosowanego. Tego rodzaju układ pomiędzy stanami wydaje się uzasadniony także w tym przypadku. Dziecko Przystosowane jest bowiem strukturą, która reaguje na komunikaty ograniczające z poziomu Rodzica Krytycznego (swojego lub innych ludzi), co powinno hamować także zachowania agresywne. W sytuacji ograniczenia funkcjonowania tego stanu, poziom agresji może rosnać\*.

Co ciekawe, znaczenie mają tutaj wszystkie obszary związane ze stanem Ja-Dorosły. Im bardziej agresywny uczeń, tym ma większe trudności z obiektywną oceną sytuacji i wyciąganiem autonomicznych wniosków, co wiąże się z niższym funkcjonowaniem w obszarze Logosu. W niższym stopniu uaktywnia Ethos, który jest obszarem związanym z postępowaniem zgodnym z własnym, wypracowanym systemem zasad i wartości. Natomiast w przypadku Pathosu, gdzie także wykazano istotną statystycznie różnicę średnich, tendencja nie jest jednoznaczna. Wyższemu poziomowi pasywności powinno bowiem towarzyszyć niższe wykorzystanie tej struktury. Nie udało się jednak tego wykazać przy użyciu analiz statystycznych. Przyczyną takiego stanu rzeczy może być kwestia opisywana w rozdziale pierwszym dotyczącym analizy wyników „Kwestionariusza samooceny”. Pathos to struktura, której wyniki nie są do końca wiarygodne w przypadku badania nastolatków. Warto przypomnieć, że już na etapie koncepcyjnym badań pojawiły się wątpliwości, czy należy w przypadku uczniów zastosować to narzędzie. Badania pilotażowe pokazały jednak, że dane pochodzące od gimnazjalistów są wartościowe i godne analizy. Wydaje się jednak, że w przypadku Pathosu należy traktować je z pewną dozą niepewności. Na podstawie założeń koncepcji AT, w szczególności w obszarze pasywności, najbardziej prawdopodobną tendencją dla tego stanu powinno być ograniczenie jego funkcjonowania w przypadku wyższego poziomu agresji.

**Tabela 5.** Niezdolność uczniów a funkcjonowanie w stanach Ja (jednoczynnikowy test ANOVA,  $p < 0,05$ ,  $N = 320$ )

STAN JA	NIEZDOLNOŚĆ				F
	NISKA	ŚREDNIA	WYSOKA	Tendencja średniej	
Rodzic Krytyczny	—	—	—	—	n.i.
Rodzic Praktyczny	—	—	—	—	n.i.
Rodzic Opiekuńczy	4,47	5,05	5,5	↑	3,90

\* „Kwestionariusz samooceny” nie bada funkcjonowania w obszarze tzw. Dziecka Zbuntowanego, który czasami uznawany jest za przejaw negatywnego aspektu Dziecka Przystosowanego. Wydaje się, że obszar ten mógłby mieć znaczenie w przypadku strategii agresji, jednakże takie założenie wymagałoby dalszej weryfikacji.

Tabela 5. Niezdolność uczniów... (cd.)

STAN JA	NIEZDOLNOŚĆ				F
	NISKA	ŚREDNIA	WYSOKA	Tendencja średniej	
Ethos	—	—	—	—	n.i.
Logos	—	—	—	—	n.i.
Pathos	6,83	6,03	6,24	?	3,53
Dziecko Przystosowane	3,45	3,74	4,45	↑	5,27
Mały Profesor	—	—	—	—	n.i.
Dziecko Naturalne	—	—	—	—	n.i.

Niezdolność jest strategią pasywną trudną do identyfikacji w przypadku nastolatków. Wymaga ona dość wysokiego poziomu samoświadomości respondenta, tak by mógł on przykładowo połączyć zwiększony poziom zachorowalności z okresem zwiększonego napięcia w szkole. Z powyższego zestawienia wynika jednak, że udało się ujawnić związek tej strategii z trzema obszarami funkcjonowania Ja. Co ciekawe, nie uzyskano istotnego statystycznie wyniku dla stanu Dziecka Naturalnego, co było charakterystyczne dla wszystkich wcześniejszych strategii. Wydaje się, że przyczyną tego może być dominacja w tym przypadku stanu Dziecka Przystosowanego, gdzie wyższemu poziomowi pasywności towarzyszy intensywniejsze funkcjonowanie w tym obszarze. Warto zwrócić uwagę na fakt, że jest to sytuacja przeciwna niż w przypadku agresji, co może być czynnikiem kluczowym w momencie wyboru formy tego najbardziej zaawansowanego przejawu pasywności. Tak jak już wielokrotnie było wspomniane, agresja i niezdolność w koncepcji analizy transakcyjnej uważane są za dwa przejawy tej samej strategii pasywnej. Niniejsze badania wskazują na różnicę, jaka jest charakterystyczna dla osób, które decydują się na jedną z tych dwóch form. Osoby w wyższym stopniu wykorzystujące w swoim funkcjonowaniu obszar Dziecka Przystosowanego dają sobie mniej prawa do kierowania nagromadzonego napięcia na zewnątrz, tak by obiektem stał się ktoś lub coś w otoczeniu. Sprzyja temu najprawdopodobniej także zwiększony zakres funkcjonowania w obszarze Rodzica Opiekuńczego, który czuje często swobodę odpowiedzialności za uczucia innych ludzi. Jest zatem raczej sprzymierzeńcem niezdolności, a nie agresji.

Wszystkie opisane wyżej zależności określono także niezależnie dla obu płci. Ponieważ jednak nie uzyskano istotnych różnic, dane te nie będą prezentowane. Warto mieć jednak na uwadze kwestię, że uzyskane wyniki prawdziwe są zarówno dla dziewcząt, jak i dla chłopców.

## 2. PASYWNOŚĆ UCZNIÓW A TENDENCJA DO WCHODZENIA W RELACJE ZALEŻNOŚCIOWE

### 2.1. Charakterystyka tendencji zależnościowej uczniów

Tendencja do wchodzenia w relacje o charakterze zależnościowym badana była przy wykorzystaniu kwestionariusza „Moi nauczyciele”. Wypowiedzi respondentów kodowane były w sposób analogiczny do kwestionariusza „Moje szkolne prawdy”. Także w przypadku tego narzędzia konieczne okazało się usunięcie kilku ankiet ze względu na braki danych lub zauważalny schematyzm odpowiedzi. Analizy dotyczą zatem 324 uczniów, w tym 161 dziewcząt i 159 chłopców oraz 4 osób, które nie udzieliły informacji na temat płci.

Poniżej zaprezentowano zestawienie obrazujące procent odpowiedzi pozytywnych i negatywnych. Dla uzyskania większej przejrzystości danych postanowiono wyłączyć kategorię „nie wiem” oraz połączyć odpowiedzi „tak” i „raczej tak” oraz „nie” i „raczej nie”.

**Tabela 6.** Tendencja zależnościowa uczniów – procentowy udział odpowiedzi wskazujących bądź wykluczających tendencję zależnościową ( $N=324$ )

TWIERDZENIA	ZALEŻNOŚĆ %	BRAK ZA- LEŻNOŚCI %
1. W kontakcie z nauczycielem zawsze czuję się mało wiedzającym dzieckiem.	53	47
2. Lubię sam/-a dociekać i poszerzać materiał zaprezentowany na lekcjach*.	67	33
3. Mam poczucie, że nauczyciele dają mi prawo do samodzielności w zdobywaniu wiedzy*.	45	55
4. Złe słowa ze strony nauczyciela skierowane do mnie mocno mnie ranią.	60	40

**Tabela 6.** Tendencja zależnościowa uczniów... (cd.)

<b>TWIERDZENIA</b>	<b>ZALEŻNOŚĆ %</b>	<b>BRAK ZA- LEŻNOŚCI %</b>
5. Wolę, jak na lekcji mówi nauczyciel, niż jak mam pracować samodzielnie lub w grupie.	70	30
6. W kontakcie z nauczycielami można poczuć się dorosłym*.	65	35
7. Uważam, że nauczyciele powinni być bardziej pomocni względem swoich uczniów.	93	7
8. Wolę, jak nauczyciel poda cały materiał na lekcji, nie przepadam za samodzielnym poszukiwaniem informacji.	86	14
9. Zależy mi na tym, żeby nauczyciel mnie lubił.	78	22
10. Bez pochwały ze strony nauczyciela trudno jest mi efektywnie pracować.	52	48
11. Zawsze staram się zrozumieć materiał z lekcji, gdyż nie lubię uczyć się na pamięć*.	23	77
12. Lubię szukać na własną rękę innych sposobów rozwiązań zadań, a nie tylko postępować w zgodzie ze schematem podanym przez nauczyciela*.	52	48

\* Twierdzenia odwrotnie kodowane.

Powyższe zestawienie pokazuje znaczny zakres występowania tendencji zależnościowej w funkcjonowaniu uczniów. Należy jednak zaznaczyć, że badani w przypadku tego kwestionariusza często posługiwali się kategorią „nie wiem”, co może wskazywać na dość istotny poziom asekuracyjności wypowiedzi. Pomimo tego, wydaje się zasadnym przyjrzeć się bliżej wypowiedziom tych, którzy swoje opinie wyrazili. W zdecydowanej większości przypadków ich odpowiedzi wskazują na tendencję zależnościową. Uczniowie stwierdzili przede wszystkim, iż oczekują od swoich nauczycieli pomocy, dając jednocześnie do zrozumienia, że otrzymują jej zbyt mało. Pokazują jednak także, że oczekują, by nauczyciel przekazywał im wiedzę w formie gotowej, co w domyśle pozwoli ograniczyć im własne zaangażowanie. Można zatem podejrzewać, że oczekiwana pomoc ze strony nauczyciela powinna, zdaniem uczniów, wyrażać się między innymi w jego aktywności, tak by aktywność samego ucznia mogła być ograniczona, gdyż – jak to stwierdzili w przypadku twierdzenia 2 – nie przepadają za samodzielnym poszukiwaniem wiedzy. Potwierdza to także stwierdzenie 5, które ponownie wskazuje na preferencję aktywności nauczyciela w opozycji do własnej.

Jednocześnie uczniowie podkreślają, że zależy im na sympatii nauczyciela oraz pozytywnych znakach rozpoznania płynących z jego strony. Pochwały uzyskiwane od pedagoga uznane zostały za czynnik motywujący do działania. Dodatkowo uczniowie wskazali na własną wrażliwość wobec krytyki

ze strony nauczyciela oraz usytuowali siebie w pozycji mało wiedzącego dziecka, potwierdzając, że trudno w relacji z pedagogiem poczuć się osobą dorosłą.

Powyższy opis wskazuje dość mocno na tendencję zależnościową uczniów oraz ich funkcjonowanie w obszarze Dziecka Przystosowanego, co jest czynnikiem sprzyjającym pasywności. Warto jednak przyjrzeć się także profilowi przeciętnego ucznia w kontekście omawianej tendencji, tym razem z uwzględnieniem pięciostopniowej skali odpowiedzi.

**Tabela 7.** Tendencja zależnościowa uczniów – statystyki opisowe ( $N = 324$ )

Średnia arytmetyczna <i>M</i>	Mediana <i>Me</i>	Moda <i>Mo</i>	Liczność Mody	Minimum	Maksimum	Odchylenie standardowe <i>S</i>
28,52	29	23	30	12	43	5,78

Zakres rozpiętości wyników dla omawianego kwestionariusza zawiera się w przedziale od 0 do 48. Jak widać, zarówno wartość maksymalna, jak i minimalna nie zostały osiągnięte. Najniższą wartością uzyskaną przez jedną osobę był wynik 12, dwie osoby uzyskały wynik 43. Średnia arytmetyczna dla grupy 324 uczniów wynosi 28,52 i dość dobrze pokrywa się z medianą, co oznacza, że średnia w miarę dokładnie charakteryzuje populację badawczą.

Wszyscy z 324 uczniów, których kwestionariusze dało się zakwalifikować do badania, wskazali na pewien poziom tendencji zależnościowej. Przy czym rozpiętość ich wyników wskazuje, że zakres tej tendencji jest różny. Pewne przesłanki skłaniające do uznania zależności w relacji z nauczycielem można także odnaleźć w wypowiedziach uczniów w trakcie przeprowadzonych wywiadów. Przykładowo jeden z chłopców stwierdził: *Nauczyciele uważają, że mają największą władzę i są wyżej od nas. No niby są, ale... Ale nie powinni nami pomiatać. Bo my nie jesteśmy przedmiotami, ale osobami, które chcą się czegoś dowiedzieć w tej szkole, prawda? W pierwszym momencie wypowiedź ta brzmiała, jak bunt przeciwko władzy i wyższości nauczyciela. Jednak już w następnym zdaniu uczeń przyznał, jakie jest jego zdanie w omawianej kwestii: No niby są... Przyznał więc, że stawia siebie w pozycji niższej, można założyć, że Dziecka, postulując jedynie, by pomimo swojej przewagi, nauczyciele darzyli uczniów szacunkiem. Dodatkowo koniec tej wypowiedzi sformułowany był jako pytanie, tak jakby badany szukał poparcia dla swojej postawy w osobie autorki. W tym kontekście raz jeszcze można przytoczyć analizowaną już wcześniej wypowiedź, która charakteryzowała, zdaniem badanych, prawidłową reakcję nauczyciela w sytuacji niesubordynacji klasy: *Lepiej żeby pokazał, że ma władzę*. Dość często uczniowie sugerowali także konieczność ciągłego kontrolowania ich i motywowania do pracy w obszarze dydaktycznym. Na pytanie, czy uczniowie potrafią działać samodzielnie (docierać do wiedzy, wyznaczać kierunek*

własnych działań itp.), padła odpowiedź: *Nie, nam trzeba powiedzieć, co mamy robić oraz Jakby nie było narzucone, że to trzeba zrobić, to nikt by nie robił*. Wskazuje to na oczekiwanie kontroli ze strony nauczyciela oraz jasnego wyznaczenia kierunku działań.

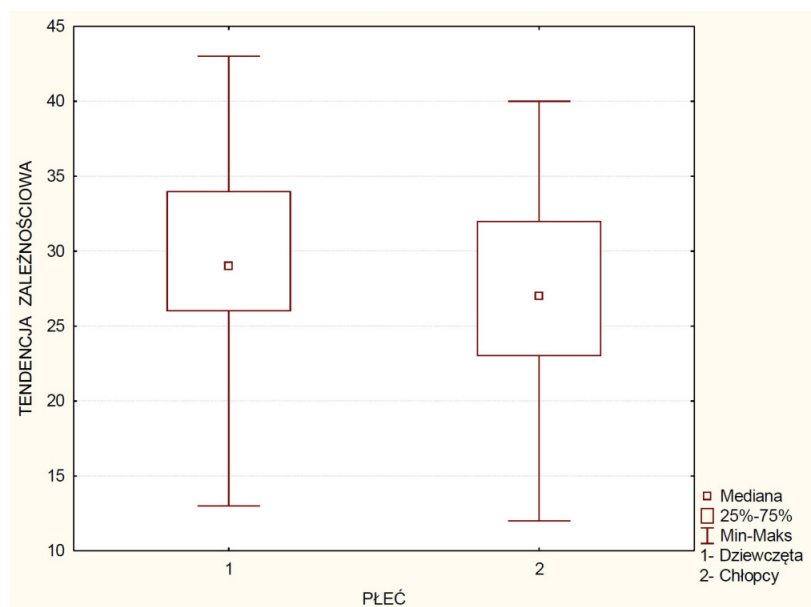
Warto zatem dodatkowo przyjrzeć się rozkładowi omawianej tendencji zależnościowej pod względem płci badanych, by stwierdzić, czy jest ona tak samo charakterystyczna dla dziewcząt i chłopców.

#### TENDENCJA DO WCHODZENIA W RELACJE ZALEŻNOŚCIOWE A PŁEĆ UCZNIÓW

Do analiz ilościowych zakwalifikowano 324 kwestionariusze, z czego 161 wypełnionych zostało przez dziewczęta, a 159 przez chłopców, ponownie 4 osoby nie udzieliły informacji na temat płci. Charakterystykę rozkładu zmiennej zaprezentowano poniżej.

**Tabela 8.** Tendencja do wchodzenia w relacje zależnościowe a płeć badanych

Płeć	Liczność <i>N</i>	Średnia arytmetyczna <i>M</i>	Mediana <i>Me</i>	Moda <i>Mo</i>	Liczność Mody	Minimum	Maksimum	Odchylenie standardowe <i>S</i>
Dziewczęta	161	29,7	29	29	17	13	43	5,7
Chłopcy	159	27,5	27	23	22	12	40	5,5



**Wykres 3.** Tendencja do wchodzenia w relacje zależnościowe a płeć badanych uczniów

Już pobieżna analiza zaprezentowanych danych pokazuje pewne różnice w tendencji do wchodzenia w relacje zależnościowe ze względu na płeć badanych uczniów. Dziewczyny wykazują nieco wyższą tendencję przy średnim wyniku uzyskanym w kwestionariuszu, wynoszącym niemal 30. Przy czym zakres zmienności odpowiedzi rozpościerający się pomiędzy 1 a 3 kwartylem jest u nich nieco mniejszy niż w przypadku chłopców. Jeśli natomiast wziąć pod uwagę pełny przedział uzyskanych wartości, to w grupie dziewcząt zarówno wynik minimalny, jak i maksymalny jest wyższy niż w grupie chłopców. Istotność statystyczną zaobserwowanych różnic potwierdzono testem *t* Studenta dla prób niezależnych, wcześniej potwierdzając normalność rozkładu zmiennej, i uzyskano wynik  $t=3,55$ , przy  $df=318$  i  $p=0,0004$ . Można zatem stwierdzić, że średnia różnica wyników uzyskanych w grupie dziewcząt istotnie różni się od wyników w grupie chłopców.

Przyczyn takiego stanu rzeczy można upatrywać choćby w omawianej już w poprzednim rozdziale tendencji do funkcjonowania w określonych stanach Ja. Warto przypomnieć, iż udało się tam wykazać istotną różnicę w poziomie Dziecka Przystosowanego, który wydaje się mieć niebagatelne znaczenie przy rozwoju tendencji zależnościowej. Jest to dość oczywiste, jeśli wziąć pod uwagę fakt, że relacja ta rozwija się na styku transakcji Rodzic–Dziecko. Warto nadmienić, że znaczenie będzie miał tutaj zarówno Rodzic Krytyczny, jak i Opiekun czy po jednej stronie oraz Dziecko Przystosowane i Naturalne po drugiej. Przy czym dla rzeczywistości szkolnej i relacji nauczyciel–uczeń istotniejsze znaczenie wydają się mieć transakcje typu Rodzic Krytyczny–Dziecko Przystosowane.

## **2.2. Współzależność pasywności i tendencji do wchodzenia w relacje zależnościowe w grupie uczniów**

W literaturze przedmiotu dotyczącej pasywności w ujęciu analizy transakcyjnej mocno podkreślany jest fakt współzależności tego zjawiska z funkcjonowaniem w relacjach zależnościowych, określanym mianem symbiozy. W niniejszych badaniach postanowiono podjąć próbę wskazania, na ile tego rodzaju zależności dają się zaobserwować na gruncie edukacyjnym. Jednakże, co należy zauważyć, trudnym – a najprawdopodobniej zupełnie niemożliwym – jest określenie tego rodzaju relacji bez jednoczesnego kontaktu z obiema osobami zaangażowanymi w układ. Co więcej, koniecznym jest wyeliminowanie zmiennych zakłócających, takich jak przykładowo, obecność badającego, który w sposób stały nie współpracuje z zaangażowanymi. Taka sytuacja możliwa jest do osiągnięcia w relacji psychoterapeutycznej, kiedy terapeuta ma możliwość stałej współpracy z symbiotyczną parą. Na gruncie edukacyjnym, czyli tym, którego dotyczyły badania, wymagałoby to przynajmniej obecności badacza na zajęciach w ramach stałej współpracy, przykładowo w roli nauczyciela wspomagającego. Warunki te nie miały szans spełnienia w niniejszych bada-

niach, gdzie autorka była osobą z zewnątrz, niemającą stałego kontaktu ze szkołą. Taka sytuacja miała jednak zalety, polegające między innymi na możliwości objęcia badaniami szerszej grupy respondentów w mniej więcej tym samym czasie (nigdy nie byłaby możliwa jednoczesna bliska współpraca z ponad trzystoma uczniami i dwustoma nauczycielami), a także, wydaje się, możliwość uzyskania większej ilości danych jakościowych od uczniów, którzy nie będąc w bliskiej relacji z badającą oraz mający świadomość niezależności badaczki, często wykazywali wyższy poziom otwartości.

Opisywane czynniki uniemożliwiły jednak dowiedzenie wprost istnienia relacji symbiotycznych w szkole pomiędzy nauczycielem i uczniem. Udało się jedynie wykazać tendencję do wchodzenia w relacje o charakterze zależnościowym, co nie uprawnia do stwierdzenia, że symbioza rzeczywiście występuje. Faktem bezspornym jest natomiast tendencja uczniów do wchodzenia w tego rodzaju relacje\*, co zaprezentowane zostało w poprzednim rozdziale. Także pedagodzy i psycholodzy zaangażowani w badania potwierdzili istnienie tego typu zależności, co nie zmienia faktu, by zachować pełną poprawność metodologiczną, że w przypadku uczniów (jak i nauczycieli) w niniejszych badaniach możliwym jest jedynie określenie zależności pomiędzy deklaracją pasywności płynącą z ich strony a tendencją do wchodzenia w relacje o charakterze zależnościowym, i to właśnie zostanie zaprezentowane w niniejszym rozdziale.

Poniższe zestawienie obrazuje siłę związku pomiędzy osiągniętym przez respondenta wynikiem w kwestionariuszu „Moje szkolne prawdy” a wynikiem charakterystycznym dla posiadanej tendencji zależnościowej względem całej próby badawczej oraz dla poszczególnych płci. Zależność określono, wykorzystując współczynnik  $r$  Pearsona, wcześniej potwierdzając normalność rozkładu zmiennej poprzez analizę wykresu kwantylowego oraz wynik testu  $W$  Shapiro-Wilka.

**Tabela 9.** Strategie pasywne a tendencja do wchodzenia w relacje zależnościowe (współczynnik  $r$  Pearsona istotny na poziomie  $p < 0,05$ )

Zmienne	TENDENCJA ZALEŻNOŚCIOWA		
	Ogółem ( $N = 320$ ) $r$	Dziewczęta ( $N = 161$ ) $r$	Chłopcy ( $N = 159$ ) $r$
<b>BIERNOŚĆ</b>	0,22	0,27	n.i.
<b>NADADAPTACJA</b>	0,34	0,34	0,34
<b>NIEPOHAMOWANIE</b>	0,22	0,20	0,24
<b>AGRESJA</b>	n.i.	n.i.	n.i.
<b>NIEZDOLNOŚĆ</b>	0,30	0,24	0,32

\* Tendencja nauczycieli do wchodzenia w relacje zależnościowe opisana została w innej części opracowania (zob. rozdz. 2, część VI).



Z zaprezentowanego zestawienia jasno wynika, że w niniejszych badaniach udało się wykazać związek pomiędzy wynikiem uzyskanym w kwestionariuszu określającym funkcjonowanie pasywne uczniów oraz ich tendencją do wchodzenia w relacje zależnościowe z nauczycielem. Zależność ta przyjmuje kierunek dodatni, wskazujący, że im wyższy poziom tendencji zależnościowej, tym wyższa pasywność ucznia. Można zatem stwierdzić, iż udało się wskazać na współwystępowanie pasywności transakcyjnej w różnych jej przejawach oraz tendencję ucznia do wchodzenia w relacje zależnościowe.

Już na pierwszy rzut oka widać, że najwyższy stopień zależności łączy tendencję zależnościową z nadadaptacją. Nie wydaje się to sytuacją zaskakującą, biorąc pod uwagę sposób funkcjonowania w obrębie tej strategii. Działanie nadadaptacyjne można sparafrazować terminem „uległość”. Jednostka uległa podporządkowuje się oczekiwaniom otoczenia (rzeczywistym lub wyimaginowanym), co powoduje, że w pewien sposób uznaje siłę i władzę innych nad sobą. Jest to więc sytuacja szczególnie podatna na istnienie tendencji zależnościowej.

Jeśli natomiast wziąć pod uwagę brak istotnej liniowej zależności pomiędzy tendencją zależnościową a agresją, to tutaj oczywistość wyniku nie jest już tak czytelna. Oznacza on, że nie da się w prosty sposób wyznaczyć zależności pomiędzy agresją a tendencją zależnościową, gdyż zarówno osoby z dość niskim jej poziomem, jak i te z wysokim mogą przejawiać zachowania agresywne. Warto jednak podkreślić, że wynik ten nie sugeruje braku tendencji do wchodzenia w relacje zależnościowe w przypadku agresji\*.

Bardzo podobna sytuacja ma miejsce w kontekście związku tendencji zależnościowej chłopców z ich biernością. Także tutaj w grupie badanych znaleźli się uczniowie z wysokim lub niskim poziomem bierności w sytuacji wysokiej lub niskiej tendencji zależnościowej. Co ciekawe, względem dziewcząt można wyznaczyć tę zależność, choć nie jest ona silna, gdyż współczynnik  $r$  wynosi jedynie 0,27. Natomiast w przypadku pozostałych strategii, z wyjątkiem nadadaptacji, zależności wśród chłopców wydają się silniejsze. Kierunek zależności jest zawsze jeden – wraz ze wzrostem jednej ze zmiennych, rośnie także druga, czyli pasywności na wyższym poziomie towarzyszy większa tendencja do wchodzenia w relacje zależnościowe i odwrotnie.

---

\* Jeśli istniałaby zależność odwrotna, wskazująca, że im wyższy poziom tendencji do wchodzenia w relacje zależnościowe, tym niższy poziom agresji, współczynnik korelacji przyjąłby wartość ujemną w przedziale od 0 do -1.

### **3. PASYWNOŚĆ UCZNIÓW A ZASPOKOJENIE TRANSAKCYJNYCH GŁODÓW**

#### **3.1. Charakterystyka zaspokojenia transakcyjnych głodów uczniów**

Kwestionariusz „Moje szkolne potrzeby”, wskazujący ewentualne obszary niezaspokojenia transakcyjnych głodów uczniów, skonstruowany był nieco inaczej niż poprzednio omawiane. Zawierał on twierdzenia określające poziom zaspokojenia czterech wymienianych w AT głodów. Co jednak warte odnotowania, potrzeby te mogły być zaspokojone w trzech różnych obszarach – w relacji z rówieśnikami, z nauczycielem oraz w relacji do szkoły jako instytucji. Zdaniem niektórych metodologów taka konstrukcja kwestionariusza umożliwia jedynie analizy nieparametryczne, gdyż tak użytej skali nie można traktować jako przedziałowej, a tylko jako porządkową<sup>1</sup>. Pomimo tego, że zdarzają się także metodolodzy dopuszczający warunkowo w podobnej sytuacji analizy ilościowe<sup>2</sup>, w niniejszym opracowaniu w kontekście analizy głodów zdecydowano się jednak zastosować analizy nieparametryczne.

Należy także zauważyć, że kwestionariusz „Moje szkolne potrzeby” sprawił uczniom sporo trudności, o czym świadczy wysoki poziom nierozpoznania określonych potrzeb, spora ilość pytań ze strony respondentów w trakcie badania, braki odpowiedzi oraz częsta ich schematyczność. Z powodu tych ostatnich usunięto aż 21 przypadków, analiza opiera się więc na odpowiedziach 312 osób. Możliwe, że ujęcie potrzeb w zgodzie z założeniami analizy transakcyjnej jest dość niejednoznaczne i trudne do określenia dla uczniów. Inną możliwością jest z kolei dość niski poziom autorefleksji nastolatków, charakterystyczny dla ich wieku. W tej sytuacji łatwiej jest im dostrzec brak zaspoko-

---

<sup>1</sup> K. Rubacha, *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 93.

<sup>2</sup> G. Wieczorkowska, P. Kochański, M. Eljaszuk, *Statystyka. Wprowadzenie do analizy danych sondażowych i eksperymentalnych*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2003, s. 40.

jenia niż sam fakt posiadania danej potrzeby. Zostało to do pewnego stopnia potwierdzone w trakcie badań jakościowych i opisane poniżej.

W tym momencie warto zatem przyjrzeć się procentowemu udziałowi osób odpowiadających w określony sposób w kwestionariuszu:

**Tabela 10.** Transakcyjne głody – zestawienie wyników kwestionariusza „Moje szkolne potrzeby” ( $N=312$ )

Rodzaj głodu	Kierunek głodu	% badanych odpowiadających w określony sposób					Ra- zem
		„Nie po- trzebuję tego”	„Potrzebu- ję tego, ale nie dosta- ję”	„Potrzebu- ję tego, ale dostaję zdecydo- wanie za mało”	„Potrzebu- ję tego, ale dostaję nieco za mało”	„Potrzebu- ję tego i dostaję w wystar- czającym stopniu”	
Stymulacji	Rówieśnicy	42,95	12,82	13,14	8,65	22,44	100
	Nauczyciele	16,99	33,65	27,56	15,71	6,09	100
	Szkoła	35,90	6,62	11,22	17,31	25,96	100
Wsparcia	Rówieśnicy	46,15	14,10	8,33	10,26	21,15	100
	Nauczyciele	29,81	21,15	18,59	16,35	14,10	100
	Szkoła	62,82	12,50	6,09	5,77	12,82	100
Strukturaliza- cji czasu	Rówieśnicy	19,29	14,74	14,15	14,15	37,62	100
	Nauczyciele	54,17	18,91	15,30	9,09	5,45	100
	Szkoła	13,78	28,53	31,09	19,23	7,37	100
Przynależno- ści	Rówieśnicy	11,22	17,63	13,78	14,74	42,63	100
	Nauczyciele	18,59	27,24	23,40	18,27	12,50	100
	Szkoła	52,56	12,18	7,37	9,29	18,59	100

Na podstawie analizy zaprezentowanego zestawienia można zauważyć, że poziom nierozpoznania potrzeb przez uczniów jest dosyć znaczny, o czym świadczą wysokie wartości procentowe w kolumnie „Nie potrzebuję tego”. Uczniowie zadeklarowali, że szczególnie obca jest im potrzeba wsparcia ze strony szkoły jako instytucji (stwierdziło tak prawie 63% badanych) oraz strukturalizacji czasu w relacji z nauczycielem (54% badanych). Można przypuszczać, że wynika to z ogólnego poziomu niechęci do przestrzeni szkolnej. Także w trakcie prowadzonych wywiadów uczniowie wskazywali dość często, że szkołę traktują jedynie jako miejsce, w którym mają się czegoś nauczyć. Brak było w ich wypowiedziach przesłanek wskazujących identyfikację ze szkołą i poczucie przynależności, co także potwierdzają zaprezentowane powyżej wyniki badań ilościowych – ponad 52% badanych nie identyfikuje się z potrzebą przynależności do szkoły. Nie kojarzy się im ona z miejscem rozwijania swoich pasji oraz realizacji siebie

na gruncie innym niż czysto dydaktycznym. Utożsamiają to miejsce z nauką w czystej formie, zgodnie z zaleceniami programowymi. Przykładowo w sytuacji, gdy badany wskazał, że w szkole nic ciekawego się nie dzieje, a badająca zadała pytanie o to, co mogło by się jego zdaniem dziać, padła odpowiedź: *Nic się nie musi dziać, my czekamy tylko, żeby stąd wyjść. Proszę się nie martwić* [uśmiech – przyp. autorki] *my sobie sami umiemy rozrywki zapewnić.*

Jeśli natomiast skoncentrować się na wyniku określającym brak chęci do różnorodności form kontaktu z nauczycielami, to można wnioskować, iż pochodzi on z ogólnego sposobu postrzegania pedagoga, który udało się zidentyfikować w trakcie badań jakościowych. Uczniowie nie darzą swoich nauczycieli zaufaniem, nie wierzą bardzo często w ich dobrą wolę, wyznaczając im rolę jedynie dydaktyków, a nie także wychowawców\*, jak choćby w cytowanej już wypowiedzi: *Ja już jestem na półmetku gimnazjum, już się tym nie przejmuję, mówię sobie, że już niedługo. Mam nauczycieli, których lubię i takich co nie. Ale to nie o to chodzi. Jak nauczyciel mnie czegoś nauczy, to dobrze, to jest jego zadanie, to jest jego praca i nie mogę mieć do niego pretensji. A inny nie nauczy i jeszcze na lekcji się czepia. Ale pół roku mi jeszcze zostało...* Podkreślona część wypowiedzi jasno wskazuje na rolę, jaką uczeń przypisuje nauczycielowi. Przy czym należy mocno podkreślić, że w trakcie badań jakościowych uzyskano bardzo dużo wypowiedzi, które można by uznać za głąd strukturalizacji czasu w kontakcie z nauczycielem (nawet jeśli w dużej mierze zdania te dotyczyły wyłącznie procesu dydaktycznego). Przykładowo w pytaniu o obraz idealnego nauczyciela jedna z dziewcząt powiedziała: *My mamy takiego nauczyciela, tak mi się wydaje, możemy nawet na przerwę nie iść.* A w odpowiedzi na pytanie, czym zdaniem badanej jest to spowodowane, padła odpowiedź: *Bo ona jak lekcję prowadzi, to nie ma tylko, że jest temat i mamy go zrobić, ale możemy z nią rozmawiać, czasem nawet na zupełnie inne tematy. Rozmawia z nami, jest dyskusja. Każdy może powiedzieć coś i jest fajnie. A jak trzeba siedzieć cicho i trzymać się tematu, to jakoś tak...* Inny tego rodzaju przykład opisujący idealnego nauczyciela to: *Taki, co zawsze dzień dobry odpowie, rozmawia normalnie, pożartuje, ale też nauczy.* Lub przeciwnie, w sytuacji, gdy jeden z badanych opisywał swoich nauczycieli, których uznał za „nie w porządku”: *Tylko lekcja, lekcja, materiał, nadrabiamy, uczenie się, kartkówki. Rozmawiają z nami tylko o nauce.* Wszystkie te wypowiedzi sugerują, że uczniowie jednak potrzebują innej, niż tylko czysto dydaktyczna, relacji z nauczycielami.

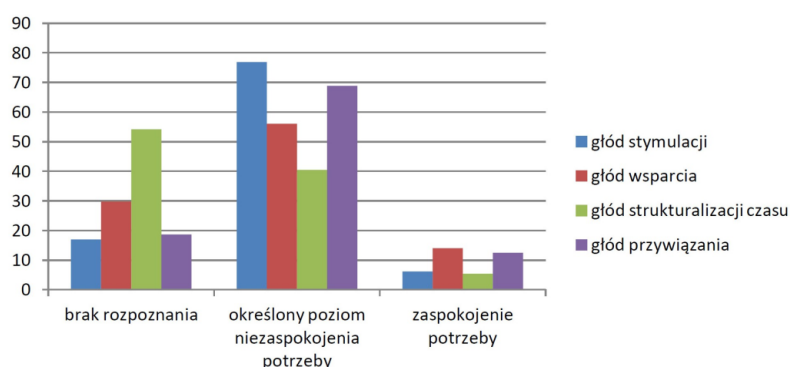
Przechodząc do dalszej analizy zaprezentowanego powyżej zestawienia można zauważyć, że najbardziej niezaspokojoną w odczuciu uczniów potrzebą jest ta, która w pewien sposób łączy się z zaprezentowaną w poprzednim akapicie charakterystyką wyników badań jakościowych. Ucznio-

\* Co ciekawe, także nauczyciele w niskim stopniu uważają siebie za wychowawców, na co wskazują analizy zaprezentowane w dalszej części opracowania.

wie bowiem za w najwyższym stopniu niezaspokojoną potrzebę uznali głód bodźców w relacji z nauczycielem. Niemalże 34% badanych twierdzi, że w zajęciach prowadzonych przez ich nauczycieli zupełnie nie ma różnorodności. Jeśli natomiast zsumować wszystkie odpowiedzi sugerujące jakiś poziom niezaspokojenia tej potrzeby, uzyskuje się wynik aż 77% badanych, którzy w tym obszarze odczuwają brak. Ten wynik potwierdził się także w badaniach jakościowych. Właściwie wszyscy uczniowie, z którymi prowadzone były rozmowy, deklarowali, że ich zdaniem zajęcia są nudne, mało różnorodne, monotonne: *Zasypiam na historii i każdy to mówi. Każdy siedzi cicho, ale jest w innym świecie, albo maluje coś. Pani będzie prowadzić lekcję, byleby była cisza; Nie mamy doświadczeń na chemii, mamy pooglądać opis w książce, a potem na sprawdzianie pani wymaga zaplanuj, opisz wnioski; Ona robi swoje, my robimy swoje. Ona robi lekcje, a my sobie coś tam innego; [...] Bo pani zawsze tak bardzo krzyczy, jak ktoś się odezwie, a jak się już sprzeciwi z nią... to tak krzyczy. Więc siedzimy cicho, ale zajęcia są tak nudne, że ja... Ja nie mogę wytrzymać, muszę trzymać oczy, żeby nie zasnąć.* Tego rodzaju przykładów było bardzo wiele, choć uczniowie czasami wskazywali wyjątki i opisywali lekcje ciekawe, prowadzone w różnorodny sposób.

Pocieszającym jest fakt, że w przypadku każdego z twierdzeń umieszczonych w kwestionariuszu znalazła się grupa badanych, którzy twierdzili, że daną potrzebę mają zaspokojoną w pełni. Przy czym zdecydowaną przewagę mają tutaj potrzeby zaspokajane w relacji z rówieśnikami. Uczniowie twierdzą w przeważającej części, że są zgrani z kolegami i koleżankami z klasy (43% badanych), oraz że spędzają z nimi czas w różnorodny sposób (38% badanych).

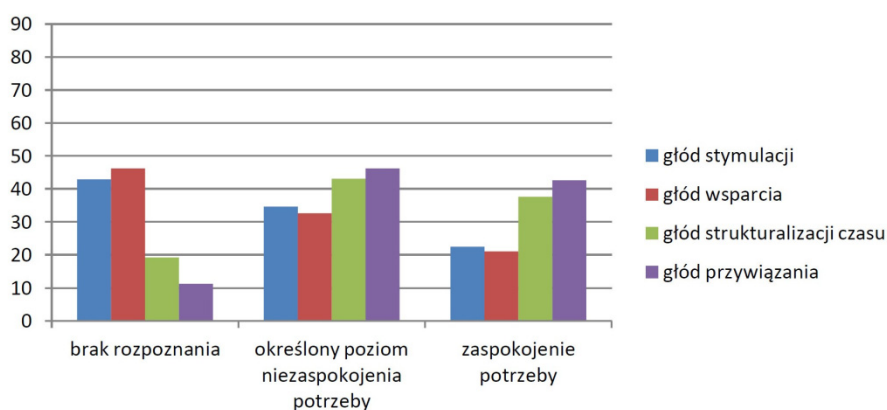
Ciekawym może się wydać zestawienie ze sobą poszczególnych poziomów zaspokojenia określonych głódów oraz prześledzenie poziomów zaspokojenia ich w poszczególnych relacjach. Dla lepszego zobrazowania, zależności przedstawiono na wykresach i połączono kategorie dotyczące poziomu niezaspokojenia.



**Wykres 4.** Charakterystyka zaspokojenia transakcyjnych głódów ucznia w relacji z nauczycielem (% odpowiadających w określony sposób,  $N = 312$ )

Powyższy wykres obrazuje dość pesymistyczny obraz zaspokojenia potrzeb uczniów w relacji z nauczycielem. Zdecydowana większość badanych odczuwa deficyt zaspokojenia głodu stymulacji i przywiązania w relacji z pedagogiem. Różnica w ilości badanych, którzy czują niezaspokojenie głodów strukturalizacji czasu oraz wsparcia w stosunku do tych, którzy deklarują spełnienie w tym obszarze jest nieco mniejsza, ale warto zauważyć, że spora część badanych nie rozpoznała w sobie takich potrzeb. Najbardziej zaspokojonymi potrzebami w relacji z nauczycielem są głód wsparcia i przywiązania (największa liczba badanych uznających te potrzeby za spełnione). Jednak nadal stosunek osób, które uznały, że te potrzeby mają zaspokojone, do tych, którzy zadeklarowali niezaspokojenie, jest bardzo duży.

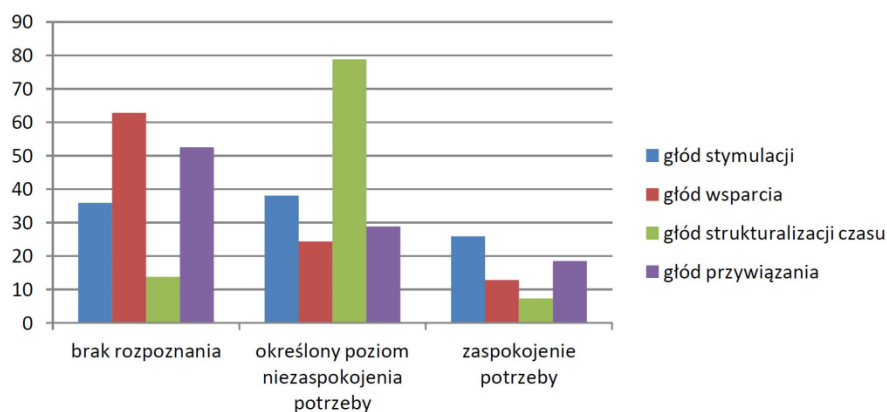
Inaczej przedstawia się podobne zestawienie charakteryzujące relacje z rówieśnikami:



**Wykres 5.** Charakterystyka zaspokojenia transakcyjnych głodów ucznia w relacji z rówieśnikami (% odpowiadających w określony sposób,  $N=312$ )

Ilość osób, które zadeklarowały, że czują zaspokojenie w tych obszarach, jest tutaj zdecydowanie wyższa niż w przypadku relacji z nauczycielem. Najbardziej zaspokojonymi głodami są głód przywiązania i strukturalizacji czasu. Natomiast głody, które uzyskały najmniej wskazań w kategorii zaspokojenia, czyli wsparcia i stymulacji, mają jednocześnie największą ilość wskazań w rubryce nierozpoznania. Co warto podkreślić, twierdzenia dotyczące głodu wsparcia i stymulacji dotyczyły obszaru związanego z nauką. Takie wyniki potwierdzają *de facto* negatywne nastawienie uczniów do szkoły i brak utożsamiania siebie i swoich potrzeb z obszarem działalności edukacyjnej. W takiej sytuacji nie powinien być zaskakującym fakt dominacji strategii nadadaptacji w zachowaniu i myśleniu uczniów, który został zaprezentowany w rozdziale 2 części III niniejszego opracowania.

Potwierdza to także w pewien sposób zestawienie obrazujące charakterystykę zaspokojenia potrzeb w relacji do instytucji, jaką jest szkoła:



**Wykres 6.** Charakterystyka zaspokojenia transakcyjnych głodów ucznia w relacji ze szkołą (% odpowiadających w określony sposób,  $N=312$ )

W przypadku charakterystyki zaspokojenia potrzeb w relacji do szkoły na pierwszy plan wysuwa się wysoki poziom nierozpoznania tych potrzeb. Duża część uczniów nie dostrzega potrzeb związanych ze wsparciem ze strony szkoły. Może to być wynikiem, z jednej strony, braku identyfikacji i zaufania do szkoły jako instytucji, z drugiej jednak, pochodzić z braku odniesienia, w sytuacji, gdy uczniowie nie wiedzą, o jaką pomoc chodzi, jeśli takowej nigdy do tej pory nie otrzymywali. Brak identyfikacji uczniów, o którym wspomniano już w tym opracowaniu wielokrotnie, został także potwierdzony wynikami kwestionariusza „Moje szkolne potrzeby”. Nie odczuwają oni przywiązania do swojej szkoły i twierdzą, że nie potrzebują tego rodzaju identyfikacji. Natomiast jedyną potrzebą, której deficyt dostrzega większość badanych, jest głód strukturalizacji czasu. W trakcie badań jakościowych uczniowie potwierdzali, iż mają wrażenie, że w ich szkołach nic się nie dzieje. Poza konkursami wiedzy przedmiotowej nie są, ich zdaniem, organizowane żadne atrakcje dodatkowe. Warto zauważyć, że taki stan rzeczy może warunkować opisywany brak identyfikacji ze szkołą oraz oczekiwanie czysto dydaktycznych relacji z nauczycielami, o których wcześniej była mowa.

Podsumowując to, co dotychczas zostało powiedziane na temat zaspokojenia transakcyjnych głodów, można stwierdzić, że niestety obraz pojawiających się zależności nie jest optymistyczny. Większość uczniów odczuwa niezaspokojenie badanych potrzeb, a szczególnie dotyczy to ich relacji z nauczycielami. Powyższe zestawienia pozwalają na wyciągnięcie wniosku, że w obszarze edukacyjnym uczniowie zaspokajają swoje potrzeby głównie w relacji z rówieśnikami, jednocześnie czując dość niski poziom identyfikacji ze szkołą oraz pracującymi tam pedagogami. Czynnikiem, który w szczególności im doskwiera, jest panująca w szkole nuda, która dotyka zarówno obszaru lekcji, jak i całej przestrzeni funkcjonowania szkolnego. Jeśli wziąć

pod uwagę zajęcia lekcyjne, uczniom doskwiera brak różnorodności form ich prowadzenia. Wskazują, iż najczęściej zajęcia prowadzone są w formie wykładów nauczyciela, gdzie głównym zadaniem ucznia jest jedynie słuchanie. Badani zgłaszali potrzebę uczestniczenia w zajęciach, doceniając nauczycieli, którzy im to umożliwiali. Podkreślali także wartość, jaką ma dla nich uzyskiwanie pozytywnego rozpoznania ze strony pedagoga, wielokrotnie podkreślając znaczenie pochwał płynących od prowadzącego zajęcia i zauważając, iż nie otrzymują ich w wystarczającym stopniu.

Mając w pamięci to, co zostało powiedziane powyżej, warto przyrzeć się zależnościom płynącym z uwarunkowań płciowych badanych uczniów.

#### ZASPOKOJENIE TRANSAKCYJNYCH GŁODÓW A PŁEĆ UCZNIÓW

Poniższa analiza dotyczyć będzie 159 dziewcząt oraz 148 chłopców. Ze względu na przyjęcie założenia metodologicznego, dotyczącego traktowania skali w kwestionariuszu „Moje szkolne potrzeby” jako porządkowej, zależności wykazywane będą przy wykorzystaniu metod nieparametrycznych. Poniżej zaprezentowane zostaną zależności pod kątem zaspokojenia potrzeb w stosunku do obu płci. Zestawienia pogrupowane będą ze względu na rodzaj transakcyjnego głodu.

**Tabela 11.** Charakterystyka transakcyjnych głodów ze względu na płeć badanych uczniów (dziewczęta  $N = 159$ , chłopcy  $N = 148$ )

Kierunek relacji	Rodzaj głodu	Brak rozpoznania potrzeby				Stopień braku zaspokojenia potrzeby					
		Dziewczęta		Chłopcy		Dziewczęta			Chłopcy		
		<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	$\Sigma$	<i>Me</i>	<i>Mo</i>	$\Sigma$	<i>Me</i>	<i>Mo</i>
Relacja z nauczycielami	Stymulacji	18	11,3	35	23,6	294	2	3	232	2	3
	Wsparcia	42	26,4	48	32,4	186	2	2	178	2	3
	Strukturalizacji czasu	84	52,8	82	55,4	151	2	3	139	2	3
	Przywiązania	23	14,5	34	23,0	241	2	2	210	2	3
Relacja z rówieśnikami	Stymulacji	68	42,8	63	42,6	113	1	0	111	1	0
	Wsparcia	71	44,6	70	47,3	111	1	0	103	1	0
	Strukturalizacji czasu	34	21,4	24	16,2	137	1	0	130	1	0
	Przywiązania	17	10,7	16	10,8	155	1	0	138	0,5	0



Tabela 11. Charakterystyka transakcyjnych głodów... (cd.)

Kierunek relacji	Rodzaj głodu	Brak rozpoznania potrzeby				Stopień braku zaspokojenia potrzeby					
		Dziewczęta		Chłopcy		Dziewczęta			Chłopcy		
		<i>N</i>	%	<i>N</i>	%	$\Sigma$	<i>Me</i>	<i>Mo</i>	$\Sigma$	<i>Me</i>	<i>Mo</i>
Relacja ze szkołą	Stymulacji	55	34,6	55	37,2	98	1	0	108	1	0
	Wsparcia	105	66,0	87	58,8	66	0,5	0	106	2	3
	Strukturalizacji czasu	15	9,4	27	18,2	287	2	2	225	2	2
	Przywiązania	82	51,6	79	53,4	98	1	0	88	1	0

*N* – liczba osób, które nie rozpoznały u siebie danego głodu;

$\Sigma$  – suma punktów uzyskanych w kwestionariuszu przez badanych w przypadku danego głodu;

*Me* – mediana;

*Mo* – moda (dominanta).

Rozpoczynając analizę powyższego zestawienia, należy wyjaśnić sposób kodowania i analizy danych. Kodowanie polegało na wyłączeniu i traktowaniu jako oddzielnej kategorii odpowiedzi pojawiających się w pierwszej kolumnie, wskazującej, że zdaniem respondenta nie posiada on danej potrzeby. Pozostałe pozycje możliwych odpowiedzi potraktowano jako skalę porządkową, gdzie wartość 3 uzyskiwała odpowiedź „Potrzebuję tego, ale nie dostaję”, poprzez poszczególne pozycje aż do „Potrzebuję tego i dostaję w wystarczającym stopniu”, które uzyskiwało wartość 0. W ten sposób uzyskano możliwość określenia wartości wskazującej na niezaspokojenie danej potrzeby w opinii badanych.

Już na początku warto zaznaczyć, że dane z podziałem na płeć zostały poddane analizie testem *U* Manna-Whitneya, który w zdecydowanej większości nie wykazał istotnych statystycznie różnic pomiędzy grupą dziewcząt i chłopców (z tego też powodu dane te nie zostały umieszczone w opracowaniu). Jedynym wyjątkiem jest tutaj głód wsparcia ze strony szkoły, gdzie wynik testu *U* okazał się istotny statystycznie ( $U = 1291,5$ ,  $p = 0,046$ ). Rzeczywiście w przypadku głodu wsparcia ze strony szkoły widać różnice w rozkładzie zmiennych. Wskazuje na to także osobno rozpatrywana kategoria braku rozpoznania potrzeby – w przypadku dziewcząt takiej potrzeby nie rozpoznało w sobie 66% badanych, a w przypadku chłopców mniej, bo niecałe 59%. Ciekawe jest też porównanie median w jednej i drugiej grupie. Wśród dziewcząt rozpoznających w sobie tę potrzebę, dominowały takie, które stwierdziły, iż mają tę potrzebę zaspokojoną. Natomiast analogicznie wśród chłopców dominowali ci, którzy twierdzili, że pomimo tego, że potrzebują wsparcia ze strony szkoły, zupełnie go nie dostają. Wydaje się, że w takiej sytuacji można pozwolić sobie na wysnucie wniosku, który jednak wymagałby dalszej weryfikacji, że możliwym jest, iż poziom zaspokojenia

tej potrzeby w przypadku dziewcząt jest jeszcze znacznie większy niż został ukazany w niniejszych badaniach. Oparty jest on na założeniu, że łatwiej dostrzec w sobie potrzebę czegoś, co nie jest zaspokojone. Sytuacja deprywacji jakiegoś czynnika jest bardziej zauważalna niż stały poziom jego zaspokojenia. Może to być powodem tego, że dziewczęta w mniejszym stopniu rozpoznały w sobie tę potrzebę.

Co ciekawe, analizując dane z kolumn dotyczących braku rozpoznania potrzeb, można zauważyć, że chłopcy nie rozpoznają ich zazwyczaj w wyższym stopniu niż dziewczęta. Jedynie w przypadku dwóch głodów poziom nierozpoznania był u chłopców niższy niż u dziewcząt. Było to w przypadku wspomnianego już głodu wsparcia ze strony szkoły, ale także w przypadku potrzeby strukturalizacji czasu w relacji z rówieśnikami. W dwóch przypadkach poziom nierozpoznania był niemalże identyczny, a dotyczy to głodu stymulacji oraz głodu przywiązania w relacji do rówieśników. We wszystkich pozostałych przypadkach dziewczęta w wyższym stopniu rozpoznały w sobie określone potrzeby. Taki stan rzeczy wynikać może choćby ze znacznieszego poziomu samoświadomości dziewcząt w okresie adolescencji, który pozwala im dokładniej wsłuchiwać się we własne potrzeby, nawet w sytuacji, gdy są one zaspokojone.

Jeśli natomiast analizować zestawienie dotyczące stopnia zaspokojenia potrzeb, to – jak już zostało powiedziane – w większości przypadków nie ma istotnych statystycznie różnic pomiędzy dziewczętami i chłopcami. Jedynie, na co można zwrócić uwagę, to fakt, że dziewczęta częściej korzystały z całej skali odpowiedzi. Chłopcy natomiast preferowali wartości skrajne (potrzeba w pełni zaspokojona lub zupełnie niezaspokojona). Na taki wniosek wskazują zaprezentowane wartości dominant, gdzie w przypadku dziewcząt częściej pojawia się wartość 2. Może to świadczyć o nieco wyższym stopniu zaspokojenia potrzeb u dziewcząt, ale też potwierdzać w pewien sposób wniosek postawiony poprzednio, dotyczący większego poziomu samoświadomości w tej grupie, umożliwiającej kwalifikację zakresu zaspokojenia potrzeby do danej kategorii, która niekoniecznie jest dychotomiczna.

Na koniec warto jeszcze wspomnieć, że z perspektywy powyższego zestawienia także można potwierdzić, iż zakres zaspokojenia potrzeb w relacji do rówieśników jest zdecydowanie najwyższy i dotyczy to jednej i drugiej grupy. Bardzo mocno wskazują na to mody, które w każdym przypadku zawierającym się w przedziale dotyczącym potrzeb w relacji z rówieśnikami przybierają wartość 0.

Wydaje się, że na tym można zakończyć analizę transakcyjnych głodów poprzez pryzmat płci badanych, raz jeszcze podkreślając znikomość różnic. W następnym rozdziale zaprezentowane zostaną zależności wynikające z zakresu zaspokojenia potrzeby w zestawieniu z pasywnością badanych. Kwestia płci powróci tam raz jeszcze.

### 3.2. Współzależność pasywności i zaspokojenia transakcyjnych głodów w grupie uczniów

Analizując zależności pomiędzy pasywnością uczniów a zaspokojeniem transakcyjnych głodów, warto uwzględnić, z jednej strony, stopień nierozpoznania potrzeb, a z drugiej, zakres ich zaspokojenia.

W pierwszej kolejności analizowane będzie znaczenie dla pasywności zakresu nierozpoznania potrzeb, tak dla całości wyników, jak i dla poszczególnych płci. Zależności określone zostały przy wykorzystaniu testu *U* Manna-Whitneya, gdzie za zmienną grupującą uznano rozpoznanie lub brak rozpoznania danej potrzeby. W zdecydowanej większości przypadków nie udało się wykazać istotnej zależności, w kilku jednak ona istnieje, co zostanie zobrazowane poniżej.

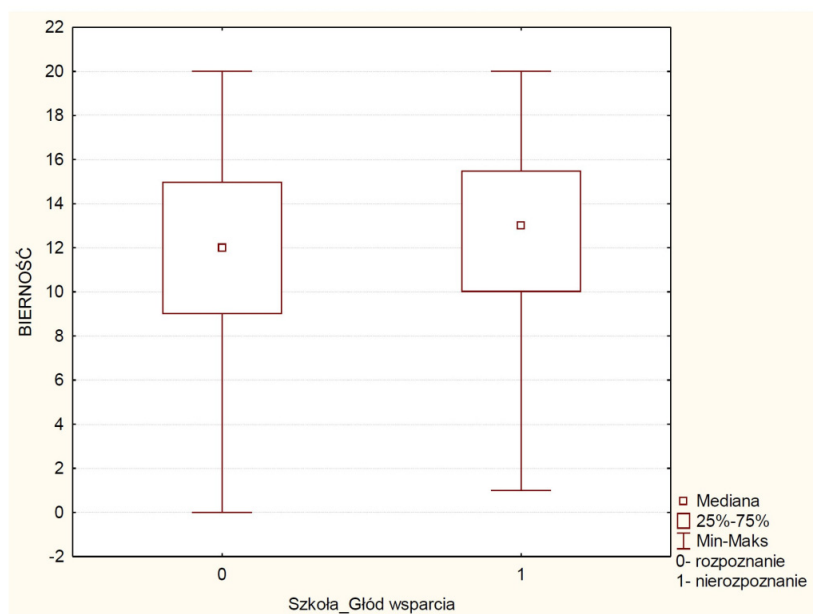
Jeśli wziąć pod uwagę dane dla całej grupy badawczej (bez podziału na płeć), udało się wykazać istotną statystycznie zależność pomiędzy czterema strategiami pasywnymi i niezaspokojeniem określonych głodów, co zobrazowano w poniższej tabeli.

**Tabela 12.** Współzależność pasywności z brakiem rozpoznania transakcyjnych głodów (test *U* Manna-Whitneya,  $p < 0,05$ ,  $N = 313$ )

STRATEGIA PASYWNA	RODZAJ NIEZIDENTYFIKOWANEGO GŁODU	KIERUNEK RE-LACJI GŁODU	<i>U</i>	<i>p</i>
Bierność	Głód wsparcia	Szkoła	9790,5	0,040
Bierność	Głód stymulacji	Szkoła	9554,0	0,031
Niepohamowanie	Głód stymulacji	Rówieśnicy	10264,5	0,035
Agresja	Głód przynależności	Szkoła	10447,5	0,034
Niezdolność	Głód stymulacji	Nauczyciele	5236,5	0,006

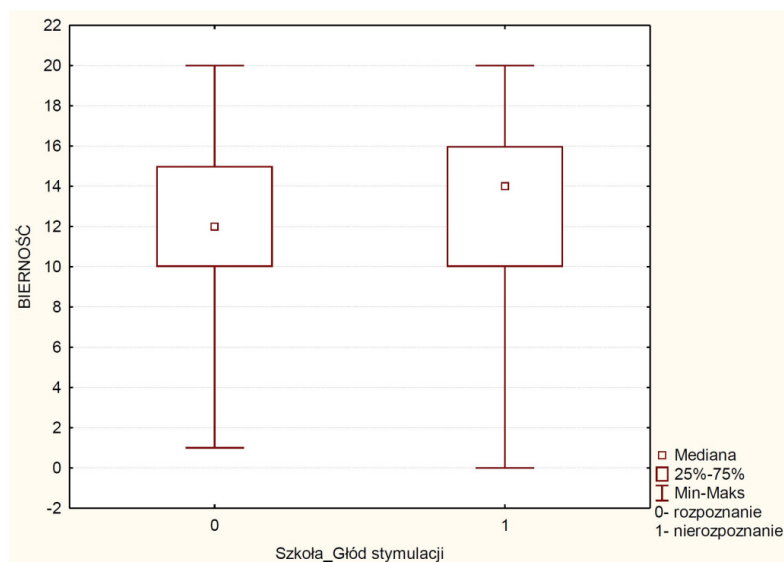
Warto zatem przyjrzeć się rozkładom tych zmiennych w formie graficznej, przy wykorzystaniu wykresów skrzynkowych, co pozwoli lepiej zobrazować zależności.

Z wykresu 11 wynika, że osoby, które nie rozpoznały w badaniu głodu wsparcia ze strony szkoły, uzyskały nieco wyższe wyniki w obszarze bierności w badaniu dotyczącym pasywności. Oznacza to, że uczniowie, którzy nie mają oczekiwań względem pomocy ze strony szkoły, cechują się nieco większym poziomem pasywności w obszarze bierności. Może to być wynikiem poczucia pewnej niezależności i braku utożsamienia siebie z instytucją, jaką jest szkoła.



**Wykres 7.** Bierność a rozpoznanie głodu wsparcia w relacji ze szkołą

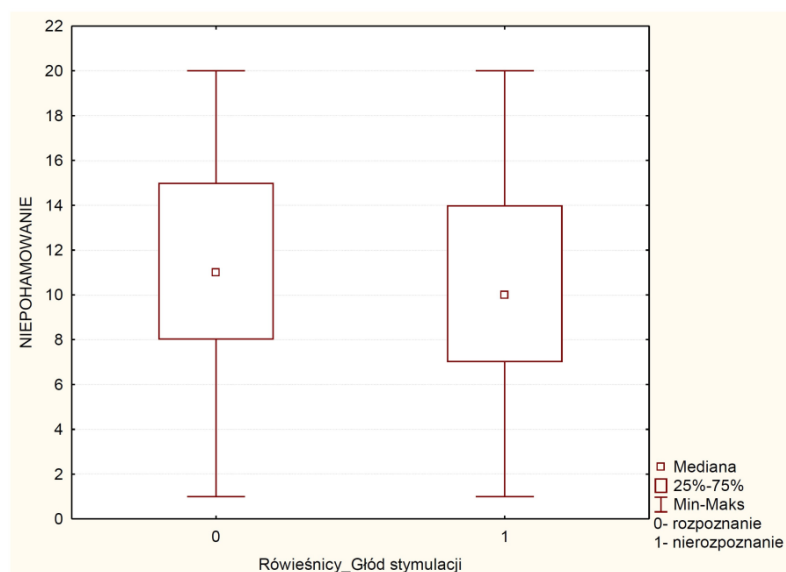
Podobnie przedstawia się sytuacja dotycząca poziomu bierności i nierozpoznania głodu stymulacji ze strony szkoły:



**Wykres 8.** Bierność a rozpoznanie głodu stymulacji w relacji ze szkołą

W przypadku zestawienia ze sobą grupy osób, które nie rozpoznały w sobie głodu stymulacji ze strony szkoły, z tymi, które tę potrzebę dostrzegły w perspektywie bierności, widać, że także w tym przypadku osoby nierozpoznające owej potrzeby uzyskały wyższe wyniki w obszarze działań biernych. Świadczy o tym przesunięcie mediany, która w przypadku osób nierozpoznających przyjmuje wartość 14, w stosunku do wartości 12, charakterystycznej dla grupy osób rozpoznających tę potrzebę, a także usytuowanie trzeciego kwartyła, w przypadku tych pierwszych, powyżej wartości w grupie drugiej. Można więc stwierdzić, że osoby bierne w niższym stopniu oczekują stymulacji do działania ze strony szkoły niż osoby niecharakteryzujące się biernością w działaniu i myśleniu.

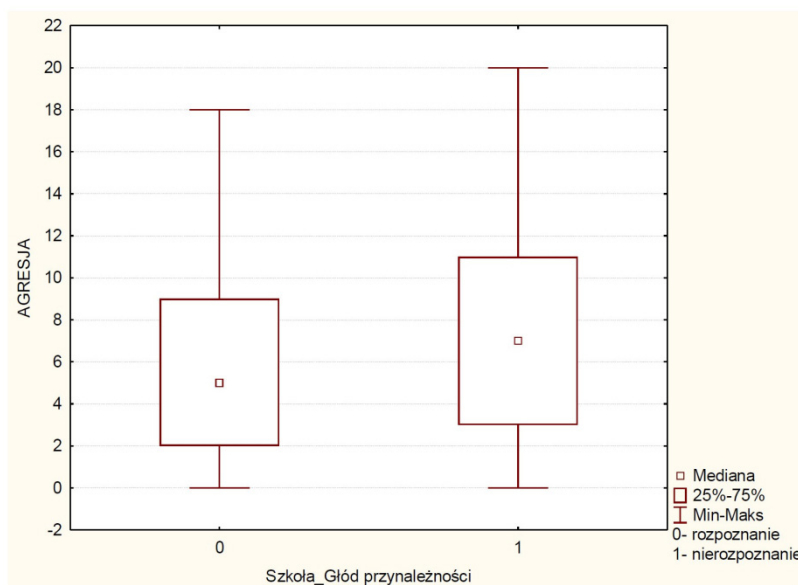
Nieco inaczej przedstawia się sytuacja, jeśli chodzi o zależność między strategią niepohamowania a nierozpoznanem głodu stymulacji ze strony rówieśników:



**Wykres 9.** Niepohamowanie a rozpoznanie głodu stymulacji w relacji z rówieśnikami

Okazuje się, że osoby rozpoznające w sobie głód stymulacji ze strony koleżanek i kolegów z klasy wykazują wyższy poziom niepohamowania – wykres obrazujący ich wyniki jest przesunięty nieco wyżej w zakresie pierwszego, drugiego i trzeciego kwartyła. Niepohamowanie jest strategią, której towarzyszą często nerwowe, bezcelowe działania w obliczu sytuacji problemowej. Z powyższego wykresu wynika, że osoby takie odczuwają w wyższym stopniu potrzebę stymulacji ze strony koleżanek i kolegów, która polegać może choćby na rozmowie na temat lekcji. Kwestią przyszłych dociekań jest jednak forma i cel oczekiwanej stymulacji.

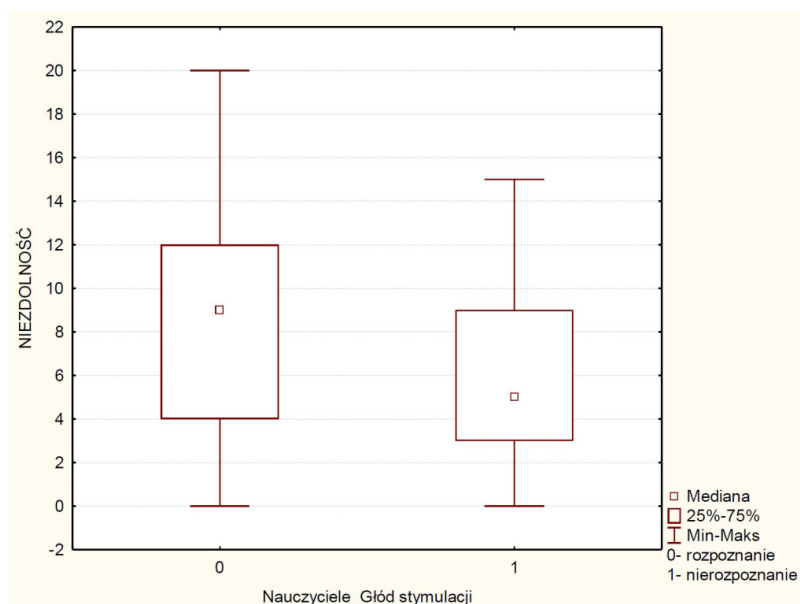
Silniejsze zależności zaobserwować można przy okazji prezentacji wykresu dla związku agresji z rozpoznaniem głodu przynależności do szkoły:



**Wykres 10.** Agresja a rozpoznanie głodu przynależność do szkoły

W tym wypadku jeszcze wyraźniej widać, że osoby nierozpoznające w sobie głodu przynależności do szkoły mają większą tendencję do zachowań agresywnych. Należałoby zatem sprawdzić, czy rozwijanie w uczniach takiej potrzeby eliminowałoby w jakimś stopniu ten rodzaj zachowania. Wykazanie powyższej zależności ma tym większe znaczenie, że – jak wynika z ogólnej charakterystyki poziomu rozpoznania głodów – z tym konkretnym głodem nie identyfikuje się bardzo znaczna część badanych uczniów, bo aż 53%.

Ciekawie prezentuje się także wykres charakteryzujący relację pomiędzy rozpoznaniem głodu stymulacji ze strony nauczyciela a niezdolnością:



**Wykres 11.** Niezdolność a rozpoznanie głodu stymulacji ze strony nauczyciela

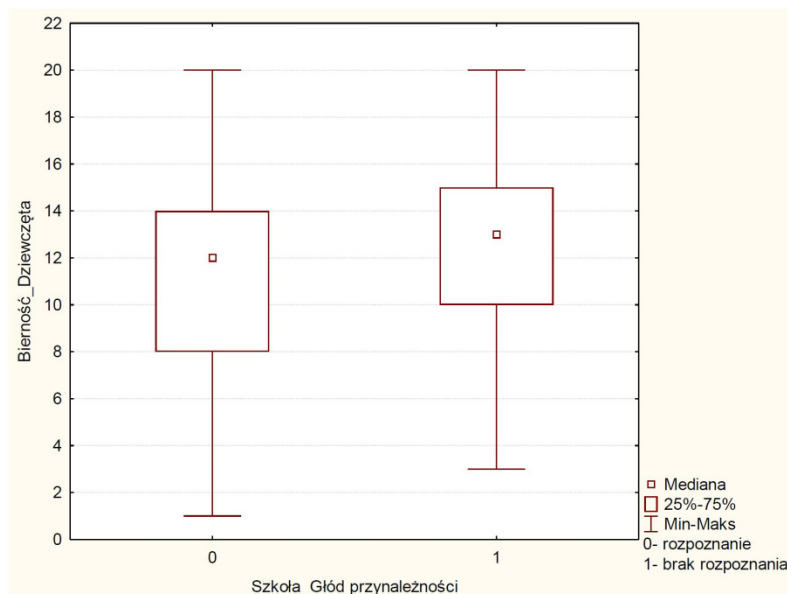
W przypadku niezdolności wyższe jej wyniki osiągnęli uczniowie, którzy rozpoznali w sobie głód stymulacji ze strony nauczyciela. Należy przypomnieć, że ta potrzeba była jedną z dwóch, obok strukturalizacji czasu w relacji do szkoły, najbardziej niezaspokojonych w opinii uczniów. Także w badaniach jakościowych mocno podkreślali oni to, że zajęcia prowadzone są w sposób monotony, nużący, bez możliwości czynnego uczestnictwa. Tym bardziej warto mieć na uwadze, że takiemu stanowi rzeczy towarzyszy często niezdolność. Oznacza to, że w sytuacji przedłużającej się deprywacji stymulacji w trakcie zajęć uczniowie mają tendencję do przybierania tej formy pasywności.

Powyżej zaprezentowane zależności charakterystyczne były dla całego zestawienia. Ciekawe spostrzeżenia daje jednak także spojrzenie na pasywność poprzez pryzmat rozpoznawania poszczególnych głodów przez dziewczęta i chłopców. W tym wypadku ponownie nie udało się wykazać zależności pomiędzy wszystkimi głodami i strategiami. Zależności istotne statystycznie udało się wykazać w przypadku 6 układów, co obrazuje poniższa tabela:

**Tabela 13.** Współzależność pasywności z brakiem rozpoznania transakcyjnych głodów z uwzględnieniem płci badanych uczniów (test *U* Manna-Whitneya,  $p < 0,05$ ,  $N = 307$ )

STRATEGIA PASYWNA	PŁEĆ	RODZAJ NIEZIDENTYFIKOWANEGO GŁODU	KIERUNEK RELACJI GŁODU	<i>U</i>	<i>p</i>
Bierność	Dziewczęta	Głód wsparcia	Szkoła	2144,0	0,012
Bierność	Dziewczęta	Głód stymulacji	Szkoła	2040,0	0,003
Bierność	Dziewczęta	Głód przynależności	Szkoła	2361,5	0,006
Nadadaptacja	Chłopcy	Głód wsparcia	Rówieśnicy	2177,5	0,034
Agresja	Dziewczęta	Głód przynależności	Szkoła	2372,0	0,007

Analizując dane z powyższego zestawienia, można stwierdzić, że brak rozpoznania transakcyjnych głodów szczególnie duży wpływ wywiera na pasywność dziewcząt. W ich przypadku udało się zdecydowanie częściej wykazać zależności istotne statystycznie. Co ciekawe, szczególne znaczenie wydaje się mieć tutaj nieutożsamianie się z głodem przynależności do szkoły, który istotne znaczenie wydaje się mieć zarówno dla strategii bierności, jak i agresji badanych. Warto zatem prześledzić te zależności na wykresach, które pomogą zobrazować to, jaki charakter przyjmuje zależność. Ze względu na istotność, charakterystyka rozpoczęcia zostanie od głodu przynależności.



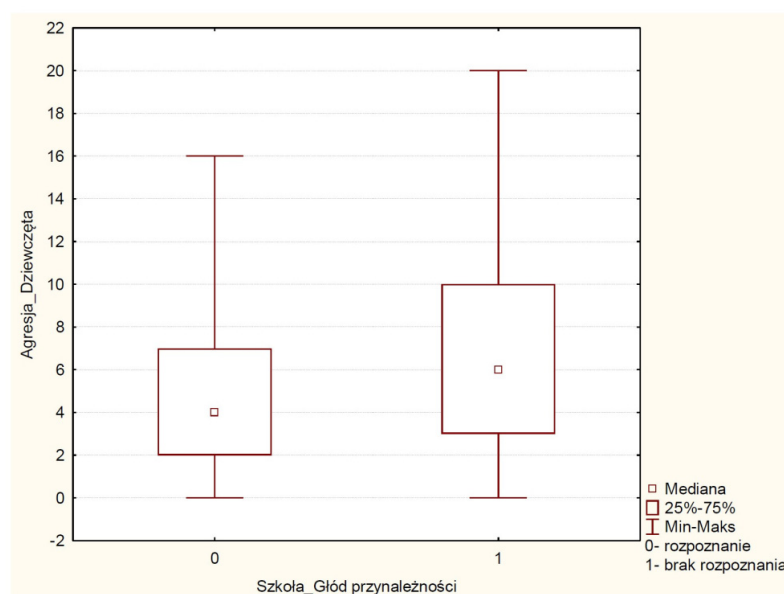
**Wykres 12.** Bierność dziewcząt a rozpoznanie głodu przynależności do szkoły

W przypadku strategii bierności widać dość wyraźnie zależność wskazującą, że nierozpoznanie głodu przynależności do szkoły towarzyszy wyższy



poziom bierności – dziewczęta, które nie rozpoznawały tej potrzeby osiągały zazwyczaj wyższy poziom w wynikach bierności. Oznacza to, że brak poczucia identyfikacji ze szkołą towarzyszy częściej dziewczętom biernym niż tym, które bierności w działaniu i myśleniu nie przejawiają.

Podobna zależność, choć jeszcze bardziej wyraźna, towarzyszy współwystępowaniu agresji i braku rozpoznania omawianej potrzeby u badanych dziewcząt.

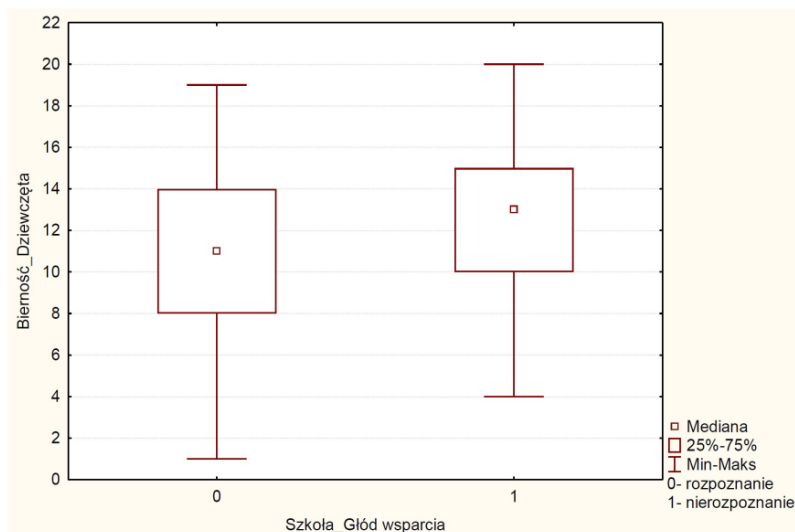


**Wykres 13.** Agresja dziewcząt a rozpoznanie głodu przynależności do szkoły

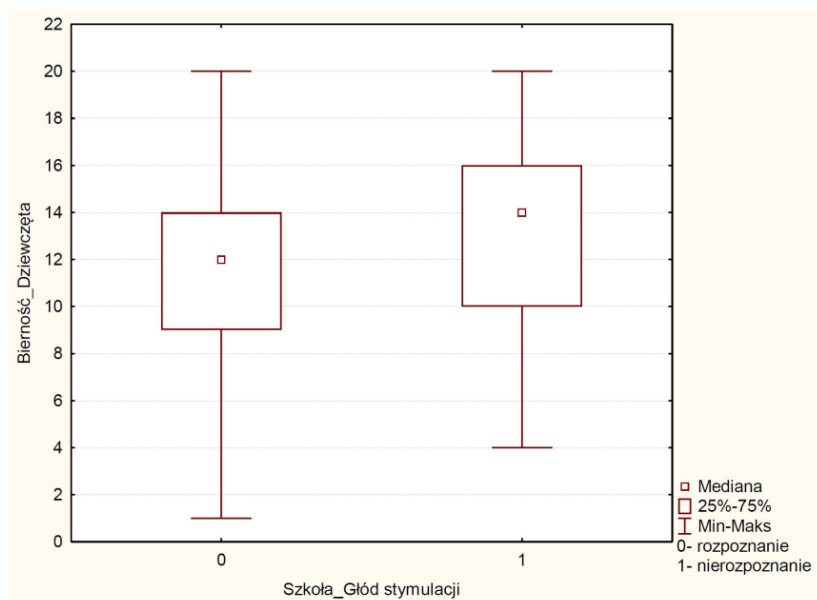
W przypadku zaprezentowanego zestawienia widać bardzo wyraźnie, że dziewczęta, które nie rozpoznają u siebie potrzeby identyfikacji ze szkołą, wykazują w wyższym stopniu zachowania agresywne. W tym przypadku wyższy jest zarówno ogólny wynik, jak i średni, zlokalizowany wokół mediany.

Biorąc pod uwagę to, co zostało już powiedziane o głodzie przynależności do szkoły, należy podkreślić jego rolę dla zachowań pasywnych, co uwidoczniło się szczególnie mocno w przypadku dziewcząt. Tym istotniejsze wydają się skargi uczniów w trakcie badań jakościowych, którzy zwracali uwagę na nudę panującą w szkole, brak zajęć dodatkowych (nie związanych bezpośrednio z nauką), ale także na złe wyposażenie szkoły, kiedy to przykładowo badana stwierdziła, oceniając swoją szkołę: *Nie ma ręczników, nie ma mydła, papieru. Obiecali nam salę gimnastyczną, nie ma... komputerów też nie... no dwa dobrze działają. W tej wypowiedzi słychać było sporo złości na istniejącą sytuację.*

Oprócz potrzeby przynależności do szkoły z biernością dziewcząt zależą w jakiś sposób także dwa inne głody – wsparcia i stymulacji, co ciekawe, oba także ukierunkowane na relację ze szkołą.



Wykres 14. Bierność dziewcząt a rozpoznanie głodu wsparcia ze strony szkoły



Wykres 15. Bierność dziewcząt a rozpoznanie głodu stymulacji ze strony szkoły

W obu przypadkach widać, że dziewczęta nieodczuwające głodu wsparcia i stymulacji ze strony szkoły w wyższym stopniu stosują w swoim zachowaniu i myśleniu strategię bierności. Warto więc podsumować, że zgodnie z wynikami uzyskanymi w niniejszym badaniu, dla funkcjonowania pasywnego dziewcząt, głównie w obszarze bierności, ale także agresji, znaczenie ma rozpoznanie określonych głodów transakcyjnych. Jego brak sprzyja występowaniu pasywności. Szczególnie ważne znaczenie wydaje się tutaj mieć głód przynależności do szkoły, warunkujący identyfikację ucznia z placówką, ale także głód wsparcia i stymulacji.

Ostatnią związaną z nierozpoznanem kwestią wartą analizy jest zależność pomiędzy nadadaptacją chłopców a głodem wsparcia ze strony rówieśników. Przy czym w tym wypadku trudno wskazać jednoznaczne zależności. Wydaje się, że średnie wyniki usytuowane pomiędzy pierwszym i trzecim kwartyłem są tutaj nieco niższe w przypadku chłopców nierozpoznających w sobie tej potrzeby, jednak zakres całkowitej zmienności wyników jest już identyczny. Zależność pomiędzy nadadaptacyjnością chłopców a brakiem rozpoznania potrzeby wsparcia ze strony kolegów wymaga zatem dalszych analiz.

Poza nierozpoznanem kwestią, którą oceniali uczniowie w kontekście głodów, jest stopień zaspokojenia wskazanych potrzeb. Warto prześledzić związane z tym zależności w kontekście pasywności. W analizie wykorzystano współczynnik  $R$  Spearmana, przy zakładanym poziomie istotności  $p < 0,05$ .

**Tabela 14.** Korelacje pomiędzy poziomem zaspokojenia głodów a pasywnością (współczynnik  $R$  Spearmana, istotny przy  $p < 0,05$ ,  $N = 312$ )

RODZAJ GŁODU	KIERUNEK GŁODU	STRATEGIA PASYWNA				
		Bierność	Nadadaptacja	Niepohamowanie	Agresja	Niezdolność
Stymulacji	Nauczyciele	<b>0,23</b>	0,15	0,16	0,12	0,12
Wsparcia	Nauczyciele	<b>0,30</b>	<b>0,31</b>	<b>0,30</b>	<b>0,28</b>	<b>0,27</b>
Strukt. czasu	Nauczyciele	n.i.	n.i.	<b>0,22</b>	n.i.	0,17
Przywiązania	Nauczyciele	<b>0,25</b>	<b>0,31</b>	<b>0,20</b>	0,17	0,18
Stymulacji	Rówieśnicy	n.i.	<b>0,22</b>	n.i.	0,15	n.i.
Wsparcia	Rówieśnicy	n.i.	0,16	n.i.	n.i.	n.i.
Strukt. czasu	Rówieśnicy	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.
Przywiązania	Rówieśnicy	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.
Stymulacji	Szkoła	<b>0,20</b>	0,13	n.i.	n.i.	n.i.
Wsparcia	Szkoła	<b>0,32</b>	<b>0,25</b>	<b>0,26</b>	<b>0,24</b>	<b>0,25</b>
Strukt. czasu	Szkoła	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	<b>0,20</b>
Przywiązania	Szkoła	<b>0,21</b>	n.i.	<b>0,20</b>	0,17	n.i.

W celu uzyskania większej przejrzystości danych w zestawieniu umieszczono jedynie wyniki istotne statystycznie oraz wyróżniono te powyżej  $R=0,20$ . Wyniki poniżej tej wartości uznano, zgodnie z przyjętymi założeniami metodologicznymi<sup>3</sup>, za brak korelacji pomimo istotności statystycznej wyniku. Postanowiono je jednak umieścić, gdyż umożliwia to wskazanie pewnych trendów w zależności.

Rozpoczynając analizę zestawienia, warto zacząć od wskazania dość ogólnego, ale ciekawego wniosku, że na pasywność uczniów w bardzo niskim stopniu wpływa poziom zaspokojenia potrzeb w relacji z rówieśnikami. Jest to dość zaskakujący wniosek w sytuacji, gdy badanymi są osoby nastoletnie, dla których, zgodnie z założeniami psychologii rozwojowej, grupa rówieśnicza ma bardzo istotne znaczenie. Okazuje się jednak, że w przypadku pasywności szkolnej, rozumianej w zgodzie z założeniami analizy transakcyjnej, związek ten jest bardzo znikomy i ogranicza się jedynie do nieznacznego wpływu stymulacji ze strony rówieśników w przypadku strategii nadadaptacji. Oznaczać to może, że uczniowie stosujący tę strategię starają się odgadywać i realizować oczekiwania płynące ze strony kolegów i koleżanek z klasy. Co ciekawe, w przypadku tej strategii nie uzyskano wyniku wskazującego, że dla tego rodzaju uczniów ważniejsze są oczekiwania stawiane przed nimi ze strony nauczyciela. Stymulacja rówieśnicza okazała się istotniejsza. Zmienia to nieco dotychczasowy sposób patrzenia na nadadaptację, jako jedynie dopasowanie się do wymagań szkoły i nauczyciela wbrew własnym potrzebom. Okazuje się, że uczniowie stosujący tę strategię mogą ulegać wpływom rówieśników, a w sytuacji, gdy te nie będą zgodne z wymaganiami stawianymi przez nauczyciela, nadadaptacja ujawniać się może poprzez różne inne zachowania niż te kojarzone z nią bezpośrednio. Mogą to być działania charakterystyczne dla każdej innej strategii pasywnej, jeśli oczekiwania płynące ze strony pozostałych uczniów będą wymagały niepodporządkowania się zaleceniom szkolnym. Obserwator z zewnątrz może mieć wtedy wrażenie obcowania z jakąkolwiek inną strategią pasywną, a w rzeczywistości będzie to zamaskowana forma nadadaptacji. Przypomnijmy, co należy mocno podkreślić, zaprezentowane zestawienie nie wskazuje, że dla uczniów nadadaptacyjnych stymulacja ze strony nauczyciela nie ma znaczenia. Ujawnia jedynie brak istotnego związku pomiędzy niezaspokojeniem tej potrzeby a pasywnością badanych. Oznacza to zatem w pewien sposób, że uczeń nadadaptacyjny działa podobnie w sytuacji zaspokojenia głodu stymulacji ze strony nauczyciela, jak i wobec jego braku. Natomiast w przypadku stymulacji rówieśniczej znaczenie ma poziom zaspokojenia potrzeby – wyższy poziom zaspokojenia potrzeby pozytywnie koreluje z

<sup>3</sup> W.P. Zaczyński, *Statystyka w pracy badawczej nauczyciela*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1997, s. 25.

wyższym poziomem tej odmiany pasywności. Czyli im bardziej uczniowi zależy na stymulacji ze strony kolegów i koleżanek, a mniej jej otrzymuje, tym bardziej staje się pasywny. Należy jednak dodać, że ze względu na zastosowany test nieparametryczny nie wiadomo, czy zależność ta ma charakter liniowy.

Analizując natomiast znaczenie głodu stymulacji ze strony nauczyciela, warto zauważyć pewną prawidłowość. W koncepcji analizy transakcyjnej dotyczącej pasywności stawia się założenie, że strategie pasywne ustawione są na kontinuum od strategii najmniej zagrażającej i najłagodniejszej, jaką jest bierność, do strategii najpoważniejszej, której towarzyszy najwyższy poziom frustracji i napięcia, a jaką jest niezdolność i agresja<sup>4</sup>. Warto zwrócić uwagę na fakt, że znaczenie poziomu zaspokojenia głodu stymulacji ze strony nauczyciela spada wraz z wchodzeniem pasywności na wyższe poziomy. Oznaczać to może, że stymulacja ze strony nauczyciela ma istotniejsze znaczenie dla tych uczniów, którzy stosują łagodniejsze formy pasywności. Wraz z przechodzeniem w poważniejsze jej obszary, wartość tej stymulacji spada, a uczniowie, być może, obojętnieją. Warto to mieć na uwadze i reagować na pasywność uczniów jeszcze w sytuacji, gdy towarzyszące jej napięcie nie jest na najwyższym poziomie.

Pozostając jeszcze w obszarze zaspokajania głodów w relacji z nauczycielami, należy zwrócić uwagę na fakt, że najistotniejsze znaczenie dla wszystkich strategii pasywnych ma zaspokojenie głodu wsparcia. Wydaje się zatem, że niezaspokojenie w tym obszarze towarzyszy wyższemu poziomowi pasywności we wszystkich jej przejawach. Potwierdzają to także wyniki uzyskane przez uczniów w obszarze tego samego głodu, ale ukierunkowanego na szkołę, jako instytucję. Zwraca uwagę fakt, że potwierdzenie związku pomiędzy niezaspokojeniem głodu wsparcia i pasywnością, pośrednio ukazuje tendencję uczniów do wchodzenia w relacje symbiotyczne. Brak poczucia opieki ze strony szkoły oraz zbyt mała zdaniem badanych ilość pochwał ze strony nauczycieli, sprzyja zachowaniom pasywnym młodzieży we wszystkich ich przejawach.

Dość istotne znaczenie ma również niezaspokojenie głodu przywiązania w relacji z nauczycielami, które także w dość wysokim stopniu wydaje się towarzyszyć pasywności. Warto ponownie podkreślić, że brak szczerzej i bliskiej relacji z nauczycielami był kwestią szeroko poruszaną przez uczniów w trakcie wywiadów. Bardzo często czują się oni traktowani przedmiotowo, w sposób niesprawiedliwy (niesprawiedliwość oceniania oraz wyciągania konsekwencji w sytuacji niesubordynacji uczniów była tematem często dominującym w wywiadzie), a także mają poczucie niezrozumienia ze strony pedagogów.

---

<sup>4</sup> A.W. Schiff, J.L. Schiff, *Passivity*, „Transactional Analysis Journal” 1971, vol. 1, No. 1, s. 73-75.

Niski poziom zależności udało się wykazać w przypadku głodu przywiązania do szkoły. Jest to szczególnie ciekawe w zestawieniu z analizami rozpoczynającymi ten rozdział, gdzie brak rozpoznania potrzeby przywiązania do szkoły miał duże znaczenie. Wydaje się zatem, że w przypadku zachowań pasywnych istotnym jest fakt, czy w ogóle uczeń potrzebuje poczucia przynależności do swojej szkoły, a raczej nie poziom zaspokojenia tej potrzeby.

Kończąc rozważania na temat powyższego zestawienia, warto dodać, że przyjmując całościową perspektywę, dla pasywności ucznia najistotniejsze jest zaspokojenie potrzeb w relacji z nauczycielem, najmniej istotne znaczenie ma natomiast zaspokojenie w relacji z rówieśnikami.

Mając na uwadze wykazane powyżej zależności, należy im się przyjrzeć, wprowadzając rozróżnienie ze względu na płeć badanych. Ponieważ jednak w większości przypadków nie uzyskano tutaj istotnych różnic (wyniki obu płci były zbieżne zarówno w obszarze istotnej statystycznie korelacji, jak i w przypadku danych nieistotnych), postanowiono dla większej przejrzystości pokazać jedynie te przypadki, gdzie wyniki dla obu płci różniły się znacząco.

**Tabela 15.** Zależności między pasywnością a zaspokojeniem transakcyjnych głodów – różnice dla płci (współczynnik *R* Spearmana istotny na poziomie  $p < 0,05$ )

STRATEGIA PASYWNA	RODZAJ GŁODU	KIERUNEK GŁODU	DZIEWCZĘTA	CHŁOPCY
Bierność	Stymulacji	Nauczyciel	0,25	n.i.
Bierność	Przynależności	Nauczyciel	0,32	n.i.
Bierność	Wsparcia	Nauczyciel	0,41	n.i.
Bierność	Stymulacji	Szkoła	n.i.	0,30
Nadadaptacja	Przynależności	Nauczyciel	0,40	0,21*
Nadadaptacja	Wsparcia	Szkoła	0,31	n.i.
Nadadaptacja	Struktur. czasu	Nauczyciel	0,28	n.i.
Nadadaptacja	Wsparcia	Nauczyciel	0,45	n.i.
Niepohamowanie	Przynależności	Nauczyciel	0,28	n.i.
Niepohamowanie	Wsparcia	Szkoła	0,31	n.i.
Niepohamowanie	Przynależności	Szkoła	n.i.	0,27
Niezdolność	Struktur. czasu	Szkoła	n.i.	0,28
Niezdolność	Wsparcia	Szkoła	n.i.	0,37
Niezdolność	Struktur. czasu	Nauczyciel	n.i.	0,27

\* Przypadek uwzględniony z powodu istotnej różnicy w wartości współczynnika.

Z powyższego zestawienia wynika, że w czternastu przypadkach zależności pomiędzy strategią pasywną a zaspokojeniem transakcyjnych głodów da się wykazać istotne różnice ze względu na płeć badanych uczniów. Przy

czym wydaje się, że zaspokojenie potrzeb w szkole w kontekście zachowań pasywnych większe znaczenie ma w przypadku dziewcząt, gdyż w ich wypadku częściej da się wykazać tego rodzaju zależności oraz współczynniki *R* przyjmują zazwyczaj wyższą wartość. Szczególnie wyraźnie widać to w relacji do nauczyciela. Zaspokojenie wszystkich wymienianych w niniejszym zestawieniu potrzeb w tym obszarze ma swoje odzwierciedlenie w pasywności dziewcząt, szczególnie gdy wziąć pod uwagę bierność i nadadaptację, ale także niepoohamowanie. Natomiast w przypadku chłopców niezaspokojenie potrzeb ma istotniejsze znaczenie w przypadku strategii niezdolności. Dodatkowo w grupie chłopców wpływ potrzeb związanych z funkcjonowaniem szkoły na pasywność wydaje się istotniejszy niż w przypadku dziewcząt.

Podsumowując to, co zostało powiedziane w niniejszym rozdziale, można stwierdzić, że analizy uzyskanych danych wykazały, iż dla pasywności uczniów znaczenie ma zarówno zaspokojenie określonych transakcyjnych głodów, jak i ich rozpoznanie u siebie. Szczególnie ważne są tutaj być głody, które w niniejszym opracowaniu określono terminem „w relacji do nauczyciela”. Ich zaspokojenie jest istotne zwłaszcza dla dziewcząt. Z pasywnością chłopców natomiast w większym stopniu wiążą się potrzeby „w relacji do szkoły”. W każdym analizowanym przypadku, jeśli udało się wykazać statystyczną zależność pomiędzy zaspokojeniem potrzeby a pasywnością, zależność ta wskazywała, że wysokiemu poziomowi niezaspokojenia potrzeby zazwyczaj towarzyszy wyższy poziom pasywności.

## 4. PASYWNOŚĆ UCZNIÓW A PRZYJMOWANA POZYCJA ŻYCIOWA

### 4.1. Charakterystyka pozycji życiowych uczniów

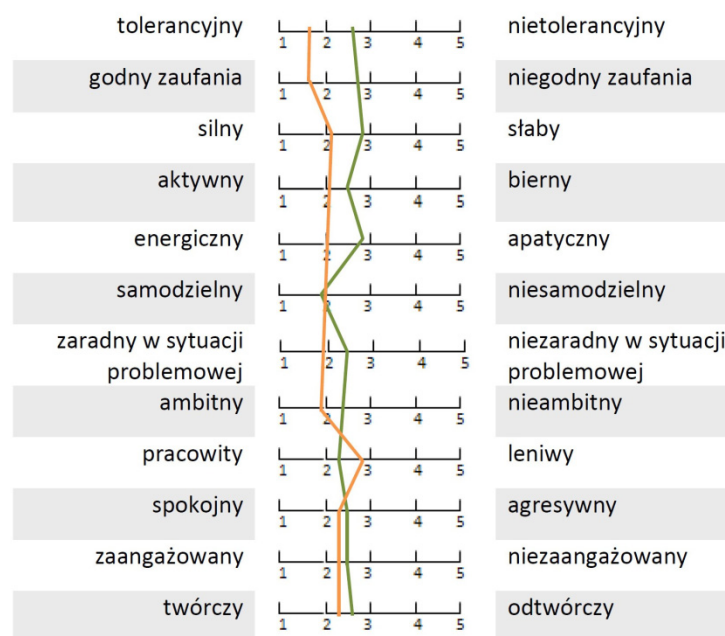
W niniejszym opracowaniu pozycja życiowa ucznia rozumiana jest jako posiadany obraz siebie w zestawieniu z obrazem nauczyciela. Kwestia ta badana była przy wykorzystaniu techniki dyferencjału semantycznego (SD). Celem badania opartego na SD jest zmierzenie znaczenia, jakie pewne rzeczy (pojęcia) mają dla różnych ludzi, przez uzyskanie ich sądów dotyczących tych rzeczy (pojęć) na zbiorze opisowych skal. Przy wykorzystaniu tej techniki pojęcia można definiować poprzez określenie ich znaczenia na kilku niezależnych wymiarach, wyznaczających przestrzeń znaczeniową. W ten sposób powstaje znaczenie konotacyjne, wyznaczające zbiór cech, które odnoszą się do danego pojęcia, ale niekoniecznie jednoznacznie wykreślają jego znaczenie<sup>5</sup>. Mówiąc innymi słowami – celem badania nie było określenie, jaki obraz siebie/nauczyciela posiada uczeń, ale porównanie tych dwóch obrazów względem siebie w wymiarze bardziej pozytywny/bardziej negatywny.

W przypadku kwestionariusza „Skala opinii” także konieczne okazało się usunięcie części kwestionariuszy z powodu schematów odpowiedzi lub braków danych. W przypadku tych drugich zdarzało się, że badani wypełniali tylko pierwszą część, charakteryzującą nauczycieli, a drugą pomijali, odmawiając w ten sposób oceniania siebie. W konsekwencji do analiz zakwalifikowano 316 ankiet. Analiza polegała na wyznaczeniu profilu obrazu siebie i nauczyciela. Przy czym pięciostopniowa skala została tak zakodowana, żeby w każdym przypadku przymiotnik zdecydowanie pozytywny uzyskiwał wartość 1, a zdecydowanie negatywny wartość 5 (poszczególne poziomy skali odpowiednio wartości 2, 3, 4). Prezentowana przez uczniów pozycja życiowa dotycząca relacji ja-nauczyciel określona na podstawie średniej arytmetycznej przedstawia się w badanej grupie następująco:

---

<sup>5</sup> Zob. J. Czapiński, *Dyferencjał semantyczny*, [w:] *Materiały do nauczania psychologii*, seria III, t. 3, (red.) L. Wołoszynowa, PWN, Warszawa 1978, s. 257.





Nauczyciel jest...

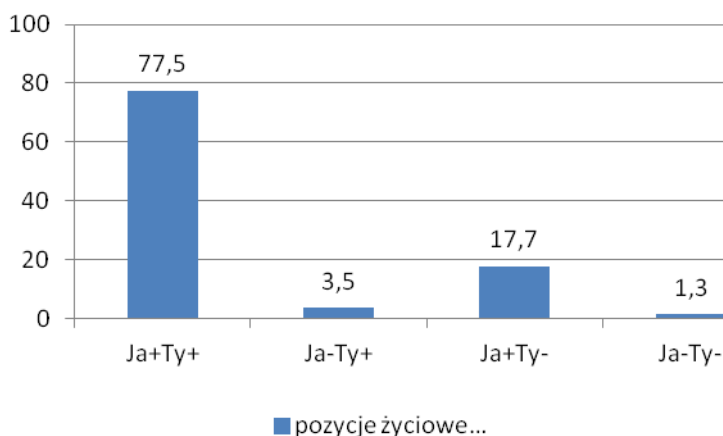
Ja jestem...

**Wykres 16.** Pozycja życiowa uczniów w relacji ja-nauczyciel ( $N=316$ )

Analizując powyższy profil, można stwierdzić, że młodzież gimnazjalna posiada nieco lepszy obraz siebie niż nauczyciele (biorąc pod uwagę wynik dla całego zestawienia). Różnica ta jest istotna statystycznie, co zostało potwierdzone testem  $t$  Studenta dla prób zależnych ( $t=6,91$ ,  $p=0,0000$ ), po uprzednim określeniu normalności rozkładu zmiennej (analiza wykresu kwantylowego, test  $W$  Shapiro-Wilka).

Uczniowie uważają siebie przede wszystkim za bardziej tolerancyjnych, godnych zaufania, silniejszych i bardziej energicznych, ale także w przypadku innych cech ocenili siebie lepiej niż swoich pedagogów. Jedynym wyjątkiem jest para przymiotników pracowity-leniwy. W tym wypadku badani uznali siebie za bardziej leniwych niż ich nauczyciele. Warto jednak zauważyć, że oba wykresy znajdują się po lewej stronie skali, co oznacza, że uśrednioną pozycją życiową uczniów w relacji do nauczycieli można określić mianem Ja+Ty+.

Uzyskane w badaniu dane zakodowano także w sposób pozwalający stwierdzić, jaki jest rozkład w badanej próbie konkretnych pozycji życiowych. W celu uzyskania takiej informacji wszystkie odpowiedzi badanych umieszczone po lewej stronie skali traktowano jako „+”, po prawej jako „-”. Rozkład uzyskanych wyników zaprezentowano na poniższym wykresie.



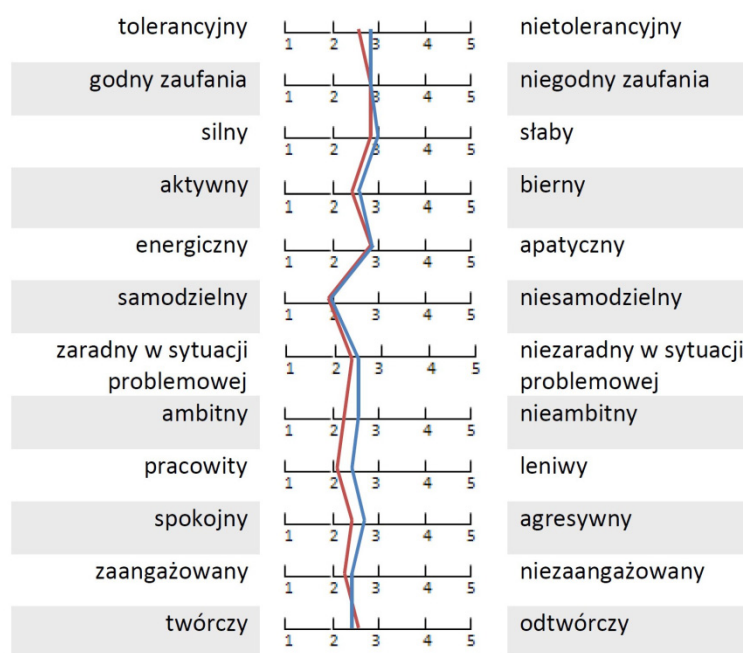
**Wykres 17.** Pozycje życiowe uczniów (dane w %,  $N = 316$ )

Jak widać, badani gimnazjaliści w zdecydowanej większości prezentują pozycję Ja+Ty+. Drugą w kolejności najpopularniejszą jest Ja+Ty-, którą charakteryzuje pozytywny obraz siebie w zestawieniu z negatywnym nauczyciela. Pozostałe dwie charakterystyczne są dla jedynie kilku z badanych osób. Taki rozkład wyników ukazuje pozytywny obraz posiadanych przez uczniów pozycji życiowych. W analizie transakcyjnej przyjmuje się, że pozycja Ja+Ty+ jest najkorzystniejsza i sprzyja efektywności działania.

Niestety wynik ten trudno potwierdzić w oparciu o analizy płynące z badań jakościowych. Tak jak już było wspomniane, uczniowie twierdzili, że jedynie z kilkoma pedagogami da się nawiązać relację i dobrze współpracować. Zazwyczaj zwracali uwagę na to, że nauczycielom nie można zaufać, oraz że nie czują z nimi bliskości. Prawdą jest jednak, że najgorzej ocenianymi wymiarami w powyższym kwestionariuszu były tolerancyjność, bycie godnym zaufania, a także siła i energiczność nauczycieli. To w pewien sposób potwierdza uzyskany w trakcie wywiadów obraz, gdyż główne zarzuty uczniów dotyczyły właśnie braku tolerancji i niemożności zaufania nauczycielowi oraz niewymienianej w kwestionariuszu sprawiedliwości traktowania. Uczniowie nie wypowiadali się na temat samodzielności działania pedagogów. Można także przypuszczać, że w trakcie wywiadów uczniowie wykorzystywali sytuację do nieczęstej okazji wyrażenia opinii na temat tego, co im w szkole nie pasuje, koncentrując się na przypadkach skrajnych. Kwestię wątpliwości budzi jedynie fakt tak częstego wskazywania, że tylko z kilkoma osobami spośród nauczycieli da się współpracować.

## POZYCJA ŻYCIOWA UCZNIÓW – ZALEŻNOŚCI ZE WZGLĘDU NA PŁEĆ

Jeśli wziąć pod uwagę płeć badanych, korzystniejszym wydaje się zaprezentowanie osobno wyników oceniających nauczycieli, osobno siebie.



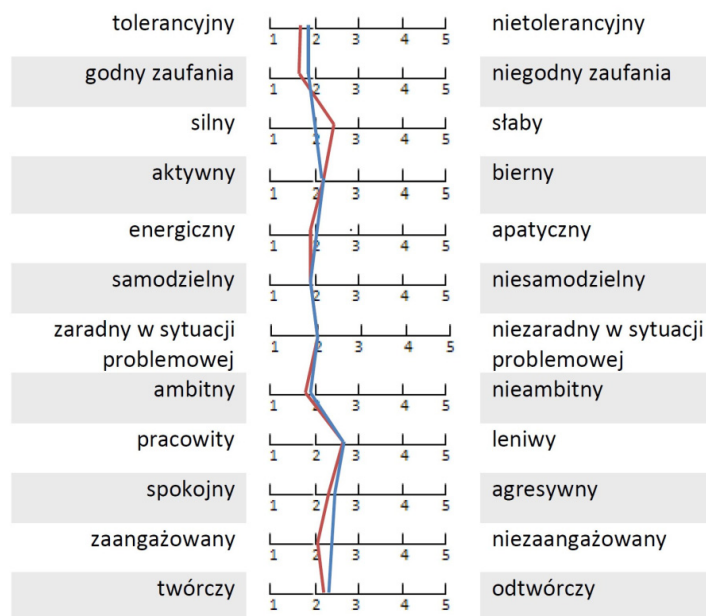
Dziewczęta – Nauczyciel jest...

Chłopcy – Nauczyciel jest...

**Wykres 18.** Obraz nauczyciela – charakterystyka ze względu na płeć badanych

Jak widać, różnice pomiędzy dziewczętami i chłopcami, jeśli chodzi o obraz nauczyciela, są bardzo nieznaczne. Brak zależności statystycznych potwierdzono testem *t* Studenta dla prób niezależnych, po wcześniejszym potwierdzeniu normalności rozkładu zmiennych. Dodatkowo, w celu analizy różnic pomiędzy poszczególnymi wymiarami skali, dane zostały poddane analizie testem *U* Manna-Whitneya. Jedyną statystyczną różnicę ( $U=10869,0$ ,  $p=0,049$ ) udało się uzyskać w przypadku pary przymiotników ambitny–nieambitny, gdzie dziewczęta uznają nauczycieli za ambitniejszych niż chłopcy. Jednak i w tym przypadku różnice są niewielkie.

Podobnie przedstawia się kwestia oceny samego siebie:



Dziewczęta – Ja jestem...

Chłopcy – Ja jestem...

Wykres 19. Samoocena uczniów – charakterystyka ze względu na płeć

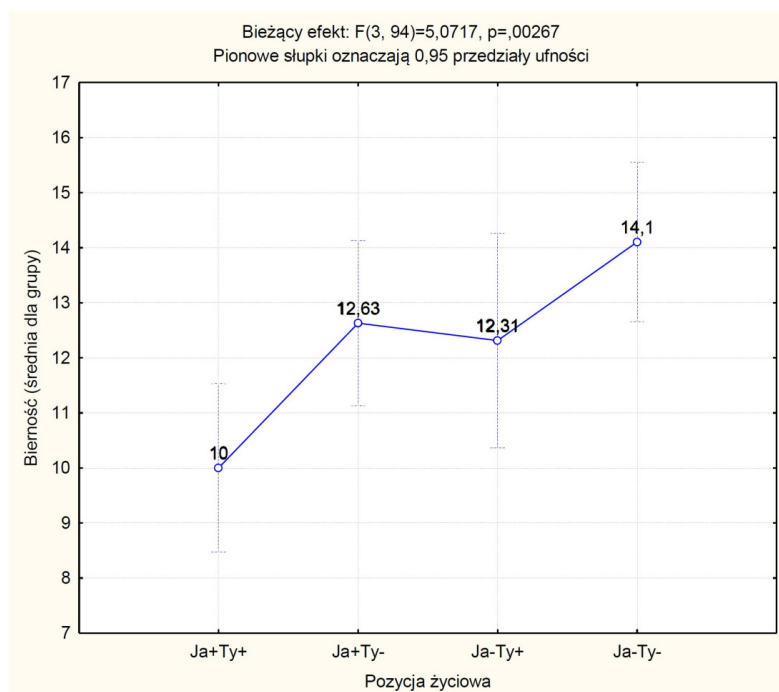
Także tutaj zmienna płciowa nie była różnicująca – test *t* Studenta dla grup niezależnych względem zmiennej okazał się nieistotny statystycznie. Analiza wymiarów skali testem *U* Manna-Whitneya wskazała jedyną parę, w przypadku której udało się znaleźć istotne statystycznie różnice – w zestawie silny-słaby dziewczęta uznały siebie za słabsze ( $U = 9166,5$ ,  $p = 0,002$ ).

## 4.2. Współzależność pasywności i pozycji życiowej w grupie uczniów

W poprzednim rozdziale zaprezentowano rozkład poszczególnych kategorii pozycji życiowych badanych oraz przedstawiono charakterystykę dla obu płci. Ze względu na to, że w badanej grupie zdecydowanie dominują osoby z pozycją Ja+Ty+, trudno przy zaproponowanym podziale wskazać zależność pomiędzy poziomem pasywności uczniów a przyjmowaną pozycją życiową (ze względu na zbyt małą reprezentację pozostałych rodzajów pozycji). Już na wstępie można zatem stwierdzić, że pasywność towarzyszy także osobom z pozycją, której przedstawiciele posiadają pozytywny obraz siebie i innych. Jednak by móc ukazać dokładniejsze zależności, postano-

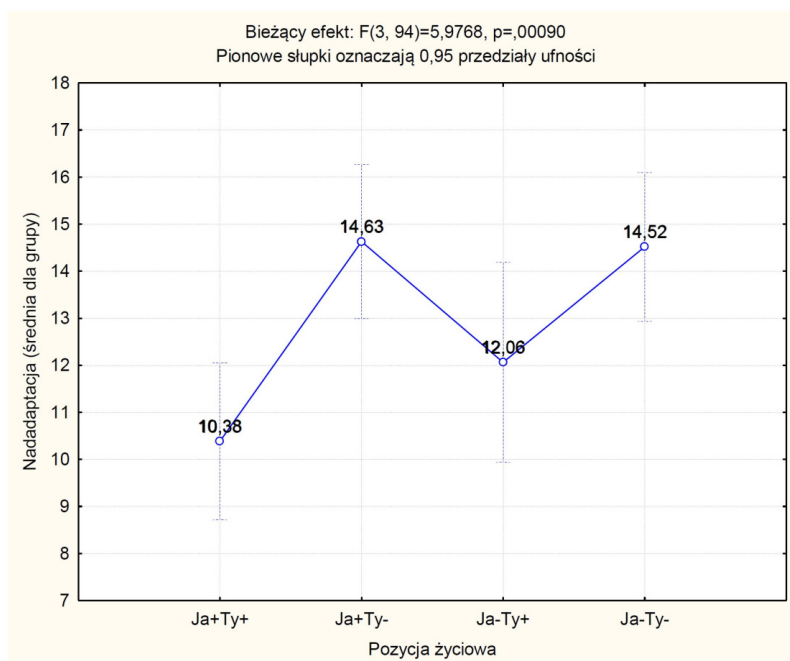
wiono wprowadzić nieco inny podział warunkujący przydzielenie do danej kategorii pozycji życiowej.

Uzyskane w badaniu dane podzielono na określone kategorie, postępując w zgodzie z kilkoma kolejnymi krokami. W pierwszym etapie podzielono wszystkie dane na kwartyle – osobno dla obrazu siebie, osobno dla nauczyciela. Następnie wyłoniono wyniki respondentów, którzy znaleźli się poniżej pierwszego i powyżej trzeciego, ponownie w dwóch kategoriach – ja i nauczyciel. Kolejnym krokiem było wyłonienie tych badanych, którzy uzyskali jednocześnie określone wyniki w dwóch wymienianych kategoriach. Zatem, mówiąc innymi słowami, za posiadających pozycję Ja+Ty+ uznano osoby, których wyniki usytuowane były poniżej pierwszego kwartyła zarówno w kategorii „ja”, jak i „nauczyciel”; odpowiednio pozycja Ja-Ty- to osoby z wynikami powyżej trzecich kwartyli; Ja-Ty+ osoby, które w kategorii „ja” znalazły się powyżej trzeciego kwartyła, a w kategorii „nauczyciel” poniżej pierwszego; oraz Ja+Ty- to osoby, które w kategorii „ja” uzyskały wynik poniżej pierwszego, a w kategorii „nauczyciel” powyżej trzeciego. W ten sposób wyłoniono grupę 102 osób, w której 26 osób zakwalifikowano do kategorii Ja+Ty+, 27 do kategorii Ja+Ty-, 20 do kategorii Ja-Ty+ oraz 29 do kategorii Ja-Ty-. Uzyskane w ten sposób dane zanalizowano przy wykorzystaniu jednoczynnikowego testu ANOVA. Poniżej zaprezentowane są zależności dla poszczególnych strategii pasywnych.



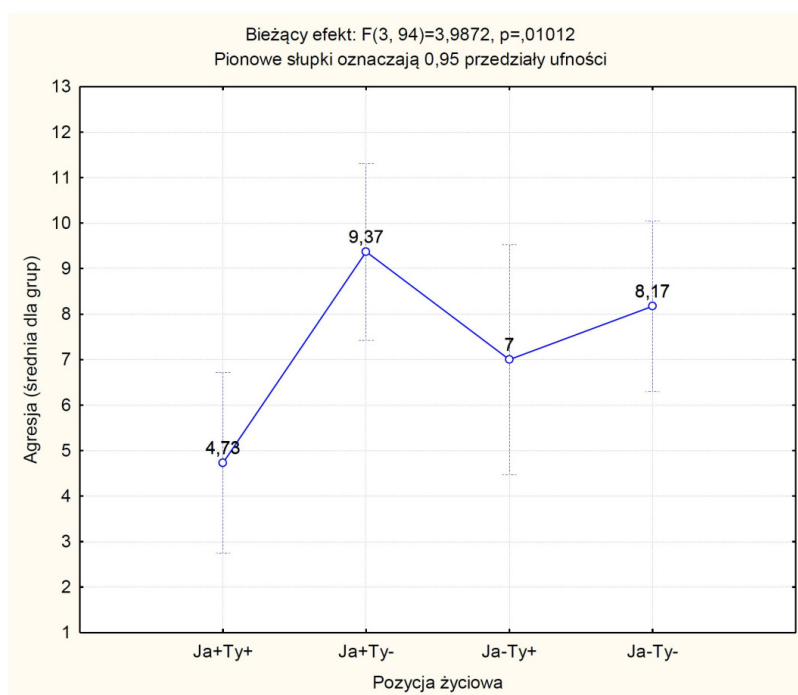
**Wykres 20.** Pozycja życiowa a bierność uczniów (jednoczynnikowy test ANOVA,  $N=102$ )

W przypadku bierności udało się wykazać istotne statystycznie różnice dla poszczególnych pozycji życiowych. Najwyższy poziom bierności uzyskują osoby posiadające zarówno negatywny obraz siebie, jak i nauczycieli. Natomiast najmniej strategii tej sprzyja pozycja Ja+Ty+. Różnice pomiędzy pozycjami Ja+Ty- i Ja-Ty+ są nieznaczne. Tak niewielkie różnice wskazują, że posiadanie choćby jednego z charakteryzowanych obrazów w pozycji nie-OK sprzyja w jakimś stopniu zachowaniom biernym. Jednak połączenie negatywnego obrazu siebie i nauczyciela charakterystyczne jest dla osób, które z bierności korzystają w najwyższym zakresie.



**Wykres 21.** Pozycja życiowa a nadadaptacja uczniów (jednoczynnikowy test ANOVA,  $N=102$ )

Istotną zależność wynikającą z posiadanej pozycji życiowej udało się wykazać także dla nadadaptacji. W przypadku tej strategii także widać negatywny wpływ obrazu nie-OK na zachowanie pasywne ucznia, przy czym bardziej niż w przypadku bierności na pierwszy plan wysuwa się negatywny obraz pedagoga. Pozycje życiowe zawierające w sobie założenie nie-OK charakterystyczne dla nauczycieli uzyskały średnie dla tej strategii wyższe niż pozycje z pozytywnym obrazem. Ponownie najmniej zachowań tego typu obserwuje się w przypadku osób z pozytywnym obrazem siebie i innych.



**Wykres 22.** Pozycja życiowa a agresja uczniów (jednoczynnikowy test ANOVA,  $N = 102$ )

Ostatnią strategią pasywną, w przypadku której udało się wykazać istotne statystycznie różnice ze względu na przyjmowaną pozycję życiową, jest agresja. Warto nadmienić, że obraz bardzo zbieżny, ale przy poziomie istotności  $p$  nieco wyższym niż zakładane 0,05, uzyskano także w przypadku niezdolności, co pozwala w pewien sposób potwierdzić słuszność założeń analizy transakcyjnej, która uznaje je za jedną strategię pasywną. Należy zauważyć, że w tym przypadku dominujące znaczenie ma negatywny obraz pedagoga w połączeniu z pozytywnym odbiorem siebie. Na drugim miejscu sytuują się natomiast badani, którzy zarówno siebie, jak i pedagoga postrzegają negatywnie.

Na koniec warto dodać, że w niniejszym rozdziale postanowiono pominąć charakterystykę opisywanych powyżej rozkładów ze względu na płeć badanych. Powodowane jest to faktem, że dobór respondentów do konkretnych kategorii obrazujących ich pozycje życiowe, znacznie ograniczył liczebność próby. Dodatkowe przyporządkowanie ze względu na płeć spowodowałoby, że w analizach uwzględniono by dane 47 dziewcząt i 55 chłopców, gdzie przykładowo jedynie 9 dziewcząt prezentuje postawę Ja+Ty-. Taką liczebność prób uznano za niewystarczającą i tym samym zrezygnowano ze wspomnianych analiz.

## 5. INNE CZYNNIKI WSPÓŁWYSTĘPUJĄCE Z PASYWNOŚCIĄ UCZNIÓW

W ostatnim rozdziale charakteryzującym czynniki współwystępujące z pasywnością uczniów postanowiono zanalizować dwie kategorie zmiennych. Pierwszą z nich będzie czynnik niewywodzący się bezpośrednio z koncepcji analizy transakcyjnej, ale nieodłącznie związany ze szkołą w tradycyjnym rozumieniu, czyli osiągnięte przez ucznia wyniki uczenia się, rozumiane tutaj jako średnia ocen uzyskana w poprzednim roku szkolnym. Drugą kategorią zmiennych będzie sytuacja rodzinna ucznia, rozumiana jako pochodzenie z rodziny pełnej lub niepełnej, ilość osób zamieszkujących wspólnie z badanym, posiadanie rodzeństwa oraz pozycja urodzeniowa ucznia.

### 5.1. Pasywność ucznia a wyniki uczenia się

W niniejszym rozdziale zanalizowane zostaną zależności pomiędzy pasywnością w jej wszystkich transakcyjnych przejawach a uzyskanymi w poprzednim roku szkolnym ocenami ucznia. Informację na temat ocen uzyskano dzięki deklaracji badanego, który określał dany przedział wartości, odpowiedni dla swoich osiągnięć. Analiza uzyskanych danych ukazała, że 13 uczniów nie podało tej informacji, toteż wyniki opierają się o odpowiedzi 320 badanych.

Z deklaracji uczniów wynika, że w grupie badawczej znalazły się osoby z bardzo zróżnicowanymi ocenami.

**Tabela 16.** Charakterystyka uczniów ze względu na wyniki nauczania (dane w %)

Przedział ocen	poniżej 3,0	od 3,0 do 3,9	od 4,0 do 5,0	powyżej 5,0
Liczba uczniów ogółem (N = 320)	10,63	43,13	33,75	11,88
Dziewczęta (N = 162)	6,17	41,36	34,57	17,28
Chłopcy (N = 158)	15,19	44,94	32,91	6,33



Z powyższego zestawienia wynika, że w badanej grupie najwięcej było osób uzyskujących oceny w przedziale od 3,0 do 5,0, przy czym wyższe oceny uzyskiwały zazwyczaj dziewczęta.

Zależności pomiędzy pasywnością a wynikami nauczania określono przy wykorzystaniu współczynnika  $R$  Spearmana, przy zakładanej istotności  $p < 0,05$ . W celu uzyskania przejrzystości danych, w poniższym zestawieniu zamieszczono jedynie wyniki istotne statystycznie.

**Tabela 17.** Zależność między pasywnością a osiąganymi wynikami w uczeniu się (współczynnik  $R$  Spearmana istotny na poziomie  $p < 0,05$ )

STRATEGIA PASYWNA	UCZNIOWIE OGÓŁEM	DZIEWCZĘTA	CHŁOPCY
BIERNOŚĆ	-0,15	-0,21	n.i.
NADADAPTACJA	-0,11	n.i.	n.i.
NIEPOHAMOWANIE	-0,21	n.i.	-0,27
AGRESJA	-0,14	n.i.	n.i.
NIEZDOLNOŚĆ	n.i.	n.i.	n.i.

Jak widać, w zdecydowanej większości przypadków nie udało się znaleźć zależności pomiędzy deklarowanymi przez uczniów ocenami a poziomem ich pasywności. Jedynymi wyjątkami są tutaj strategia niepohamowania, głównie w przypadku chłopców oraz bierność w przypadku dziewcząt. W obu tych sytuacjach zależność wygląda w ten sposób, że gorszym ocenom towarzyszy zazwyczaj wyższy poziom pasywności.

## 5.2. Pasywność a sytuacja rodzinna uczniów

Do tej pory pasywność uczniów analizowana była jedynie na gruncie rzeczywistości szkolnej. Wynikało to z podstawowych założeń pracy, próbującej określić mechanizmy pasywne w szkole zarówno po stronie ucznia, jak i nauczyciela (co zostanie zaprezentowane w dalszej części opracowania). Warto jednak podkreślić, że zgodnie z ujęciem systemowym, które jest aktualnie powszechnie uznawane w kontekście analizowania mechanizmów psychologicznych i społecznych, niemożliwym jest, by źródła pasywności upatrywać jedynie w szkole. Szersze opracowanie czynników związanych m.in. z rodziną pochodzenia ucznia, jego warunkami mieszkaniowymi itp. przekracza ramy tej pracy. Warto jednak choćby dość pobieżnie przyjrzeć się kilku czynnikom, by zasugerować ewentualne obszary dalszych dociekań.

Pierwszą kwestią, która zostanie skonfrontowana z zachowaniami pasywnymi uczniów, będzie informacja, z kim mieszka respondent. Należy wyjaśnić, że w badanej grupie znalazło się sześcioro uczniów, którzy mieszkali z dziadkami bez rodziców. Ich odpowiedzi postanowiono pominąć, podejrzewając, że

związek pomiędzy tą sytuacją a zachowaniami pasywnymi może być istotny. Liczebność grupy wyklucza jednak rzetelne wyciągnięcie wniosków. Podobnie sytuacja przedstawia się w kwestii rodzin zrekonstruowanych. 13 badanych stwierdziło, że mieszka z ojczymem lub macochą. W przypadku osób zamieszkujących bez rodziców odpowiedzi wyłączono, natomiast w przypadku osób, które zadeklarowały, że żyją w rodzinie zrekonstruowanej, uznano, że zwracając na to uwagę zasugerowały brak całkowitej asymilacji z opiekunem niebędącym naturalnym rodzicem i ich odpowiedzi potraktowano za deklarację zamieszkiwania z jednym z rodziców. Wydaje się bowiem prawdopodobne, że także w grupie sugerujących, iż mieszkają z obojgiem rodziców, znalazły się osoby, które w ten sposób traktują rodzica niebędącego biologicznym ojcem lub matką, ale w ich przypadku asymilacja tego członka rodziny wydaje się większa. Wykluczenie odpowiedzi wspomnianych osób w połączeniu z brakami danych dało w sumie 314-osobową grupę badawczą, w tym 158 respondentów stanowiły dziewczęta, a 156 chłopcy. Grupę tę podzielono najpierw pod względem tego, czy zamieszkują z obojgiem rodziców, czy tylko z jednym, a w kolejnym etapie uwzględniono inne osoby zamieszkujące wspólnie – dziadków i innych członków rodziny. Charakterystykę grup zaprezentowano poniżej.

**Tabela 18.** Osoby zamieszkujące z badanymi (dane w %)

PŁEĆ	Mieszkający z obojgiem rodziców		Mieszkający z jednym z rodziców*		Mieszkający tylko z rodzicami		Mieszkający także z dziadkami	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Dziewczęta (N=158)	122	77,22	36	22,78	132	83,54	26	16,46
Chłopcy (N=156)	131	83,97	25	16,03	125	80,13	31	19,87
Ogółem uczniów (N=314)	253	80,57	61	19,43	257	81,85	57	18,15

\*Jedynie 6 osób mieszka bez matki, z tego względu postanowiono stworzyć wspólną kategorię dla braku jednego z rodziców.

Jak widać, dysproporcja pomiędzy ilością osób zamieszkujących z obojgiem rodziców a tymi, którzy mieszkają tylko z jednym z nich, oraz między mieszkającymi jedynie z rodzicami w stosunku do tych zamieszkujących także z dziadkami jest duża. Co więcej, liczność grup mniejszych w przypadku zestawień dla płci wydaje się niewystarczająca dla przeprowadzenia rzetelnych analiz i z tego powodu została pominięta.

Analizę zależności przeprowadzono z wykorzystaniem testu *U* Manna-Whitneya, przy zakładanym poziomie istotności  $p < 0,05$ . Nie wykazano jednak istotnych statystycznie zależności, co pozwala przypuszczać, że fakt, z kim zamieszkuje uczeń nie przekłada się w sposób jednoznaczny na za-

kres stosowanej pasywności. Warto jednak raz jeszcze podkreślić, że wielkość prób była niewielka.

Drugą kategorią zmiennych analizowanych w przypadku sytuacji rodzinnej ucznia jest kwestia ewentualnego posiadania przez niego rodzeństwa oraz jego pozycja urodzeniowa. W obu przypadkach nie wykazano zależności istotnych statystycznie.

Wydaje się zatem, że tak ogólne kategorie zmiennych są niewystarczające, by choćby zasygnalizować współzależność pasywności z określonymi czynnikami pochodzącymi z systemu rodzinnego dziecka. Jednakże zgodnie z założeniami AT, we wcześniejszych rozdziałach analizowane już były czynniki, jak choćby funkcjonowanie w określonych obszarach Ja, które w jasny sposób nawiązują do sposobu wychowania dziecka. Pośrednio wskazuje to na udział osób znaczących w pasywności człowieka.

Zostało to także dość mocno zasygnalizowane w trakcie badań jakościowych, podczas rozmów z pedagogami. Część z nich wskazywała na udział rodziców, mówiąc przykładowo: *Nie będzie aktywnym dziecko, które ma pasywnych rodziców. A my tu widzimy czasami bardzo silną pasywność rodziców. Szczególnie, jak wspólnie ustalamy strategię postępowania z ich synem lub córką, a potem oni się z tego zupełnie nie wywiązują.* Rozmówczyni w jasny sposób wskazała zatem na zależność między pasywnością ucznia a nadadaptacją jego rodziców, którzy jedynie deklaratywnie uczestniczą w rozwiązywaniu problemów z dzieckiem.

Innym czynnikiem, który dość często pojawiał się w rozmowach, była kwestia czasu poświęcanego dzieciom. Pedagodzy i psycholodzy podkreślali coraz większą ilość obowiązków zawodowych rodziców i mniejszą ilość czasu i energii poświęcanej na wychowanie.

Dodatkowym wymiarem tego czynnika jest fakt coraz częstszych zarobkowych wyjazdów zagranicznych jednego lub nawet obojga rodziców. Osoby współpracujące z młodzieżą wskazywały, że zauważalnym jest to w zmianie zachowania ucznia, który znalazł się w takiej sytuacji, a często także w jego podejściu do nauki. Jedna z kobiet przytoczyła w tym kontekście swoją rozmowę z uczniem, który stwierdził, że *nie widzi sensu uczenia się, gdyż jego tata skończył studia, a teraz w Anglii pracuje jak zwykły robotnik.* Uczeń podsumował dodatkowo swoją wypowiedź twierdzeniem *U nas wykształcenie się nie liczy.* Taka wypowiedź wskazuje na konieczność jeszcze szerszego ujęcia pasywności. Pogląd ucznia w pewnym stopniu warunkowany jest klimatem panującym w jego rodzinie. Należałoby się zastanowić, jaki wpływ na dzisiejszą młodzież ma tak częste poddawanie oddziaływaniom medialnym, w których wciąż powtarzane są informacje o zagrożeniach, jakie niesie współczesny świat w wymiarze ekonomicznym i społecznym w obliczu kryzysu największych gospodarek świata. W tym miejscu można jedynie takie podejście zasygnalizować, gdyż zdecydowanie przekracza ono ramy niniejszego opracowania.

## 6. PODSUMOWANIE

Przeprowadzone badania umożliwiły określenie szerokiego zbioru czynników współtowarzyszących pasywności uczniów we wszystkich jej przejawach. W części IV niniejszego opracowania wykazano, że uczniowie posiadają określoną tendencję do wchodzenia w relacje zależnościowe z nauczycielami, co jest czynnikiem współzależnym z pasywnością rozumianą w zgodzie z założeniami analizy transakcyjnej. Oczekują oni od nauczycieli pomocy, która często polegać ma na przekazaniu wiedzy w formie gotowej, a także opieki i wsparcia. Ujawniono również, że brak zaspokojenia potrzeb, rozumianych tutaj w sensie transakcyjnym, ale też brak ich rozpoznania, ma znaczenie w przypadku pojawiania się zachowań pasywnych. Szczególną rolę należałoby przypisać potrzebom zaspokajającym w relacji z nauczycielem, ale także szerszej kategorii określonej jako potrzeby w relacji do szkoły. Mniejsze znaczenie mają natomiast transakcyjne głody wynikające z relacji rówieśniczych.

Ciekawy obraz zależności ukazany został dzięki określeniu dominujących obszarów funkcjonowania Ja uczniów i wyznaczeniu ich profilu dla poszczególnych strategii pasywnych. Wyniki te pozwalają twierdzić, że jedną ze skutecznych dróg ku eliminacji zachowań pasywnych wśród młodzieży szkolnej będzie rozwój struktury Ja-Dorośli uczniów, co pozwoli im na realny ogląd sytuacji i podjęcie decyzji względem sposobu efektywnego działania.

Ostatnim zanalizowanym w tej części czynnikiem z zakresu analizy transakcyjnej była przyjmowana przez ucznia pozycja życiowa w relacji ja-nauczyciel. Badania ilościowe wykazały, że w przeważającej większości uczniowie posiadają pozytywny obraz siebie i swoich nauczycieli. Nie potwierdziły tego jednak badania jakościowe. Natomiast wyznaczenie kategorii pozycji życiowych w wymiarze bardziej/mniej pozytywny/negatywny obraz siebie i nauczyciela pozwoliło ujawnić zależność pomiędzy nimi a przejawami funkcjonowania pasywnego. Czynnikiem, który w tym ujęciu najbardziej sprzyja pasywności, jest negatywny obraz nauczyciela.

W badaniach nie udało się natomiast w sposób statystyczny wykazać zależności pomiędzy wynikami uczenia się i ogólnie rozumianą sytuacją rodzinną badanych uczniów. Jednakże wpływ rodziny bardzo mocno podkreślany był przez pedagogów i psychologów w trakcie wywiadów. Wydaje się zatem, że jest to kwestia, którą należałoby dokładniej przeanalizować w trakcie kolejnych badań, uwzględniających szerszy wymiar relacji rodzinnych.



## V

### PASYWNOŚĆ NAUCZYCIELI W PERSPEKTYWIE ANALIZY TRANSAKCYJNEJ

Przeprowadzone badania miały na celu sprawdzenie, czy pasywność – zgodna z założeniami analizy transakcyjnej – znajdzie swoje odzwierciedlenie w szkole i czy jest charakterystyczna zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli. Analiza zjawiska wśród młodzieży została zaprezentowana w poprzednich częściach pracy. Niniejsza zostanie poświęcona nauczycielom. W poniższym rozdziale ukazany zostanie ogólny obraz transakcyjnej pasywności charakterystyczny dla pedagogów. Natomiast w rozdziale kolejnym uwzględnione zostanie spojrzenie poprzez pryzmat poszczególnych strategii. Warto już w tym miejscu wyjaśnić, że ze względu na skład grupy badawczej w przypadku nauczycieli niemożliwa jest charakterystyka uwzględniająca zależności wynikające z płci badanych. W grupie tej znalazło się jedynie 28 mężczyzn. Charakterystyka uwzględniająca tę zmienną wymagałaby celowego dobru próby, tak by liczba mężczyzn biorących udział w badaniu była większa niż rzeczywista ich reprezentacja w zawodzie, który w dzisiejszych czasach zdominowany jest przez kobiety.

#### **1. OBRAZ PASYWNOŚCI NAUCZYCIELI**

Analiza wyników kwestionariusza „Rzeczywistość nauczycielska” opiera się na odpowiedziach 203 badanych. Jedna osoba, prawdopodobnie przypadkowo, pominęła pierwszą stronę zestawu kwestionariuszy. Wyniki jej odpowiedzi mogą zatem posłużyć w dalszej analizie jedynie do wskazywania ogólnego obrazu danej zmiennej, bez możliwości wykorzystania ich w analizach zależności zmiennej z pasywnością.

Poniżej zaprezentowano procentowe zestawienie odpowiedzi sugerujących i wykluczających zachowanie pasywne nauczycieli. W celu uzyskania większej przejrzystości danych kategorię „nie wiem” wyłączono, a odpowiedzi „tak” i „raczej tak” oraz „nie” i „raczej nie” połączono.

**Tabela 1.** Pasywność nauczycieli – procentowy udział odpowiedzi twierdzących i przeczących w kwestionariuszu „Rzeczywistość nauczycielska” (N = 203)

<b>TWIERDZENIA</b>	<b>% odpowiedzi wskazujących na pasywność</b>	<b>% odpowiedzi wykluczających pasywność</b>
1. Sprawnie radzę sobie z problemami w pracy, szybko znajdując rozwiązania*.	3,6	96,4
2. Pewnie pracowałabym/pracowałbym lepiej, gdybym nie musiała/musiał poddawać się ograniczeniom ze strony innych.	74,0	26,0
3. Praca nauczyciela jest stresująca – czasami muszę zrobić coś, żeby odwrócić od niej swoją uwagę i nie wybuchnąć.	73,1	26,9
4. Czasem napięcia w pracy jest tak dużo, że dostaję bólu głowy i nic nie jestem już w stanie zrobić.	40,2	59,8
5. Czasami w kontakcie z uczniem nie wytrzymuję i puszczają mi nerwy.	23,9	76,1
6. Zdarza się, że w kontakcie z uczniem wiem, iż powinnam/powinienem zareagować, ale zwyczajnie nie mam na to siły.	25,1	74,9
7. Postępuję zgodnie z zasadą, że z uczniami wszystko da się załatwić spokojną rozmową*.	12,2	87,8
8. W pracy nauczyciela trzeba czasami zacisnąć zęby i postępować na przekór sobie.	67,2	32,8
9. Czasem, gdy mam do rozwiązania w pracy jakiś problem, odwracam to w nieskończoność i zajmuję się czymś innym.	14,8	85,2
10. Mam wrażenie, że problemy, które muszę rozwiązywać w pracy, odbijają się na moim zdrowiu.	60,9	39,1
11. Czasami krzyczę na uczniów, bo inaczej nie dają rady.	37,6	62,4
12. Zdarza mi się działać zgodnie z zasadą, że w relacji z uczniami czasami lepiej czegoś nie zauważyć.	30,3	69,7
13. Świetnie dogaduję się z moimi uczniami, zawsze razem znajdujemy sposób na rozwiązanie problemu*.	5,8	94,2
14. Czasami robię to, czego oczekują ode mnie uczniowie, pomimo tego, że nie do końca jest to zgodne z moimi zasadami.	21,7	78,3
15. Znam wiele sposobów na rozładowanie emocji w relacji z uczniem (np. dziesięć oddechów, chodzenie po sali), które hamują mój wybuch złości.	79,2	20,8
16. Mam wrażenie, że przemęczenie w pracy powoduje, iż często zapadam na różnego rodzaju infekcje.	33,2	66,8
17. Zdarza się, że w relacji z uczniem reaguję złością.	34,7	65,3



Tabela 1. Pasywność nauczycieli... (cd.)

TWIERDZENIA	% odpowiedzi wskazujących na pasywność	% odpowiedzi wykluczających pasywność
18. Gdyby moi uczniowie byli bardziej aktywni na lekcjach, pewnie i ja bardziej bym się starała/starał.	52,9	47,1
19. Nawet w sytuacji stresu w pracy mam wrażenie, że działam efektywnie*.	9,3	90,7
20. W pracy zdarza mi się godzić na coś, na co zupełnie nie mam ochoty.	62,3	37,7
21. Kiedy w pracy pojawia się duże napięcie, dostrzegam u siebie pewne mechaniczne zachowania (np. stukanie palcami o blat biurka, szybkie chodzenie po klasie, nerwowe machanie nogą itp.)	31,8	68,2
22. Mam wrażenie, że brakuje mi sił, by sprostać wszystkim obowiązkom, które stawiane są przed nauczycielem.	49,5	50,5
23. Przemęczenie związane z pracą powoduje, że coraz częściej reaguję złością.	36,7	63,3
24. Czasami w pracy nie podejmuję pewnych czynności, choć wiem, że powinnam/powinienem.	25,8	74,2
25. W pracy zazwyczaj skutecznie realizuję cele, które przed sobą stawiam*.	3,1	96,9
26. W pracy mam wrażenie, że nie mogę robić tego, co chcę, ale to, co muszę.	55,6	44,4
27. Gdy stres jest zbyt duży, często działam w sposób bezcelowy.	18,1	81,9
28. Stres związany z pracą objawia się w moim ciele (np. poprzez ból).	41,6	58,4
29. W relacji z niektórymi uczniami nie potrafię powstrzymać wybuchu złości.	27,9	72,1
30. W relacji z uczniem zdarza mi się przyjmować postawę bierną, bo nie mam siły wskrziesić w sobie dość energii do działania.	15,1	84,9

\* Twierdzenia kodowane odwrotnie.

Pierwsze wrażenie, jakie pojawia się w trakcie analizy danych zawartych w tabeli, to kwestia mniejszej deklaratywności pasywności nauczycieli w zestawieniu z uczniami. Przeważająca większość wyższych wartości procentowych znajduje się w prawej kolumnie, która wskazuje odpowiedzi niepasywne. Jeśli natomiast chodzi o wyniki wskazujące pasywność, to nauczyciele najczęściej sugerują, że w ich działaniu zawodowym pojawiają się zachowania niezgodne z ich myśleniem i przekonaniem, czyli charaktery-

styczne dla nadadaptacji. Przykładowo, aż 74% badanych zasugerowało, że czują się ograniczani w pracy, co skutkuje ich mniejszą efektywnością; 67% twierdzi, że „w pracy nauczyciela trzeba czasami zacisnąć zęby i postępować na przekór sobie”, a ponad 62%, że zdarza się, iż postępują wbrew sobie, nie mając na to zupełnie ochoty.

Drugą kwestią, która także wydaje się znacząca, jest zjawisko stresu, który zdaniem badanych często towarzyszy ich pracy zawodowej, a który powoduje, że pracują mniej efektywnie. Aż 73% badanych stwierdziło, że: „Praca nauczyciela jest stresująca i czasami muszą zrobić coś, żeby odwrócić od niej swoją uwagę i nie wybuchnąć”. Ponad 60% respondentów widzi związek pomiędzy własnymi problemami zdrowotnymi a stresem w pracy.

Nauczyciele wskazali także na swoistego rodzaju zależność pomiędzy ich efektywnością a pracą uczniów, stwierdzając w przeważającej części, że gdyby uczniowie byli bardziej aktywni na zajęciach, oni mieliby większą motywację do działania.

Wyniki zamieszczone w powyższym zestawieniu są bardzo ciekawe, jeśli wziąć pod uwagę wnioski płynące z wywiadów prowadzonych z uczniami. Z rozmów z młodzieżą bardzo często wyłaniał się obraz rzeczywistości szkolnej, w której nie ma zrozumienia w relacji uczeń-nauczyciel. Uczniowie podkreślali, że czują się nierozumiani, że mają spore trudności w efektywnej rozmowie z pedagogami, bardzo często sugerując, że możliwość takiej rozmowy właściwie się nie pojawia. Wskazywali, że nauczyciele oczekują od nich biernego uczestnictwa w zajęciach, ograniczając możliwość dyskusji nawet w obrębie tematu lekcji. Taki stan rzeczy potwierdza też brak zaspokojenia transakcyjnych głódów młodzieży w relacji z nauczycielem. Uczniowie podkreślali oczywiście, że nie jest to charakterystyka prawdziwa dla kontaktu z każdym nauczycielem, aczkolwiek zazwyczaj sugerowali, iż pedagogów, z którymi chętnie współpracują, jest w szkole zaledwie kilku. Zaskakującą w tym kontekście jest opinia niemal 88% badanych nauczycieli, którzy twierdzą, iż „postępują zgodnie z zasadą, że z uczniami wszystko da się załatwić spokojną rozmową”, oraz 94%, którzy zasugerowali, że „świetnie dogadują się ze swoimi uczniami, zawsze wspólnie znajdując sposób na rozwiązanie problemu”. Taki stan rzeczy może mieć kilka wyjaśnień. Po pierwsze, można przypuszczać, że w omawianej relacji dochodzi do jakiegoś nieporozumienia, w którym strony mylnie odczytują swoje intencje. Dotyczyłoby to głównie uczniów, którzy dość często postrzegają pedagogów jako osoby im nieprzychylnie. Jednakże taki stan rzeczy wydaje się raczej mało prawdopodobny. Co więcej, badani nauczyciele nie wskazywali, że chcieliby rozwiązywać problemy w relacji z uczniem poprzez spokojną rozmowę, a że taki stan rzeczy ma miejsce. Jest to niezgodne z odczuciem uczniów, a także bardzo często ze zdaniem pedagogów i psychologów, z którymi rozmawiano na temat badań. Zdanie tych drugich wskazywało, że nauczycieli otwar-

tych na relację z uczniami jest nieco więcej niż w opinii samych uczniów, ale zgodnie twierdzili, że są oni w mniejszości (jedna z rozmówczyń wskazała, że jej zdaniem efektywnych nauczycieli jest około 25%, inna przyjęła wersję nieco bardziej optymistyczną, że jest ich nieco mniej niż połowa). Pedagodzy i psycholodzy bardzo wyraźnie podkreślali, że ich zdaniem w coraz większym stopniu zaniedbywany jest aspekt wychowawczy w procesie edukacji. Sugerowali, że coraz mniej nauczycieli czuje się wychowawcami (co potwierdzone zostało także w badaniach jednej z rozmówczyń). Jedna z osób, z którą rozmawiano, zacytowała wypowiedź swojej koleżanki (nauczycielki) sprzed kilku dni, która w kontekście problemów wychowawczych jednego z uczniów stwierdziła *ja mam go uczyć, a nie wychowywać*. Jedna z pań psycholog opisywała bardzo negatywne reakcje nauczycieli na jakąkolwiek próbę zwrócenia uwagi na konieczność pracy wychowawczej. Podkreślała, że w programie organizowanym przez kuratorium, który ma na celu wsparcie tego rodzaju działań, nauczyciele przeważnie nie chcą brać udziału lub biorą udział jedynie deklaratorywnie, nie potwierdzając tego działaniem. Rozmówczynie stwierdziła nawet w tym kontekście – choć jej wypowiedź trudno uznać za odosobnioną, gdyż w różnych kontekstach pojawiały się podobne w rozmowach z innymi ekspertami – że w tego rodzaju programach czy warsztatach biorą zazwyczaj udział osoby najaktywniejsze, najbardziej otwarte na relację z uczniem, które niestety stanowią mniejszość. Taki stan rzeczy wynikać może z faktu coraz większego nastawienia współczesnej szkoły na mierzalny efekt działania. Aspekt dydaktyczny jest w tej sytuacji łatwiej rozpoznawalny i dający się precyzyjniej zmierzyć, choćby poprzez system oceniania. W przypadku działań wychowawczych o jasny i dający się wyznaczyć efekt trudno zabiegać. Pedagodzy i psycholodzy dość zgodnie przyznawali także, że ich zdaniem problemów tego rodzaju należy doszukiwać się w braku jasnych kryteriów przyjęcia do zawodu nauczycielskiego. Jedna z rozmówczyń wprost stwierdziła, że ma wrażenie, iż coraz więcej osób pracujących w szkole ma trudności w relacjach międzyludzkich i to nie tylko tych dotyczących młodzieży.

Innym wyjaśnieniem takiego układu wyników może być niestety zaniżona deklaratorywność nauczycieli dotycząca problemów w relacji z uczniami. Oczywiście trudno także zakładać z całkowitą pewnością, że ilość problemów, o których mówili uczniowie nie jest z kolei zawyżona. Wydaje się prawdopodobnym, że złe doświadczenia z kilkoma osobami mogą wpłynąć na obraz relacji z nauczycielem w większym stopniu niż taka sama ilość relacji pozytywnych. Uczniowie mogli także korzystać z niecodziennej zapewne możliwości „ponarzekania” na rzeczywistość szkolną, w tym kontakty z pedagogami. Trudno jednak zakładać, że wszystkie ich wypowiedzi były wyolbrzymione. W sytuacji przyjęcia takiego stanowiska koniecznym byłoby założenie, że grupa ekspercka (pedagogów i psychologów) także znie-

kształcała w znacznym stopniu rzeczywistość, co wydaje się mało prawdopodobne. Bardziej uzasadnionym jest postawienie przypuszczenia, że badani nauczyciele dyskontują własne problemy w relacji z uczniami lub nie chcą się do nich przyznać. Dyskontowanie zakłada brak świadomości rzeczywistego obrazu sytuacji, co jest sytuacją groźniejszą niż niechęć przyznania się do trudności. Świadomość zakłada bowiem możliwość działania w celu zmiany sytuacji, dyskontowanie właściwie je wyklucza. W pewnym sensie sprzymierzeńcem powyżej zasugerowanych argumentów jest fakt, że w najwyższym stopniu nauczyciele przyznali się do zachowań nadadaptatywnych. W kontekście rozważań dotyczących pasywności uczniów zasugerowano, co wydaje się aktualne także dla niniejszych rozważań, że strategia nadadaptacji jest tą, do której badanym jest się przyznać najłatwiej (także przed samym sobą) ze względu na brak negatywnych sankcji otoczenia w przypadku tego rodzaju działania.

Na temat relacji nauczyciela z uczniem sporo powiedziane będzie w części dotyczącej współzależności pasywności. Tam też wskazane zostaną potencjalne przyczyny tego zjawiska. Teraz jednak warto raz jeszcze podkreślić, że w badaniach jakościowych, zarówno w rozmowach z uczniami, jak i z osobami stale współpracującymi z nauczycielami i uczniami, udało się potwierdzić istnienie pasywności także po stronie nauczycieli. Z pewnością zjawisko to nie dotyczy wszystkich przedstawicieli tego zawodu, wydaje się jednak, że jego rozmiar jest dość znaczny. Jedna z rozmówczyń wskazała, że od trzech lat próbuje zainicjować grupę wsparcia dla nauczycieli, która mogłaby pomagać w rozwiązywaniu różnego rodzaju trudności w relacjach z uczniami i byłaby miejscem wymiany poglądów. Uruchomienie jej jednak nie dochodzi do skutku pomimo prób – zapraszania nauczycieli, odpowiedniego doboru terminu spotkań i docenianej kompetencji prowadzącego. Pani psycholog zasugerowała, że wynikać to właśnie może z trudności przyznania się do istnienia problemu. Inna rozmówczyni zasugerowała także, że prowadziła tego rodzaju grupę, która jednak przerodziła się w miejsce narzekań na uczniów i wskazywania negatywnych zachowań osób nieobecnych na spotkaniu. Oba te czynniki stały się przyczyną rezygnacji z prowadzenia tych spotkań.

Kończąc rozważania na temat ogólnego zakresu stosowania pasywności transakcyjnej w grupie nauczycieli, warto spojrzeć na nią poprzez pryzmat przeciętnego respondenta. Dane uzyskane w badaniu kodowane były identycznie jak w przypadku kwestionariusza dla uczniów „Moje szkolne prawdy”. Odpowiedź w najwyższym stopniu wskazująca zachowanie pasywne uzyskiwała wartość 4, całkowicie wykluczająca tego rodzaju działanie i myślenie – wartość 0. Ponownie każdy respondent, wypełniając kwestionariusz, mógł potencjalnie uzyskać od 0 do 120 punktów.

Tabela 2. Pasywność nauczycieli – statystyki opisowe ( $N=203$ )

Średnia arytmetyczna <i>M</i>	Mediana <i>Me</i>	Moda <i>Mo</i>	Liczność Mody	Minimum	Maksimum	Odchylenie standardowe <i>S</i>
50,04	49	47	9	1	96	18,48

Z powyższego zestawienia wynika, że zazwyczaj badani nauczyciele w kwestionariuszu „Rzeczywistość nauczycielska” uzyskiwali wynik oscylujący wokół wartości 50, przy czym najczęściej była to wartość 47. Zakres zmienności wyników jest dość znaczny, o czym świadczy rozpiętość wyników pomiędzy wartością najniższą i najwyższą uzyskaną przez badanych oraz wartość odchylenia standardowego. Warto także zaznaczyć, że dane, podobnie jak w przypadku uczniów, zostały poddane analizie poprzez weryfikację wykresu kwantylowego oraz wyznaczenie wyniku testu *W* Shapiro-Wilka, które nie pozwoliły na odrzucenie hipotezy o normalności rozkładu zmiennej, co oznacza, że rozkład ten można uznać za normalny.

Podsumowując to, co zostało powiedziane powyżej, można założyć, że pasywność rozumiana w zgodzie z koncepcją analizy transakcyjnej jest w pewnym stopniu charakterystyczna także dla nauczycieli. Pedagodzy jednak w niższym stopniu wskazali na tego rodzaju działanie i myślenie niż sugerowali to w badaniach jakościowych uczniowie. Wynikać to jednak może, z jednej strony, z niechęci przyznania się do tego rodzaju funkcjonowania, co wymuszałoby przyjęcie pozycji bycia nie-OK w opinii swojej i często także otoczenia\*. Z drugiej strony, może być skutkiem dyskutowania, które zakłada, nieco upraszczając, brak świadomości pojawiającego się problemu. Jeżeli chodzi o niechęć przyznawania się do problemów w relacji z uczniem, potwierdzili ją również pedagodzy i psycholodzy, z którymi prowadzone były wywiady. Wydaje się zatem, że już samo zasugerowanie przez badanych, że przynajmniej części z nich tego rodzaju myślenie i działanie nie jest obce, jest sporym sukcesem. Z tego samego powodu warto bliżej przyjrzeć się ujawnionemu zjawisku pasywności nauczycielskiej.

\* Trudno bowiem założyć pełną anonimowość badania odbywającego się w grupie około trzydziestoosobowej, nawet w sytuacji zapewnienia o anonimowości. O braku tego poczucia w grupie nauczycieli świadczy choćby fakt dużej ilości braków danych metryczkowych, głównie w kontekście specjalizacji przedmiotowej. Wydaje się, że spora część nauczycieli mogła mieć wątpliwości, czy ich ankiety nie będą w jakiś sposób identyfikowane w procesie analizy.

## 2. STRATEGIE PASYWNE NAUCZYCIELI

Pasywność nauczycieli badana była w sposób analogiczny do pasywności uczniów, poprzez pryzmat czterech strategii pasywnych. Przy czym znów analogicznie, strategia ostania – posiadająca dwie odmienne manifestacje – analizowana była rozdzielnie. W sumie daje to pięć możliwych kategorii funkcjonowania pasywnego.

Już pobieżna analiza uzyskanych danych wskazuje, że dominującą strategią wśród nauczycieli jest nadadaptacja. Warto jednak zobaczyć, jak na jej tle sytuują się strategie pozostałe.

**Tabela 3.** Pasywność nauczycieli – strategie (średnia dla respondentów,  $N = 203$ )

STRATEGIA PASYWNA	<i>M</i>
Bierność	7,42
Nadadaptacja	11,04
Niepohamowanie	9,45
Agresja	7,96
Niezdolność	9,42

Z powyższego zestawienia w jasny sposób wynika, że nauczyciele identyfikują w swoim funkcjonowaniu szkolnym wszystkie z wymienianych w analizie transakcyjnej strategii pasywnych. Najbardziej dominująca jest strategia nadadaptacji, co zostało już wcześniej podkreślone. Co ciekawe, nauczyciele nieco częściej przyznają się do agresji w relacji z uczniami niż do bierności, choć obie te strategie występują w najniższym zakresie. Nieco częściej pojawiają się za to niepohamowanie i niezdolność.

Warto zatem przyjrzeć się każdej z tych strategii z osobna, również w odniesieniu do badań jakościowych.

Tabela 4. Bierność nauczycieli – statystyki opisowe (N=203)

Średnia arytmetyczna <i>M</i>	Mediana <i>Me</i>	Moda <i>Mo</i>	Liczność Mody	Minimum	Maksimum	Odchylenie standardowe <i>S</i>
7,42	7	7	26	0	20	4,14

Bierność jest strategią najrzadziej wskazywaną przez badaną grupę nauczycieli. Zakres zmienności wyników jest jednak bardzo wysoki – w grupie respondentów znalazły się zarówno osoby, które tego rodzaju funkcjonowania zupełnie w sobie nie rozpoznały, jak i takie, które w pełni się z nim identyfikują.

Także pedagodzy i psychologowie wskazywali, że zachowania bierne nauczycieli nie są im obce. Stwierdzali, że szczególnie ujawnia się to w sytuacji możliwości uczestniczenia w różnego rodzaju warsztatach i szkoleniach organizowanych w celu podniesienia jakości pracy pedagoga. Jedna z rozmówczyń stwierdziła przykładowo, że jeśli tego rodzaju spotkanie organizowane jest na terenie szkoły i w dogodnym terminie, sukcesem jest, jeśli na pracujących w placówce 40 nauczycieli przyjdzie 15. Przy czym dodała zaraz, że przychodzą zazwyczaj ci, którzy w relacji z uczniem radzą sobie najlepiej. Osoby współpracujące z nauczycielami, z którymi prowadzone były rozmowy, stwierdzały także, że można wyczuć ogólną niechęć nauczycieli do szkoleń, szczególnie w sytuacji, gdy wymagają one pracy własnej. Rozmówczynie zwracały uwagę na fakt, iż ich zdaniem nauczyciele nie lubią pracy grupowej, a najlepiej przyjmują szkolenia krótkie, które wymagają od nich uczestnictwa w formie biernej.

Zwracano też uwagę na fakt, że strategia ta pojawia się w sytuacji, gdy nauczyciel pomimo wieloletniego doświadczenia, braku osiągnięć i frustracji nie potrafi nic zmienić w swoim warsztacie. Zdaniem osób, z którymi prowadzone były wywiady, istnieje pewna kategoria nauczycieli, którzy wykazują dużą sztywność działania i uparte trzymanie się wypracowanych strategii w relacji z uczniami – nawet w sytuacji, gdy przestają być one efektywne, nie potrafią zmienić tego postępowania. Natomiast w momencie otrzymania od współpracowników (zazwyczaj pedagoga lub psychologa) wskazówek co do zmiany tej sytuacji, z góry skazują je na niepowodzenie.

W kontekście rozmowy na temat wywiadów prowadzonych z uczniami, którzy stwierdzali wielokrotnie, że lekcje są ich zdaniem prowadzone w sposób mało interesujący, jedna z pań pedagog stwierdziła, że *Mamy różne możliwości. Są rzutniki multimedialne, można popracować z Internetem. Ale to wymaga zmiany warsztatu, a z tym bywa ciężko. Nie ma chęci.* Takie wyjaśnienie w jasny sposób wskazuje na pewien obszar bierności, który znajduje się po stronie nauczycieli, a który dotyczy procesu dydaktycznego. Przy czym należy stwierdzić, że osoby, z którymi rozmawiano, zazwyczaj

podkreślały, że widzą przejawy bierności głównie w obszarze wychowawczym. Ich zdaniem często nie są podejmowane działania ukierunkowane na kształtowanie ucznia poza dydaktyką. Nauczyciele w dużej mierze przestali czuć się wychowawcami, ograniczając swoją rolę do bycia dydaktykiem. Potwierdziły to także cytowane już wcześniej wypowiedzi uczniów, jak chociażby: *Tylko lekcja, lekcja, materiał, nadrabiamy, uczenie się, kartkówki. Rozmawiają z nami tylko o nauce.*

Uczniowie także wskazywali zachowania nauczycieli, które można określić mianem biernych. Opisywali przykładowo nauczyciela, który w sytuacji, jak to określili „złego nastroju”, przynosi na zajęcia komputer. Uczniom nakazuje czytanie rozdziału w książce, a sam rozmawia przez komunikator internetowy. Opis ten, pomimo tego, że wydaje się nieprawdopodobny, był powtarzany przez kilku uczniów z jednej szkoły. Przy czym warto podkreślić jest to, że można było odnieść wrażenie, że często uczniom sytuacja bierności w działaniach nauczycieli odpowiada, przykładowo: *Na [przedmiocie X]\* jest fajnie, pan jest luźny, Newsweek, kawusia.* Z drugiej jednak strony, skarżyli się oni na sytuację, którą określić można biernością w warsztacie nauczycielskim. Szczególnie przeszkadzał im fakt prowadzenia zajęć w sposób monotony, z wykorzystaniem jedynie metod podających.

**Tabela 5.** Nadadaptacja nauczycieli – statystyki opisowe ( $N=203$ )

Średnia arytmetyczna $M$	Mediana $Me$	Moda $Mo$	Liczność Mody	Minimum	Maksimum	Odchylenie standardowe $S$
11,04	11	12	23	1	20	4,08

Jak już kilkakrotnie wspomniano, nadadaptacja jest strategią dominującą wśród deklaracji nauczycieli. W przeważającej większości twierdzili oni, że w jakimś stopniu jest ona dla nich charakterystyczna i identyfikują tego rodzaju działanie i myślenie w sobie. Ponownie, tak samo jak w przypadku uczniów, należy zauważyć, że jest to strategia, do której przyznać się najłatwiej i w przypadku której sankcje społeczne, jeśli w ogóle się pojawiają, są najsłabsze. Często jednostka wzmocniana jest w tego rodzaju działaniach, gdyż są one zgodne z oczekiwaniem otoczenia. Jednak gdy poddać tego rodzaju funkcjonowanie dogłębszej analizie, okazuje się, że realizacja celów jest pozorna, gdyż osoba stosująca nadadaptację zupełnie się z nimi nie identyfikuje.

\* Nazwy przedmiotu nie podano ze względu na niewielką liczebność nauczycieli płci męskiej w badaniu. Podanie specjalizacji przedmiotowej mogłoby złamać zasadę anonimowości badań, gdyż wspomniany nauczyciel także brał w nich udział.



Psycholodzy i pedagodzy, z którymi prowadzone były rozmowy, podkreślali wysoki poziom tej strategii wśród nauczycieli. Ponownie wskazywana była sytuacja szkoleń, w których nauczyciele biorą udział niechętnie. Część z nich natomiast przychodzi na tego rodzaju spotkania, ponieważ tego się od nich wymaga. Zdaniem rozmówców często jest to jednak uczestnictwo jedynie w celu zdobycia zaświadczenia o obecności. Niewiele osób próbuje wskazówki uzyskane w trakcie szkolenia wykorzystać w rzeczywistej pracy z uczniem.

Ekspert, z którymi rozmawiano, twierdził także, że nadadaptacja pojawia się również w codziennych rozmowach na terenie szkoły. Kiedy proponowane są pewnego rodzaju ulepszenia, czy działania zmierzające do podniesienia efektywności procesu edukacyjnego, deklaracyjnie większość nauczycieli jest temu przychylna. Jednakże w trakcie realizacji osób zaangażowanych jest zdecydowanie mniej. Tak było chociażby w przypadku wspomnianej już tutaj próby organizacji grupy wsparcia dla nauczycieli, ale także w przypadku wdrażania różnego rodzaju projektów, czy w sytuacji szukania rozwiązania konkretnego problemu. Pedagogzy i psycholodzy wielokrotnie wspominali, że część nauczycieli przychodzi do nich po radę, gdyż przyznają, że w danej relacji z uczniem nie radzą sobie. Gdy wspólnie są wypracowywane metody, które mają na celu próbę uzdrowienia tej sytuacji, nauczyciele reagują bardzo entuzjastycznie, a następnie nie podejmują próby wdrożenia. Takie zachowanie uznano za nadadaptacyjne ze względu na entuzjazm przejawiany przez nauczycieli na poziomie deklaracyjnym. W sytuacji bierności wszelkie próby od razu skazywane są na niepowodzenie. Oba rodzaje zachowań są formą gry transakcyjnej „Tak, ale...”, w której osoba wcielająca się w rolę Wybawcy (pedagog/psycholog) szuka rozwiązania sytuacji Ofiary (nauczyciel). W reakcji na to Ofiara niweczy wszystkie te próby po to, by móc w konsekwencji podbudować własne poczucie wartości, stwierdzając, że w takiej sytuacji nikt by sobie nie poradził. W przypadku bierności gra ta przybiera formę bardziej jawną, w nadadaptacji ukrytą.

Równocześnie argumentem potwierdzającym istnienie w populacji nauczycielskiej tego rodzaju zachowań jest sytuacja niniejszych badań. Kiedy nauczyciele proszeni byli o udział w nich i wypełnienie ankiety, zazwyczaj niemalże wszyscy chętnie się na to zgadzali. Ilość zwrotów wypełnionych kwestionariuszy każe jednak podejrzewać, że chęci pozostawały na poziomie deklaracji. W przypadku, gdy w pokoju nauczycielskim zostawione były skrzynki, do których można było wrzucić kwestionariusz po jego wypełnieniu, ilość zwrotów była najniższa (około 20%). Co ciekawe, nauczyciele pytani o to, czy zwrócili już ankietę, w dużej mierze odpowiadali twierdząco (ilość twierdzących odpowiedzi była większa niż ilość zwróconych ankiet). Wyższy poziom zwrotu uzyskano, gdy kwestionariusze odbierane były przez wyznaczoną do tego osobę. Dla jasności należy dodać, że sytuację,

w której nauczyciel stwierdzał, że z jakiegoś powodu nie oddał kwestionariusza (przykładowo z powodu tego, że jego wypełnienie zajmowało zbyt dużo czasu) nie uznano za przejaw pasywności. Wręcz przeciwnie – jest to działanie zgodne z własnymi potrzebami i odczuciami.

**Tabela 6.** Niepohamowanie nauczycieli – statystyki opisowe ( $N = 203$ )

Średnia arytmetyczna <i>M</i>	Mediana <i>Me</i>	Moda <i>Mo</i>	Liczność Mody	Minimum	Maksimum	Odchylenie standardowe <i>S</i>
9,45	10	9	28	0	19	3,69

Niepohamowanie jest drugą w kolejności najczęściej deklarowaną przez nauczycieli strategią. Zazwyczaj badani uzyskali wynik oscylujący w okolicy 9, aczkolwiek rozpiętość wyników ponownie była znaczna, w przedziale od 0 do 19.

W badaniach jakościowych udało się potwierdzić i w pewien sposób sprecyzować występowanie tej strategii. Zdaniem pedagogów i psychologów, niepohamowanie przejawia się w tendencji do pozornych działań. Przykładem jest choćby odsyłanie uczniów w sytuacji problemowej do gabinetu psychologa, pedagoga lub do dyrekcji. Sytuacja ta, jeśli rzeczywiście przybiera tak duże rozmiary, staje się niebezpieczna. W ten sposób nauczyciel pokazuje bowiem uczniom, że nie jest w stanie sam poradzić sobie w danej sytuacji. Ukazuje bezradność, przerzucając odpowiedzialność na kogoś innego, kto z założenia ma być silniejszy.

Przerzucanie odpowiedzialności, które jest nieodłączną częścią pasywności w koncepcji AT<sup>1</sup>, widoczne jest także w sytuacji, gdy jedyną reakcją na pojawiający się problem w relacji z uczniem, jest tworzenie notatek służbowych. Jedna z pań pedagog zasugerowała, że część nauczycieli nie stara się nawet wejść w problem i spróbować rozpoznać mechanizm, ograniczając się do tworzenia notatek, nawet dwudziestu dotyczących jednego ucznia w ciągu tygodnia. Inna rozmówczyni stwierdziła: *Nauczyciele lubią sobie stwarzać poczucie, że coś robią – mnóstwo papierów, mnóstwo dokumentacji, jakieś kary dla uczniów, które mają pokazać kawałek władzy, ale bez perspektywy, co będzie za chwilę.* Warto jednak zaznaczyć, że wszystkie opisane powyżej zachowania nauczycieli nie muszą być skutkiem niepohamowania, a wynikać z opisywanej wcześniej nadadaptacji w sytuacji, gdy nauczyciel zakłada, że oczekuje się od niego reakcji na pojawiający się problem. Niepohamowanie pojawia się w momencie, gdy człowiek intuicyjnie zaczyna poszukiwać możliwych rozwiązań, tak by rozładować pojawiające się w nim

<sup>1</sup> Zob. J. Jagieła, *Gry psychologiczne w szkole*, Oficyna Wydawnicza Nauczycieli, Kielce 2004, s. 87.

napięciu. Bez rozmowy z nauczycielami, którzy w opisany powyżej sposób funkcjonują, trudno przejrzeć ukryty za tym motyw.

Jeśli natomiast chodzi o odprowadzanie ucznia do gabinetu pedagoga lub psychologa w trakcie lekcji, to jest to najprawdopodobniej niepoohamowanie, któremu towarzyszy wysokie napięcie i wzburzenie. Nauczyciel nie potrafi poradzić sobie w tej sytuacji, więc szuka wsparcia u kogoś innego, przerzucając na niego odpowiedzialność za przywrócenie „stanu normalności”. Takie zachowanie należy oddzielić od innego, pozornie podobnego, opisywanego przez jedną z rozmówczyń. Pani psycholog opisywała swoją relację z jedną z koleżanek nauczycielek, która niemalże każdą rozmowę z nią rozpoczyna od stwierdzenia „Chciałam zgłosić...”, po czym następuje opis konkretnego zachowania ucznia. Na reakcję psychologa, że muszą ustalić termin rozmowy z uczniem, pada odpowiedź, że ona rozmawiać nie będzie, gdyż w zachowaniu ucznia nie ma jej winy. Takie zachowanie nauczyciela wynika raczej z nadadaptacji i jest spełnieniem oczekiwania otoczenia, by nauczyciel podjął jakieś działanie w sytuacji problemowej, po czym następuje zrzucenie odpowiedzialności na psychologa. Pierwszy rodzaj sytuacji rozgrywa się w momencie zaistnienia problemu, drugi jest działaniem odroczonym. Wydaje się, że pierwszy bliższy będzie strategii niepoohamowania, drugi – nadadaptacji.

**Tabela 7.** Agresja nauczycieli – statystyki opisowe ( $N = 203$ )

Średnia arytmetyczna <i>M</i>	Mediana <i>Me</i>	Moda <i>Mo</i>	Liczność Mody	Minimum	Maksimum	Odchylenie standardowe <i>S</i>
7,96	7	7	30	0	20	4,97

Agresja jest strategią, do której często trudno jest się przyznać, gdyż wywołuje ona negatywne sankcje społeczne. Od nauczyciela zazwyczaj oczekuje się opanowania i cierpliwości w relacji uczniem, co chwilami bywa niemożliwe. Tym bardziej należy docenić badanych przeznających, że w ich zachowaniu aspekty tej strategii pojawiają się. Rozpiętość wyników w przypadku agresji ponownie jest znaczna i zawiera się w przedziale od 0 do 20, przy średniej oscylującej wokół 8.

O agresji w stosunku do uczniów mówili także pedagodzy i psycholodzy, często wskazując, że jest ona – ich zdaniem – formą maskowania lęku przed relacją z uczniem. Twierdzili, że im niższą wiarę we własne kompetencje i sens swojego działania ma nauczyciel, tym więcej tego rodzaju zachowań pojawia się w jego funkcjonowaniu. Podkreślali także fakt istnienia grupy nauczycieli, którzy reagują w sposób agresywny w sytuacji zagrożenia zmiany wypracowanego schematu postępowania z uczniem. Takie stwierdzenie zgodne jest z podstawowymi założeniami koncepcji pasywności w analizie transakcyjnej, gdzie akcentuje się, że często celem pasywności

jest możliwość utrzymania dotychczasowego sztywnego wzorca relacji, który przybiera charakter zależnościowy<sup>2</sup>. W tym wypadku nauczyciel reaguje agresywnie na próbę przeformułowania relacji z uczniem.

Osoby, z którymi prowadzono wywiady, mówiły także, że agresja rodząca się w relacji nauczyciela z uczniem przenoszona jest poza tę relację. Nauczyciele skarżą się czasami, że zdarza się im wyładowywać złość, która pojawiła się w szkole, na bliskich osobach z rodziny czy przyjaciółach. Rozmówcy sugerowali, że nauczycielom brakuje umiejętności rozładowywania emocji, co może wynikać także z sugerowanego przez nich braku otwartości, nieumiejętności rozmowy i przyznania się do istnienia problemu.

Zachowania agresywne nauczycieli wskazywali także w szerokim zakresie uczniowie. Wydaje się, że ta strategia szczególnie mocno uderza w ich poczucie wartości i pozytywny obraz siebie. Twierdzili, że spotykają się z nauczycielami, którzy na nich krzyczą, poniżają, obrażają, zachowują się w sposób, który sugeruje jedynie chęć udowodnienia władzy i zastraszenie, oraz traktują ich w sposób niesprawiedliwy, przykładowo kiedy karą za niesubordynację grupy uczniów jest kartkówka pisana przez wszystkich.

**Tabela 8.** Niezdolność nauczycieli – statystyki opisowe ( $N = 203$ )

Średnia arytmetyczna <i>M</i>	Mediana <i>Me</i>	Moda <i>Mo</i>	Liczność Mody	Minimum	Maksimum	Odchylenie standardowe <i>S</i>
9,42	10	10	18	0	20	5,62

Ostatnim przejawem pasywności określanym w badaniu była niezdolność. Także jej przejawy nauczyciele dostrzegli w swoim funkcjonowaniu, stwierdzając między innymi, że problemy w pracy odbijają się na ich zdrowiu. Ponownie rozpiętość uzyskanych wyników jest znaczna, przy czym większość z badanych uzyskała wartość oscylującą wokół 10.

Jeżeli chodzi o badania jakościowe, to w tym wypadku trudno było wskazać istnienie tej strategii w sposób bezpośredni. Niezdolność, odmienne niż pozostałe strategie, często nie manifestuje się poprzez konkretne zachowanie (lub jego brak). Rozgrywa się wewnątrz osoby ją stosującej. Eksperci, z którymi rozmawiano, wskazywali jedynie na dość istotny w tym kontekście fakt, iż ich zdaniem nauczyciele są grupą, która szczególnie wszelkie niepowodzenia bierze do siebie. Taka sytuacja zdecydowanie sprzyjać może strategii niezdolności. Także ilość urlopów zdrowotnych nauczycieli, które bardzo często nie są próbą uzyskania rocznego wypoczynku, lecz rzeczywistą potrzebą, świadczy o obciążeniach, które wiążą się z tym zawodem, a które skutkują niezdolnością.

<sup>2</sup> J. Schiff, i in., *Cathexis reader*, Harper & Row Publisher Inc., New York 1975, s. 10.

Kończąc rozważania na temat przejawów strategii pasywnych wśród nauczycieli, warto przyjrzeć się także zależnościom w ich współwystępowaniu. W celu ich identyfikacji posłużono się współczynnikiem  $r$  Pearsona, przy zakładanym poziomie istotności  $p < 0,05$ , wcześniej potwierdzając normalność rozkładu zmiennej oraz wykluczając, na podstawie analizy wykresów rozrzutu, możliwość zaistnienia zależności krzywoliniowej. Podstawy metodologiczne uzasadniające wykorzystanie tej metody statystycznej są tożsame jak w przypadku uczniów i wyjaśnione we wcześniejszej części opracowania.

**Tabela 9.** Współwystępowanie strategii pasywnych nauczycieli (współczynnik  $r$  Pearsona,  $p < 0,05$ ;  $N = 203$ )

Strategie pasywne	Bierność	Nadadaptacja	Niepohamowanie	Agresja	Niezdolność
Bierność	—	0,57	0,50	0,58	0,40
Nadadaptacja	0,57	—	0,53	0,42	0,47
Niepohamowanie	0,50	0,53	—	0,51	0,57
Agresja	0,58	0,42	0,51	—	0,42
Niezdolność	0,40	0,47	0,57	0,42	—

Powyższe zestawienie sugeruje, że nauczyciele zazwyczaj łączą ze sobą wszystkie strategie pasywne – korelacja pomiędzy poszczególnymi strategiami jest dość wysoka. Zaskakującym może się wydać, że najsilniejszy związek wykazano pomiędzy dwoma strategiami, które leżą *de facto* po przeciwnej stronie kontinuum pasywności transakcyjnej, czyli pomiędzy biernością i agresją. Oznacza to, że nauczyciele, którzy przyznali się do tego, że zdarza im się nie podejmować określonych działań w szkole, mają także pewną tendencję do zachowań typu agresywnego. Interesującym jest też to, że z kolei najniższą zależność wykazano pomiędzy biernością a drugą manifestacją najgroźniejszej strategii, czyli niezdolnością. Zatem nauczyciele, którzy mają tendencję do kumulowania w sobie napięcia, rzadziej wykazują zachowania bierne niż osoby, które mają tendencję do rozładowywania napięcia poprzez zachowanie agresywne. Przy czym o różnicach pomiędzy tymi dwoma sposobami funkcjonowania można mówić jedynie w kategoriach częściej/rzadziej, bowiem także w przypadku bierności i niezdolności wykazano dość istotną zależność na poziomie  $r = 0,4$ .

Dość wysokie współczynniki korelacji występują również w przypadku strategii bierności i nadadaptacji oraz niezdolności i niepohamowania, co wydaje się wynikać z intensywności tych zachowań. Analiza transakcyjna zakłada, że pasywność układa się na kontinuum od bierności, poprzez nadadaptację, niepohamowanie, aż do niezdolności i agresji. Współzależność strategii położonych blisko siebie jest w tym wypadku uzasadniona.

Warto także przyrównać w jakiś sposób wyniki uzyskane przez nauczycieli z wynikami uczniów. Niemożliwym jest wykazanie zależności pomiędzy wynikami w sposób bezpośredni, gdyż pasywność w jednej i drugiej grupie badana była przy wykorzystaniu odmiennych narzędzi. Tym bardziej jednak interesującym jest fakt, że w najniższym stopniu korelują ze sobą zazwyczaj te same strategie. Zarówno w jednej, jak i drugiej grupie badanych bierność w niskim stopniu współzależy z niezdolnością, nadadaptacja z agresją. Jedynym odstępstwem od tej reguły jest niska zależność niepoohamowania z biernością w grupie nauczycieli, gdzie u uczniów strategia niepoohamowania w niższym stopniu współwystępuje z niezdolnością i nadadaptacją.

### 3. PODSUMOWANIE

W części V niniejszego opracowania wykazano, że analiza transakcyjna może być przydatną koncepcją do opisu zjawiska pasywności wśród nauczycieli. Podobnie, jak w grupie uczniów, możliwym jest ujawnienie jej istnienia także po stronie pedagoga. Nauczyciele wykorzystują w różnym stopniu wszystkie strategie pasywne wymieniane w AT, przy czym zdecydowanie dominującą jest wśród nich nadadaptacja. Badani przyznali, iż mają poczucie, że w pracy zawodowej często muszą działać wbrew sobie i godzić się na coś, na co nie mają ochoty. Dotyczy to zarówno bezpośredniej pracy z uczniem, jak i zawodu nauczyciela w szerszej perspektywie. Taki stan rzeczy potwierdzony został także w trakcie wywiadów prowadzonych z psychologami i pedagogami stale współpracującymi z nauczycielami. Stwierdzili oni, że dostrzegają tego typu tendencję zarówno w kontakcie nauczycieli z uczniami, jak i w kontekście zaangażowania zawodowego w ogóle. Rozmówcy stwierdzili, że nauczyciele niejednokrotnie mają tendencję do uczestniczenia w szkoleniach tylko w celu zdobycia zaświadczeń potrzebnych do uzyskania kolejnego szczebla awansu zawodowego i często ich entuzjazm do działania ma charakter jedynie deklaracyjny. Oczywiście z całą stanowczością należy podkreślić, że ten stan rzeczy nie dotyczy całej populacji nauczycielskiej. W gronie tym znajdują się również osoby zaangażowane w pracę i relację z uczniem. Takich nauczycieli opisywali w trakcie badań jakościowych także uczniowie, wskazując na wartość relacji, jaką z nimi mają.

Strategią, do której nauczyciele przyznali się w najniższym stopniu, jest bierność, choć i jej przejawy można w funkcjonowaniu zawodowym tej grupy zaobserwować. Pedagodzy i psychologowie, z którymi prowadzone były rozmowy, zauważali, że strategia ta przybiera formę szczególnie intensywną na gruncie wychowawczym relacji z uczniem. Podkreślali, że obecnie coraz mniejsza grupa nauczycieli postrzega siebie jako wychowawców, ograniczając swoje obowiązki do pracy dydaktycznej.





# VI

## CZYNNIKI TOWARZYSZĄCE TRANSAKCYJNEJ PASYWNOŚCI NAUCZYCIELI

### **1. PASYWNOŚĆ A FUNKCJONOWANIE NAUCZYCIELI W OKREŚLONYCH STANACH JA**

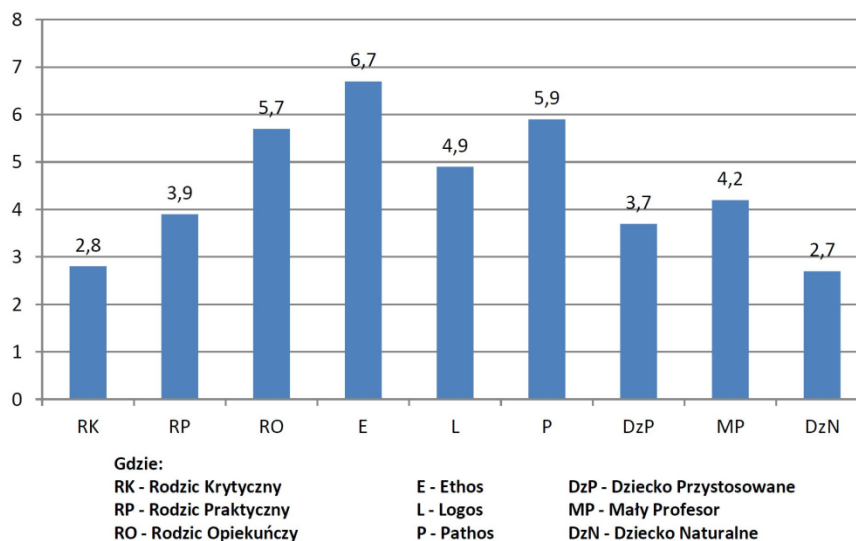
#### **1.1. Funkcjonowanie nauczycieli w określonych stanach Ja**

Funkcjonowanie w określonych stanach Ja nauczycieli badane było tym samym narzędziem co w przypadku uczniów – „Kwestionariuszem samooceny” – przy czym w grupie nauczycieli zastosowano wersję rozszerzoną, która daje respondentowi możliwość określenia, na ile dana cecha jest w jego ocenie pozytywna, a na ile negatywna. Taka forma odpowiedzi umożliwia wskazanie zakresu pozytywnych i negatywnych aspektów stanów Ja nauczycieli. W tym miejscu należy wyjaśnić kodowanie danych w przypadku niniejszego narzędzia. W trakcie jego tworzenia przyjęto zasadę, że dodatnio punktowane będą jedynie odpowiedzi wskazujące istnienie danej cechy, gdzie odpowiedź „tak” uzyska wartość 2, a „raczej tak” 1. Taką zasadę przyjęto także w odniesieniu do grupy uczniów. W przypadku nauczycieli dodatkową kwestią jest zakodowanie odpowiedzi wskazującej na to, czy w opinii badanego dana cecha ułatwia, czy utrudnia mu funkcjonowanie, czyli – czy stanowi pozytywny, czy negatywny przejaw danego stanu Ja. W przypadku, gdy badany w szarej rubryce kwestionariusza (tj. w części określającej czy dany aspekt jest pozytywny, czy negatywny) zakreślił odpowiedź „Uważam to za dobrą cechę”, aspekt pozytywny danego stanu Ja zyskiwał wartość analogiczną do zaznaczonej w kolumnach wskazujących na posiadanie danej cechy, czyli 2 lub 1. Analogicznie, jeśli badany zaznaczył odpowiedź „Nie uważam tego za dobrą cechę”, wartość 1 lub 2 przypisywana była aspektowi negatywnemu. Jeśli natomiast zaznaczoną odpowiedzią było „Trudno powiedzieć”, założono, że badany posiada ambiwalentny stosunek do danej cechy. W takim przypadku wartość uzyskana w kolumnie

dotyczącej posiadania danej cechy była równo dzielona pomiędzy aspekt pozytywny i negatywny.

Analizie określającej funkcjonowanie nauczycieli w określonych stanach Ja poddano odpowiedzi 203 badanych, gdyż jedna osoba nie wypełniła kwestionariusza. Przy czym obraz funkcjonowania w pozytywnych i negatywnych aspektach stanów Ja zostanie zaprezentowany osobno, gdyż w przypadku kolumny szarej, wskazującej te zależności, braki danych były bardziej znaczące. Tej części kwestionariusza nie wypełniły aż 22 osoby, co może wskazywać na trudność, jaką przysporzyło wskazanie, czy dana cecha jest pozytywną czy negatywną w odniesieniu do swojej osoby.

Poniższe zestawienie obrazuje funkcjonowanie w określonych stanach przeciętnego nauczyciela:



**Wykres 1.** Funkcjonowanie nauczycieli w określonych stanach Ja – wyniki uśrednione ( $N=203$ )

Wykorzystany w badaniach egogram uwzględnia analizę drugiego stopnia struktury Ja. Z jednej strony, daje to większy zakres informacji o funkcjonowaniu badanego, z drugiej, nieco utrudnia odniesienie do zaproponowanego przez twórcę najbardziej popularnego egogramu, J.M. Dysaya, modelu „Guru”<sup>1</sup> (zob. podrozdz. 2.1.2, część I). J.M. Dusay założył w nim, że w strukturze Ja dominować powinien obszar Dorosłego i Rodzica Opiekuńczego. Warto jednak odwołać się w tym miejscu do charakterystyki

<sup>1</sup> J.M. Dusay, *Egograms. How I see You and You See Me*, Harper & Row Publishers, New York – Hagerstown – San Francisco – London 1977, 49, [za:] D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, s. 136.

funkcjonowania nauczycieli w określonych stanach Ja zaproponowanej przez L. Flaro<sup>2</sup> (zob. podrozdz. 2.1.2, część I). Wskazuje ona dość mocno, że nadmierne korzystanie przez pedagogów ze struktury Ja-Rodzic Opiekuńczy (szczególnie w jej negatywnych przejawach) skutkuje wiązaniem się z uczniem relacją symbiotyczną, która jest ograniczająca i *de facto* uniemożliwia uczniowi samodzielne myślenie i uczenie się rozwiązywania problemów. W następnym rozdziale scharakteryzowana będzie tendencja do wchodzenia w relacje zależnościowe, charakterystyczna dla badanych nauczycieli.

Wracając do modelu J.M. Dusaya, poza Dorosłym i Rodzicem Opiekuńczym w strukturze Ja nauczycieli w dalszej kolejności występować powinny Dziecko Naturalne, Dziecko Przystosowane i w najmniejszym zakresie – Rodzic Krytyczny. Można próbować w pewien sposób odnieść te założenia do ukazanego w badaniach obrazu rozkładu stanów Ja respondentów. Dorosły w analizie drugiego stopnia dzieli się na Ethos, Logos i Pathos. Widać, że struktury te są dość mocno kateksjonowane w badanej grupie. Nauczyciele wskazali, że w najwyższym stopniu posługują się Ethosem i Pathosem, ale ich Logos także jest dość mocno reprezentowany. Wydaje się to sytuacją korzystną, świadczącą o umiejętnościach obiektywnego analizowania i wyciągania wniosków z informacji płynących z otoczenia, jak i z wewnętrznych obszarów Ja-Rodzica i Ja-Dziecka. Ethos i Pathos są bowiem strukturami odpowiedzialnymi za interpretację zasobów tychże obszarów. Dość silną reprezentację posiada także Rodzic Opiekuńczy, a słabą Rodzic Kontrolujący, co także zgodne jest z założeniami J.M. Dusaya, aczkolwiek należy w tym miejscu pamiętać o założeniach L. Flaro dotyczących Rodzica Opiekuńczego. Odwołując się jednak dalej do modelu „Guru”, należy stwierdzić, że badani nauczyciele w dość ograniczonym stopniu korzystają ze swojego Dziecka. Dodatkowo proporcje pomiędzy Dzieckiem Przystosowanym i Naturalnym są odwrócone. Niskie funkcjonowanie w tych obszarach – szczególnie Dziecka Naturalnego – może pozbawiać relację z uczniem pewnej spontaniczności i energetyczności, które są sprzymierzeńcami bardziej różnorodnej strukturalizacji czasu.

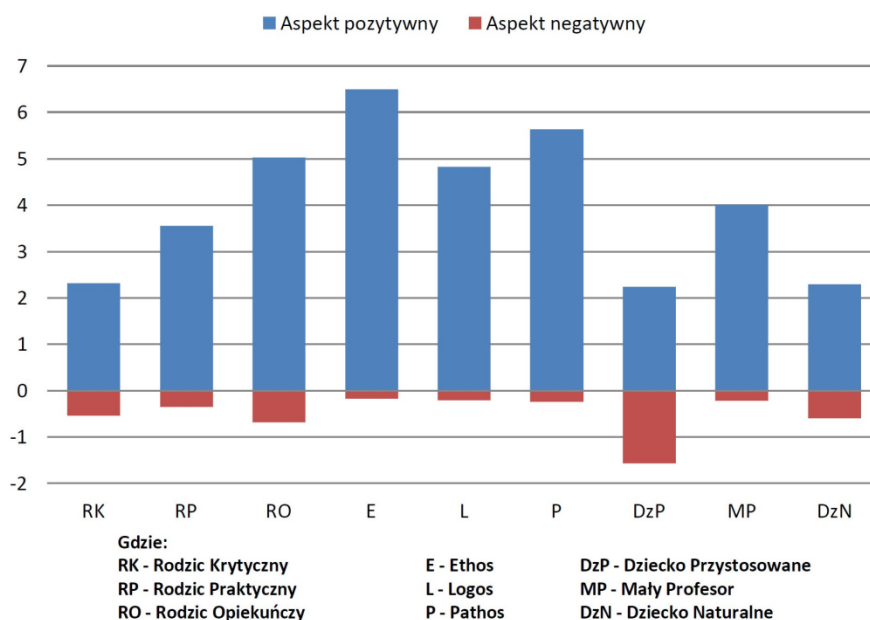
Zazwyczaj zatem nauczyciele w znacznym zakresie potrafią się odwołać do własnego, autonomicznego systemu wartości, na co wskazuje wysoki wskaźnik Ethosu. Dość dobrze także rozpoznają i określają swoje uczucia, potrafią panować nad emocjami, co jest domeną Pathosu. Mają mocno rozwinięte funkcje opiekuńcze. Dodatkowo należy zwrócić uwagę na umiejętność korzystania z wypracowanych schematów postępowania zawartych w Rodzicu Praktycznym oraz szukania rozwiązań w sposób intuicyjny po-

---

<sup>2</sup> L. Flaro, *A Transactional Analysis Model for Evaluating Teacher Behaviours*, „Transactional Analysis Journal” 1979, vol. 9, No. 3, s. 194–199.

przez Małego Profesora. Zwraca jednak uwagę dość niski wskaźnik korzystania z Rodzica Kontrolującego i Dziecka Naturalnego. Szczególnie ta druga struktura wydaje się istotna w nawiązywaniu i utrzymywaniu bliskich relacji, na których brak w kontakcie z nauczycielami skarżyli się uczniowie.

W kontekście powyższych rozważań warto przyjrzeć się rozkładowi pozytywnych i negatywnych aspektów funkcjonowania w danych stanach Ja, które określili nauczyciele. Jak wspomniane było już wcześniej, z wypełnienia części kwestionariusza dotyczącej określenia, czy daną cechę badany uznaje za pozytywną, czy negatywną, zrezygnowały aż 22 osoby. Analiza opiera się zatem na 181 przypadkach.



**Wykres 2.** Stany Ja nauczycieli – pozytywne i negatywne aspekty (wyniki średnie,  $N=181$ )

Z powyższego wykresu wynika, że nauczyciele zidentyfikowali w swoim funkcjonowaniu głównie pozytywne przejawy określonych stanów Ja. Obraz ten odbiega nieco od wyników uzyskanych w badaniu nauczycieli przez D. Pankowską<sup>3</sup>. Warto jednak podkreślić, że niniejsze badania ograniczone były do populacji nauczycieli uczących w gimnazjum oraz prowadzone przy wykorzystaniu nieco innego rodzaju narzędzia, przez co są trudne do porównania. Określenie tego, czy dany aspekt funkcjonowania jest pozytywny, czy negatywny, należało tutaj do respondenta. Przesłanką, która legła u podstaw decyzji o daniu możliwości badanym wolnego wyboru w tej kwe-

<sup>3</sup> Zob. D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*, s. 253–256.

stii, jest założenie, że cechy, które przez jednych uznane będą za negatywne, przez innych mogą być pochwalane – to, co jednej osobie utrudnia funkcjonowanie, innej może ułatwiać, a uzależnione jest to między innymi od natężenia danej cechy. Z tego założenia wyszły autorki przy konstrukcji narzędzia zastosowanego w niniejszych badaniach. Możliwą jest jednak sytuacja, w której określenie, na ile dana cecha jest sprzyjająca, a na ile utrudniająca funkcjonowanie, jest trudne. Świadczy o tym dość znaczna liczba osób, które pominęły rubrykę określającą rodzaj aspektu Ja oraz spora liczba odpowiedzi w kategorii „Trudno powiedzieć”.

Nie zmienia to jednak faktu, że część osób zdecydowała się wypełnić tę rubrykę i wskazać, które ze swoich zachowań i przekonań uznają za słuszne, a które nie. Warto zwrócić uwagę na to, że najwięcej negatywnych aspektów funkcjonowania określili nauczyciele w przypadku Dziecka Przystosowanego. Dostrzegają zatem u siebie zbyt dużą tendencję do podporządkowania wymaganiom społecznym i innym ludziom, która wyraża się poprzez uległość wobec przekazów Rodzicielskich. Poza tym zwracają uwagę na negatywne aspekty rozpoznane przez badanych w obszarze Rodzica Krytycznego, Rodzica Opiekunczego i Dziecka Naturalnego. Istnienie ich dość mocno może ingerować w relację z uczniem, co potwierdzają badania L. Flaro. W podrozdziale 2.1.2 części I określony został potencjalny wpływ negatywnych aspektów Ja na proces edukacyjno-wychowawczy. L. Flaro zauważa przykładowo, iż negatywne przejawy Rodzica Krytycznego skutkują zachowaniami ośmieszającymi i deprecjonującymi ucznia oraz powodują, że relacja z nim staje się zależnościowa, przy czym skutkiem tego może być zbyt duża uległość wychowanka lub – przeciwnie – bunt (z poziomu Dziecka Zbuntowanego). W przypadku Rodzica Opiekunczego negatywne aspekty warunkują relację symbiotyczną, która utrudnia, a czasami wręcz uniemożliwia rozwój autonomii ucznia, co wyraża się między innymi poprzez brak umiejętności myślenia samodzielnego i bezradność w obliczu sytuacji problemowej. Natomiast negatywne aspekty Dziecka Naturalnego powodują dezorganizację i niekonsekwencję procesu edukacyjnego, szczególnie w obszarze relacyjnym. Może się to przejawiać poprzez chwilowe zbliżenia i niespodziewane oddalenia w kontakcie z uczniem, przez co relacja staje się nieprzewidywalna. Na taki sposób funkcjonowania nauczycieli zwróciła uwagę jedna z rozmówczyń z grona psychologów, a potwierdzili go uczniowie w trakcie badań jakościowych.

Istotne jest także zwrócenie uwagi na fakt, że również w obszarze Dorosłego (Ethos, Logos i Pathos) nauczyciele rozpoznali negatywne przejawy jego funkcjonowania. Tradycyjne w AT przyjmuje się, że struktura ta nie posiada tego aspektu. Wskazania nauczycieli mogą świadczyć o tym, iż uznali oni, że daną cechę mają rozwiniętą w zbyt niskim stopniu, aczkolwiek najprawdopodobniej uzyskany wynik może być tutaj wyrazem istniejących w strukturze Ja kontaminacji.

Podsumowując analizę obejmującą pozytywne i negatywne przejawy funkcjonowania w danych obszarach Ja, można stwierdzić, że zadanie określenia, na ile dana cecha sprzyja efektywności, a na ile ją utrudnia, jest dość skomplikowane. Wydaje się ponadto, że wynik uzyskany w bezpośrednim kontakcie z osobą badaną lub wypracowany w trakcie konfrontacji z oceną otoczenia byłby bardziej wiarygodny. Obraz uzyskany w niniejszym badaniu jest poglądem na siebie zaprezentowanym przez nauczycieli. Jednak to, że posiadają oni określone zasoby, nie uprawnia jeszcze do stwierdzenia, że w pełni je wykorzystują. Na pewne ograniczenia w tym zakresie wskazują bowiem badania jakościowe. Opis relacji pomiędzy nauczycielem i uczniem, prezentowany w trakcie wywiadów przez uczniów, sugerowałby dominację Rodzica Kontrolującego nauczycieli. Taką opinię potwierdziła także większość pedagogów i psychologów, z którymi prowadzone były rozmowy. Warto nadmienić, że kilku z pedagogów i psychologów znało w pewnym zakresie koncepcję analizy transakcyjnej, co ułatwiło wymianę poglądów w tym obszarze. Rozmówcy z grupy eksperckiej podkreślali, że często nauczyciele wiedzą i potrafią wchodzić z uczniami w relację z poziomu Dorosły do Dorosłego, ale nie korzystają z tej umiejętności, gdyż to wymagałoby większego zaangażowania i czasu. Często dominuje relacja Rodzic-Dziecko. Ta forma kontaktu z uczniem nie jest sytuacją wyłącznie negatywną, pod warunkiem czerpania z zasobów pozytywnych struktur oraz nieograniczania relacji jedynie do tego wymiaru. Rozwój Dorosłego wymaga bowiem kontaktu z innym Dorosłym. Celem rozwoju ucznia na gruncie szkolnym jest właśnie zdobycie umiejętności krytycznej oceny i wyciągania wniosków, co jest możliwe w sytuacji korzystania z zasobów Dorosłego.

Ciekawym i wartym rozważenia jest także stwierdzenie jednej osoby z grona pedagogów, która opisując funkcjonowanie na gruncie szkolnym nauczycieli niepewnych, z zaniżoną samooceną, zwróciła uwagę na fakt, że ich kontakt z uczniem odbywa się na poziomie Dziecko do Dziecka. Przy czym można dodać, że będzie to zapewne obszar aspektu negatywnego Dziecka nauczyciela. Relacja taka odbywa się na poziomie ukrytym (psychologicznym) i maskowana jest poziomem jawnym (społecznym) w relacji Rodzic-Dziecko. Nauczyciele w ten sposób funkcjonujący często wykorzystują strategię agresji, której zadaniem jest ukrycie niepewności w relacji. Reakcja uczniów zależy natomiast od siły komunikatu ukrytego i ich umiejętności odczytania go. W sytuacji, gdy staje się on jasny, komunikat na poziomie społecznym od Rodzica przestaje mieć znaczenie, a nauczyciel traci autorytet. Niebezpieczeństwo odczytania przez uczniów wymiany na poziomie Dziecko-Dziecko może być jedną z przyczyn ograniczania relacji z nimi przez nauczyciela. Zdaniem osób, z którymi prowadzono rozmowy, nauczyciele z negatywnym obrazem Ja stanowią dość znaczną grupę. Co więcej, cały opisany proces często pozostaje poza ich świadomością, gdyż

stosują znaczny repertuar mechanizmów obronnych, takich jak racjonalizacja czy wyparcie. Oznacza to, że tego rodzaju zachowaniom towarzyszy dyskontowanie pojawiających się trudności.

W niniejszych badaniach przyjęto twierdzenie o wiarygodności uzyskanego wyniku egogramu z założeniem, iż posiadany potencjał stanów Ja w pozytywnych ich aspektach nie zawsze jest w pełni wykorzystywany w relacji z uczniem. Warto przyjrzeć się temu, jak posiadane zasoby nauczycieli w obszarze Ja korespondują z transakcyjną pasywnością we wszystkich jej przejawach.

## 1.2. Współzależność pasywności i funkcjonowania w określonych stanach Ja w grupie nauczycieli

Zależność pomiędzy pasywnością a funkcjonowaniem nauczycieli w określonych stanach Ja określono podobnie jak w przypadku uczniów, jednoczynnikowym testem ANOVA przy założonym poziomie istotności  $p < 0,05$ , wcześniej potwierdzając normalność rozkładu zmiennych. Za czynnik grupujący przyjęto pasywność we wszystkich jej przejawach, wyznaczając jej poziom niski, średni i wysoki. Podziału dokonano poprzez wyznaczenie wartości kwartylowych, gdzie wynik pasywności poniżej pierwszego kwartyla uznano za niski, a powyżej trzeciego za wysoki. Poniżej zaprezentowane zostaną wyniki istotne statystycznie dla grupy 202 nauczycieli. Zależności wynikające z posiadania pozytywnych i negatywnych aspektów stanów Ja zanalizowane będą jedynie dla stanów Rodzica Krytycznego, Rodzica Opiekuńczego, Dziecka Przystosowanego oraz Dziecka Naturalnego, ze względu na ich występowanie w nieco szerszym zakresie niż w przypadku pozostałych stanów Ja.

**Tabela 1.** Bierność nauczycieli a funkcjonowanie w stanach Ja (jednoczynnikowy test ANOVA,  $p < 0,05$ ,  $N = 202$ )

STAN JA	BIERNOŚĆ				F
	NISKA	ŚREDNIA	WYSOKA	Tendencja średniej	
Rodzic Krytyczny	—	—	—	—	n.i.
Rodzic Praktyczny	—	—	—	—	n.i.
Rodzic Opiekuńczy	—	—	—	—	n.i.
Ethos	—	—	—	—	n.i.
Logos	5,75	4,88	4,15	↓	7,25
Pathos	6,56	5,76	5,62	↓	4,41
Dziecko Przystosowane	3,18	3,61	4,22	↑	4,11
Mały Profesor	—	—	—	—	n.i.
Dziecko Naturalne	—	—	—	—	n.i.

Nauczyciele, którzy w funkcjonowaniu szkolnym wykorzystują w wyższym zakresie strategię bierności, charakteryzują się niższym stopniem kateksjonowania Logosu i Pathosu niż nauczyciele, którzy tę strategię wykorzystują rzadziej lub w ogóle. Obie te struktury wchodzą w zakres Dorosłego, co wskazuje na niższą umiejętność tych nauczycieli do obiektywnej oceny sytuacji oraz wyciągania z niej autonomicznych wniosków. Ograniczanie funkcjonowania Pathosu wskazuje dodatkowo na mniejszy zakres samoświadomości w zakresie rozpoznawania własnych emocji i związanych z tym reakcji. Bierności nauczyciela sprzyja także posiadanie mocniej rozwiniętego Dziecka Przystosowanego, wskazującego na pewnego rodzaju tendencję uległościową. W przypadku tej struktury udało się także wykazać istotną zależność, jeśli chodzi o rozpoznanie negatywnych i pozytywnych aspektów. Osoby rozpoznające u siebie negatywne aspekty Dziecka Przystosowanego w wyższym stopniu stosują strategię bierności (średnia  $M=7,60$ ) niż osoby posiadające jedynie aspekty pozytywne ( $M=6,15$ ) (test  $t$  Studenta dla prób niezależnych względem grup,  $p < 0,05$ ,  $df=177$ ,  $t=1,98$ ).

**Tabela 2.** Nadadaptacja nauczycieli a funkcjonowanie w stanach Ja (jednoczynnikowy test ANOVA,  $p < 0,05$ ,  $N=202$ )

STAN JA	NADADAPTACJA				F
	NISKA	ŚREDNIA	WYSOKA	Tendencja średniej	
Rodziec Krytyczny	—	—	—	—	n.i.
Rodziec Praktyczny	—	—	—	—	n.i.
Rodziec Opiekuńczy	5,34	5,55	6,29	↑	3,89
Ethos	7,24	6,65	6,50	↓	3,55
Logos	5,84	4,80	4,23	↓	7,81
Pathos	6,60	5,75	5,66	↓	4,90
Dziecko Przystosowane	3,24	3,46	4,33	↑	5,64
Mały Profesor	—	—	—	—	n.i.
Dziecko Naturalne	—	—	—	—	n.i.

W przypadku nadadaptacji udało się wykazać większą ilość wyników istotnych statystycznie niż w przypadku bierności. Nadadaptacja nauczycieli zdaje się zależeć od stopnia kateksjonowania Rodzica Opiekuńczego, Ethosu, Logosu, Pathosu i Dziecka Przystosowanego, przy czym biorąc pod uwagę współczynnik  $F$ , największe zróżnicowanie średnich występuje w przypadku Logosu. Dla rozwoju nadadaptacji nauczycieli znaczenie ma zatem poziom wykorzystywania struktury Dorosłego. Ponownie, im bogatszy zasób autonomicznie wypracowanych wartości i ideałów, wyższa samoświadomość w zakresie rozpoznawania własnych uczuć i reakcji oraz umie-



jętność analizowania i wyciągania wniosków z zaistniałej sytuacji, tym niższy poziom pasywności przejawiającej się poprzez zbytne dopasowanie się do oczekiwań otoczenia. Charakter strategii i sposób jej realizacji w jasny sposób wskazuje także na związek z Dzieckiem Przystosowanym – strukturą odpowiedzialną za dostosowanie do oczekiwań płynących od osób znaczących. Osoba z silnie rozwiniętym Dzieckiem Przystosowanym, zwłaszcza w jego negatywnych przejawach, wykazuje zazwyczaj wysoki stopień uległości i podporządkowania. W niniejszych badaniach udało się także wskazać na związek pomiędzy rozpoznaniem przez nauczyciela negatywnych aspektów Dziecka Przystosowanego a jego tendencją do nadadaptacji. Test *t* Studenta dla prób niezależnych względem grup okazał się istotny statystycznie (przy  $p < 0,05$ ,  $df = 177$ ,  $t = 3,47$ ) i wskazał, że osoby rozpoznające negatywne aspekty Dziecka Przystosowanego wykazują wyższy poziom strategii ( $M = 11,57$ ) niż osoby nierozpoznające ( $M = 9,07$ ).

Nadadaptacja wykazuje też związek ze stanem Rodzica Opiekuńczego, przy czym zależność ta wygląda w ten sposób, że wyższej pasywności towarzyszy wyższy zakres energetyzowania tego obszaru. Im bardziej nauczyciel nastawiony jest na niesienie pomocy i opiekę nad uczniem, tym w wyższym zakresie stosuje omawianą strategię. W tym wypadku nie udało się jednak wykazać zależności w zakresie pozytywnych i negatywnych aspektów. Wynikać to może z faktu dość niskiego rozpoznania negatywnych aspektów tego stanu Ja w badanej grupie.

**Tabela 3.** Niepohamowanie nauczycieli a funkcjonowanie w stanach Ja (jednoczynnikowy test ANOVA,  $p < 0,05$ ,  $N = 202$ )

STAN JA	NIEPOHAMOWANIE				F
	NISKA	ŚREDNIA	WYSOKA	Tendencja średniej	
Rodzic Krytyczny	—	—	—	—	n.i.
Rodzic Praktyczny	—	—	—	—	n.i.
Rodzic Opiekuńczy	—	—	—	—	n.i.
Ethos	—	—	—	—	n.i.
Logos	5,54	5,18	3,93	↓	8,64
Pathos	6,27	6,15	5,31	↓	4,83
Dziecko Przystosowane	2,92	3,71	4,24	↑	6,76
Mały Profesor	—	—	—	—	n.i.
Dziecko Naturalne	—	—	—	—	n.i.

Niepohamowanie współzależny z energetyzowaniem tych samych stanów Ja, co bierność. Ponownie zatem ujawniono pewną zbieżność pomiędzy tymi dwiema strategiami. Wyższemu niepohamowaniu towarzyszy więc

niższe wykorzystanie Dorosłego (Logos i Pathos), czyli niższa samoświadomość w zakresie reakcji emocjonalnych oraz słabsza umiejętność analizy i wyciągania obiektywnych wniosków z zaistniałej sytuacji. Ponownie widać także znaczenie silnego wykorzystywania Dziecka Przystosowanego dla rozwoju tej strategii. Istotna statystycznie jest także różnica średnich niepoohamowania w sytuacji rozpoznania negatywnych aspektów tego stanu (test *t* Studenta dla prób niezależnych względem grup,  $p < 0,05$ ,  $df = 177$ ,  $t = 3,44$ ). Osoby rozpoznające je osiągnęły średni wynik niepoohamowania na poziomie  $M = 9,88$ , a osoby nierozpoznające  $M = 7,66$ .

**Tabela 4.** Agresja nauczycieli a funkcjonowanie w stanach Ja (jednoczynnikowy test ANOVA,  $p < 0,05$ ,  $N = 202$ )

STAN JA	AGRESJA				F
	NISKA	ŚREDNIA	WYSOKA	Tendencja średniej	
Rodzic Krytyczny	—	—	—	—	n.i.
Rodzic Praktyczny	4,51	3,86	3,56	↓	3,65
Rodzic Opiekuńczy	—	—	—	—	n.i.
Ethos	7,24	6,81	6,30	↓	4,62
Logos	5,89	4,60	4,48	↓	7,44
Pathos	6,75	5,65	5,64	↓	7,40
Dziecko Przystosowane	3,69	3,19	4,34	?	6,58
Mały Profesor	—	—	—	—	n.i.
Dziecko Naturalne	—	—	—	—	n.i.

Agresja wykazuje związek z wykorzystywaniem przez nauczyciela obszaru Dorosłego we wszystkich jego przejawach, Dziecka Przystosowanego oraz Rodzica Praktycznego. W przypadku Dorosłego zależności wyglądają podobnie jak w odniesieniu do pozostałych strategii, gdzie niższemu uaktywnianiu tej struktury towarzyszy wyższy zakres pasywności transakcyjnej. Związek z Dzieckiem Przystosowanym wygląda jednak inaczej niż dotychczas. Najwyższy zakres jego energetyzowania występuje w sytuacji najwyższego zakresu stosowania agresji, jednakże poziom najniższy występuje w przypadku średniego poziomu strategii. Ma to najprawdopodobniej związek z posiadaniem pozytywnych i negatywnych aspektów tego stanu. Udało się bowiem wykazać zależność statystyczną pomiędzy rozpoznaniem i nierozpoznaniem tych aspektów a zakresem agresji (test *t* Studenta dla prób niezależnych względem grup,  $p < 0,05$ ,  $df = 177$ ,  $t = 3,19$ ), gdzie znów osoby z rozpoznaniem charakteryzują się wyższym poziomem pasywności w tej formie ( $M = 8,57$  w stosunku do  $M = 5,83$  dla grupy nieposiadającej aspektów negatywnych). Przeprowadzono także jednoczynnikowy test

ANOVA dla negatywnych aspektów Dziecka Przystosowanego. Zbyt mała różnica zakresu średnich powoduje, że poziom istotności przekracza zakładane 0,05, aczkolwiek ocena wizualna wykresu utworzonego na tej podstawie sugeruje tendencję spadkową średniej ( $M = 1,2$  dla grupy z niską agresją,  $M = 1,3$  ze średnią i  $M = 1,57$  z wysoką). Może to potwierdzać przypuszczenie, iż z jednej strony wyższej agresji towarzyszą negatywne aspekty Dziecka Przystosowanego, ale z drugiej posiadanie pozytywnych jego przejawów może agresję ograniczać. Hipoteza ta w niniejszych badaniach musi pozostać jedynie przypuszczeniem (choć z przesłankami wskazującymi na jego słuszność) i powinna być zweryfikowana w trakcie kolejnych analiz tego rodzaju.

Dodatkowo należy zauważyć, że agresji nauczycieli sprzyja ograniczony zakres schematów postępowania w obliczu sytuacji trudnej, co wiąże się z niższym zakresem uaktywniania Rodzica Praktycznego – wyższemu poziomowi stosowania tej strategii towarzyszy bowiem niższe wykorzystanie tego stanu Ja.

**Tabela 5.** Niezdolność nauczycieli a funkcjonowanie w stanach Ja (jednoczynnikowy test ANOVA,  $p < 0,05$ ,  $N = 202$ )

STAN JA	NIEZDOLNOŚĆ				F
	NISKA	ŚREDNIA	WYSOKA	Tendencja średniej	
Rodziec Krytyczny	—	—	—	—	n.i.
Rodziec Praktyczny	—	—	—	—	n.i.
Rodziec Opiekuńczy	—	—	—	—	n.i.
Ethos	—	—	—	—	n.i.
Logos	—	—	—	—	n.i.
Pathos	6,46	5,93	5,36	↓	4,87
Dziecko Przystosowane	3,05	3,76	4,17	↑	5,04
Mały Profesor	—	—	—	—	n.i.
Dziecko Naturalne	—	—	—	—	n.i.

W przypadku niezdolności udało się wykazać tylko dwie zależności w zakresie wykorzystywania stanów Ja. Strategii tej ponownie towarzyszy niższy zakres stosowania Pathosu, co wiąże się z niższym zakresem świadomości co do własnych reakcji emocjonalnych. Dziecko Przystosowane natomiast wykazuje tendencję wzrostową wraz ze zwiększaniem się zakresu jej stosowania, co może świadczyć o pewnym poziomie tendencji uległościowej nauczycieli przejawiających tę formę pasywności. Ponownie także wykazano związek z negatywnymi aspektami funkcjonowania tego stanu i jest to zależność dość znaczna (test  $t$  Studenta dla prób niezależnych

względem grup,  $p < 0,05$ ,  $df = 177$ ,  $t = 4,86$ ). Średnia niezdolności w grupie rozpoznającej negatywne aspekty jest dwukrotnie wyższa niż w grupie nierozpoznającej ( $M = 10,47$  przy  $M = 5,80$ ). Można zatem stwierdzić, że niezdolności szczególnie sprzyja posiadanie negatywnych przejawów Dziecka Przystosowanego. Objawia się to często poprzez nieumiejętność przeciwstawienia się i uległość wobec innych. Narastająca w takiej sytuacji frustracja jest wtedy kierowana przeciwko sobie i ujawnia na przykład poprzez objawy psychosomatyczne.

W przypadku niezdolności, inaczej niż dotychczas, wykazano, że towarzyszą jej negatywne przejawy Rodzica Opiekuńczego (test  $t$  Studenta dla prób niezależnych względem grup,  $p < 0,05$ ,  $df = 177$ ,  $t = 3,68$ ). Osoby je posiadające uzyskały średni wynik dla niezdolności na poziomie  $M = 10,90$ , przy średniej  $M = 7,85$  dla nieposiadających. Oznacza to, że zbytnia troska o innych, która często realizowana jest wbrew sobie, odbija się negatywnie na funkcjonowaniu nauczyciela poprzez pasywność w formie niezdolności.

Podsumowując powyższe rozważania, należy stwierdzić, że – podobnie jak w przypadku uczniów – także w grupie nauczycieli ujawniono istotne statystycznie zależności pomiędzy funkcjonowaniem w określonych stanach Ja a pasywnością transakcyjną we wszystkich jej przejawach. Najdonioślejsze znaczenie w tej grupie ma struktura Ja-Dorośli we wszystkich swoich przejawach, gdzie ograniczenie funkcjonowania w Etosie, Logosie czy Pathosie sprzyja wyższemu poziomowi pasywności. Istotny jest także zakres kateksjonowania Dziecka Przystosowanego, przy czym w tym przypadku zależność wygląda odwrotnie – wyższemu zakresowi energetyzowania tego obszaru towarzyszy wyższy poziom pasywności.

Ze względu na dość niskie rozpoznanie negatywnych aspektów danych stanów Ja w badanej grupie, trudno sprawdzić ich współzależność z pasywnością, co oznacza, że ten obszar wymaga dalszych analiz. Aczkolwiek w przypadku Dziecka Przystosowanego oraz w przypadku jednej strategii także Rodzica Opiekuńczego wskazano, że posiadanie negatywnych aspektów tych stanów sprzyja rozwojowi pasywności.

## 2. PASYWNOŚĆ NAUCZYCIELI A TENDENCJA DO WCHODZENIA W RELACJE ZALEŻNOŚCIOWE

### 2.1. Charakterystyka tendencji zależnościowej nauczycieli

Tendencje zależnościowe badanych nauczycieli określone były przy wykorzystaniu kwestionariusza „Moi uczniowie”, a kodowanie odpowiedzi odbyło się w sposób identyczny jak w przypadku analogicznego kwestionariusza dla uczniów „Moi nauczyciele”, gdzie odpowiedź wskazująca tendencję uzyskiwała wartość 4, wykluczająca 0.

Poniżej zaprezentowano procentowe zestawienie wyników określających odpowiedzi badanych nauczycieli. W analizie wzięto pod uwagę 202 przypadki (dwie osoby nie wypełniły kwestionariusza). Ponownie w celu uzyskania większej przejrzystości wyników kategorię „nie wiem” wyłączone, a odpowiedzi „tak” i „raczej tak” oraz „nie” i „raczej nie” połączono.

**Tabela 6.** Tendencja zależnościowa nauczycieli (w %,  $N = 202$ )

TWIERDZENIA	ZALEŻNOŚĆ %	BRAK ZALEŻNOŚCI %
1. Muszę stale pilnować uczniów, bo ich działania są nieprzewidywalne.	75,1	24,9
2. Uważam, że uczniowi należy jak najwięcej pomagać w zdobywaniu nowej wiedzy.	93,8	6,3
3. Moi uczniowie są samodzielni*.	39,9	60,1
4. Uczniowie zazwyczaj zachowują się jak małe dzieci.	48,9	51,1
5. Uważam, że ponoszę odpowiedzialność za to, że uczeń ma słabe wyniki w nauce.	33,5	66,5
6. Mam zaufanie do moich uczniów, dając im możliwość poszukiwania wiedzy na własną rękę*.	72,0	28,0
7. Rola nauczyciela polega także na stałym kontrolowaniu uczniów.	74,9	25,1

**Tabela 6.** Tendencja zależnościowa nauczycieli... (cd.)

TWIERDZENIA	ZALEŻNOŚĆ %	BRAK ZA- LEŻNOŚCI %
8. Mam poczucie, że moi uczniowie nie poradziłoby sobie w samodzielnym zdobyciu wiedzy koniecznej do dobrego zdania egzaminu.	70,7	29,3
9. Trudno liczyć na to, że uczeń zrobi coś sam.	61,9	38,1
10. Często w kontaktach z uczniami mam wrażenie, że rozmawiam z ludźmi dorosłymi*.	64,9	35,1
11. Moich uczniów trudno nazwać poszukiwaczami wiedzy – wszystko muszą podać im jak na tacy.	67,2	32,8
12. Dość mocno opiekuję się moimi uczniami.	77,9	22,1
13. Kieruję się zasadą, że uczeń powinien mieć prawo współdecydowania o treściach poruszanych na zajęciach*.	41,1	58,9
14. Twierdzę, że uczniom powinno się dać swobodę, oni sami wiedzą, co jest dla nich najlepsze*.	87,4	12,6
15. Z moimi uczniami można pracować w sposób partnerski*.	53,8	46,2

\*Twierdzenia kodowane odwrotnie, gdzie odpowiedzi „nie” i „raczej nie” wskazywały tendencję zależnościową badanych.

Z analizy powyższych danych wynika, że nauczyciele wykazują dość wysoką tendencję do wchodzenia w relacje zależnościowe z uczniami. Mają poczucie, że uczniów należy stale kontrolować i opiekować się nimi, a wiedzę przekazywać w formie gotowej, łatwo przyswajalnej, gdyż nie ma co liczyć na samodzielność młodzieży w jej zdobywaniu i poszerzaniu.

Największą ilość odpowiedzi twierdzących, wskazujących na tendencję zależnościową uzyskało w powyższym zestawieniu stwierdzenie 2: „Uważam, że uczniowi należy jak najwięcej pomagać w zdobywaniu nowej wiedzy”, które już samo w sobie wskazuje na niskie zaufanie w stosunku do samodzielności gimnazjalisty. Potwierdza to następne w kolejności popularności odpowiedzi zdanie (14) wskazujące na omawianą tendencję: „Twierdzę, że uczniom powinno się dać swobodę, oni sami wiedzą, co jest dla nich najlepsze”. W przypadku tego zdania aż 87% respondentów odpowiedziało „nie” lub „raczej nie”. Wskazuje to bezsprzecznie na dość niski poziom zaufania do ucznia, co wydaje się ciekawe w zestawieniu z przekonaniem 60% badanych, którzy twierdzą, że ich uczniowie są samodzielni\*.

Wydaje się zatem, że nauczyciele mają tendencję do dość ścisłego kontrolowania uczniów i ograniczania ich swobody w działaniu, co wynika z ni-

\* Warto podkreślić, że odpowiedź ta nie jest zgodna z wynikiem uzyskanym przez nauczycieli w badaniu dotyczącym pozycji życiowej. Uczniowie zostali tam ocenieni jako raczej niesamodzielni (zob. rozdz. 4, część VI).

skiego poczucia zaufania do młodzieży. Wydaje się jednak, że tego rodzaju tendencja ujawnia się w całym systemie szkolnictwa, a kontroli podlega tutaj każdy element, co może mieć wpływ na funkcjonowanie nauczycieli. W niemalże każdej ze szkół montowany jest monitoring, drzwi wejściowe są zamykane, a każde wejście i wyjście, szczególnie osoby obcej, jest ściśle kontrolowane i odnotowywane. Sprawdzani są nauczyciele i dyrekcja poprzez system rozległej dokumentacji. Wchodząc w rzeczywistość szkolną bardzo często można odnieść wrażenie, że nie ma tam miejsca na przypadkowość, a cały proces jest ściśle zaplanowany. Potwierdzają to słowa jednej z rozmówczyń z grupy psychologów i pedagogów: *Jest tak, że to idzie od samej góry. Nie ma wolności. Wszystkie przepisy nam teraz „dowaliły”. My szukamy trochę światła w tunelu, żeby mieć poczucie, że nie robimy głupich rzeczy. Przesada w podporządkowaniu jest ogromna.* Taka sytuacja sprzyja spadkowi zaufania i poczuciu konieczności ciągłego kontrolowania i monitorowania ucznia. Warto mieć to na uwadze, gdyż według teoretycznych założeń pasywności w analizie transakcyjnej relacje zależnościowe są głównym czynnikiem współtowarzyszącym pasywności.

Na koniec warto jeszcze spojrzeć na tendencję zależnościową nauczycieli poprzez pryzmat przeciętnego respondenta. Biorąc pod uwagę kodowanie zastosowane w analizie danych kwestionariusza, maksymalnym możliwym do uzyskania przez badanego wynikiem była wartość 60. W poniższej tabeli umieszczono podstawowe statystyki opisowe, które pomogą dokładniej scharakteryzować tendencję zależnościową w badanej grupie.

**Tabela 7.** Tendencja zależnościowa nauczycieli – statystyki opisowe ( $N = 202$ )

Średnia arytmetyczna <i>M</i>	Mediana <i>Me</i>	Moda <i>Mo</i>	Liczność Mody	Minimum	Maksimum	Odchylenie standardowe <i>S</i>
34,4	34	33	17	14	51	7,38

Rozpoczynając analizę powyższego zestawienia, należy podkreślić, że rozkład zmiennej został sprawdzony przy użyciu wykresu kwantylowego oraz testu *W* Shapiro-Wilka, który nie dał przesłanek do odrzucenia hipotezy o normalności rozkładu. Przeciętną wartością, jaką uzyskali w kwestionariuszu nauczyciele, jest 34,4. Średnia arytmetyczna pokrywa się właściwie idealnie z medianą, co oznacza, że opisuje populację dość dokładnie. Zróżnicowanie wyników nauczycieli jest w przypadku badanej zmiennej ponownie dość znaczne, o czym świadczy wartość odchylenia standardowego oraz różnica pomiędzy uzyskaną przez badanych wartością minimalną i maksymalną.

Biorąc pod uwagę zakres tendencji zależnościowej nauczycieli, warto sprawdzić w jaki sposób współzależny ona z transakcyjną pasywnością we wszystkich jej przejawach.

## 2.2. Współzależność pasywności i tendencji do wchodzenia w relacje zależnościowe w grupie nauczycieli

Według założeń analizy transakcyjnej pasywności towarzyszy relacja symbiotyczna. W niniejszych badaniach, co było już wyjaśniane w rozdziale 2 części IV opracowania, badana jest jedynie tendencja do wchodzenia w tego rodzaju relacje. Z góry również założono, że nauczyciele w relacji z uczniem przyjmują pozycję dominującą i funkcjonują głównie w obszarze Ja-Rodzic. W poprzednim rozdziale wykazano, że pedagodzy rzeczywiście w znacznym stopniu wykazują tendencję zależnościową. Warto zatem zobaczyć, na ile tendencja ta współzależy z pasywnością.

Ponieważ wykres rozrzutu nie wskazywał na istnienie krzywoliniowej zależności, związek pomiędzy pasywnością nauczycieli a ich tendencją do wchodzenia w relacje zależnościowe sprawdzono przy pomocy współczynnika  $r$  Pearsona, przy zakładanym poziomie istotności  $p < 0,05$ . Analizie poddano wyniki uzyskane przez 201 respondentów. Usunięty został jeden przypadek – osoba nie wypełniła kwestionariusza dotyczącego pasywności.

**Tabela 8.** Pasywność nauczycieli a tendencja do wchodzenia w relacje zależnościowe (współczynnik  $r$  Pearsona istotny na poziomie  $p < 0,05$ ,  $N = 201$ )

STRATEGIA PASYWNA	TENDENCJA ZALEŻNOŚCIOWA
Bierność	0,28
Nadadaptacja	0,30
Niepohamowanie	0,24
Agresja	0,30
Niezdolność	0,30

W badaniach udało się ujawnić istotny statystycznie związek pomiędzy tendencją do wychodzenia w relacje zależnościowe nauczycieli i ich pasywnością. Zależność ta zawsze przybiera wartość dodatnią, co oznacza, że wraz ze wzrostem tendencji rośnie także poziom pasywności. Zatem nauczyciele posiadający niższą tendencję do wchodzenia w relacje zależnościowe, czyli niższą potrzebą kontrolowania uczniów oraz większym poziomem zaufania im, jednocześnie charakteryzują się niższym poziomem własnej pasywności. Siła związku w przypadku grupy nauczycieli wydaje się bardzo jednorodna. Aż w trzech z pięciu wyróżnionych strategii wartość współczynnika  $r$  wynosi 0,30. W dwóch pozostałych wartość ta jest nieco niższa, aczkolwiek również wskazująca na istotną współzależność.



### 3. PASYWNOŚĆ NAUCZYCIELI A ZASPOKOJENIE TRANSAKCYJNYCH GŁODÓW

#### 3.1. Charakterystyka zaspokojenia transakcyjnych głodów nauczycieli

Zaspokojenie transakcyjnych głodów wśród nauczycieli badane było przy wykorzystaniu kwestionariusza „Potrzeby zawodowe”. Narzędzie to było symetryczne do zastosowanego w przypadku uczniów. Podobnie składało się z twierdzeń, które określały zaspokojenie czterech transakcyjnych głodów w trzech wymiarach. Uwzględniono zatem głód stymulacji, wsparcia, strukturalizacji czasu oraz przywiązania w relacji do uczniów, współpracowników i ogólnie rozumianych obowiązków zawodowych. Respondenci mieli do wyboru wskazanie, że danej potrzeby w ogóle nie posiadają lub określenie poziomu jej zaspokojenia. Dane zostały zakodowane w ten sposób, że wartość wyższa wskazuje na wyższy poziom niezaspokojenia potrzeby. W tabeli zaprezentowano procentowy udział poszczególnych kategorii odpowiedzi wśród nauczycieli.

**Tabela 9.** Transakcyjne głody nauczycieli – zestawienie wyników kwestionariusza „Potrzeby zawodowe” ( $N=200$ )

Rodzaj głodu	Kierunek głodu	% badanych odpowiadających w określony sposób					Razem
		„Nie potrzebuję tego”	„Potrzebuję tego, ale nie dostaję”	„Potrzebuję tego, ale dostaję zdecydowanie za mało”	„Potrzebuję tego, ale dostaję nieco za mało”	„Potrzebuję tego i dostaję w wystarczającym stopniu”	
Stymulacji	Uczniowie	5,0	14,0	26,5	25,0	29,5	100
	Współprac.	43,5	5,0	12,5	15,0	24,0	100
	Zawód	10,5	2,5	5,5	12,0	69,5	100

Tabela 9. Transakcyjne głody nauczycieli... (cd.)

Rodzaj głodu	Kierunek głodu	% badanych odpowiadających w określony sposób					
		„Nie potrzebuję tego”	„Potrzebuję tego, ale nie dostaję”	„Potrzebuję tego, ale dostaję zdecydowanie za mało”	„Potrzebuję tego, ale dostaję nieco za mało”	„Potrzebuję tego i dostaję w wystarczającym stopniu”	Razem
Wsparcia	Uczniowie	0,0	5,5	27,0	30,5	37,0	100
	Współprac.	11,5	4,5	18,0	20,0	46,0	100
	Zawód	3,0	30,0	38,0	18,0	11,0	100
Strukturalizacji czasu	Uczniowie	13,0	8,5	17,0	20,5	41,0	100
	Współprac.	17,5	2,5	11,0	23,5	45,5	100
	Zawód	14,5	8,0	15,0	19,5	43,0	100
Przynależności	Uczniowie	24,0	3,5	8,5	17,0	47,0	100
	Współprac.	21,0	1,5	10,5	14,5	52,5	100
	Zawód	11,0	6,0	11,5	17,5	54,0	100

Analizując zaprezentowane zestawienie, można zauważyć, że nauczyciele w wyższym stopniu rozpoznali w sobie potrzeby wymieniane w koncepcji analizy transakcyjnej niż uczniowie. Twierdzą oni jednak, że w najmniejszym stopniu potrzebują motywowania do pracy ze strony innych nauczycieli – aż 43,5% badanych uznało, iż nie posiada takiej potrzeby. Badani mogli w ten sposób chcieć zasugerować, że ich motywacja jest wystarczająca, bądź że źródeł jej poszukują gdzie indziej niż w kolegach i koleżankach w pracy. Ta kwestia nie jest możliwa do wyjaśnienia w toku niniejszych badań, aczkolwiek kwestia źródeł motywacji nauczycieli wydaje się ciekawa i godna analiz.

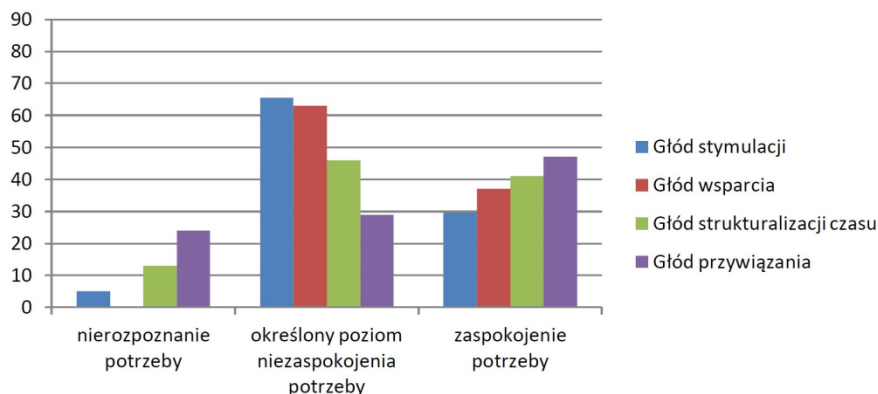
Kwestią niepokojącą jest, że na drugim miejscu w kolumnie wskazującej brak rozpoznania potrzeb znalazła się potrzeba bliskości w relacji z uczniem. Co czwarty badany stwierdził, że nie ma takiej potrzeby. Co więcej, niemalże połowa stwierdziła, że ma tę potrzebę w pełni zaspokojoną. Taki układ odpowiedzi wskazuje na zupełną rozbieżność pomiędzy potrzebami uczniów i nauczycieli. Ci pierwsi bowiem zarówno w badaniach ilościowych, jak i jakościowych wyraźnie wskazywali na niezaspokojenie w obszarze relacji z nauczycielami. Uczniowie oczekują od nauczycieli zrozumienia (na jakiś stopień braku zaspokojenia tej potrzeby wskazało niemal 70% bada-

nych uczniów), wsparcia (56% uważa, że otrzymuje od nauczycieli zbyt mało pochwał) i podmiotowego traktowania (jedną z przykładowych wypowiedzi ucznia: *Chciałbym, żeby nauczyciele traktowali nas jak ludzi, a nie jak rzeczy*). Wydaje się, że nie ma możliwości zaspokojenia tych potrzeb bez bliskiej, prawdziwej relacji. Ponadto przeszło 70% badanych uczniów stwierdziło, że zależy im na sympatii ze strony nauczycieli. Także pedagodzy i psycholodzy wskazywali na niezaspokojenie tych potrzeb w relacji oraz na koncentrację na aspekcie dydaktycznym procesu edukacyjnego. Wydaje się niemożliwym bycie wychowawcą bez bliskiej relacji z wychowankiem. 24% badanych potwierdziło zatem, że nie czuje się wychowawcami i ogranicza swoją rolę do przekazania uczniom wiedzy. Wątpliwości można mieć także w przypadku 47% respondentów, którzy wskazali na zaspokojenie w obrębie tej potrzeby. Wydaje się mało prawdopodobne, by aż tak wielu uczniów odczuwało niezaspokojenie w tym obszarze, jeśli mieliby okazję współpracować z nauczycielami utrzymującymi z nimi bliską relację. Wydaje się zatem, że nauczyciele uzyskują zaspokojenie w obszarze relacji z uczniem przy zdecydowanie mniejszej jej intensywności niż ta, której oczekivaliby uczniowie.

Potrzebą, którą nauczyciele mają zaspokojoną w najniższym stopniu, jest poczucie, iż zawód, który wykonują, jest darzony szacunkiem społecznym (głód wsparcia w relacji do zawodu). W sumie aż 68% badanych stwierdziło, że tę potrzebę ma zupełnie niezaspokojoną lub zaspokojoną w bardzo niskim stopniu. Wydaje się, że taka sytuacja może być istotnie demotywuująca – wykonywanie zawodu w poczuciu, że praca ta nie jest doceniana zdecydowanie wpływa na jej jakość. Pociuszające w tej sytuacji jest to, że nieco bardziej potrzebę szacunku pedagodzy mają zaspokojoną w relacji z uczniami. Ponad 67% stwierdziło, że odczuwają w tej kwestii zaspokojenie lub jedynie nieznaczne niezaspokojenie; 32,5% twierdzi, że szacunku ze strony ucznia nie otrzymują zupełnie lub otrzymują zdecydowanie zbyt mało.

W relacji z uczniami na uwagę zasługuje jeszcze jedna potrzeba, której poziom niezaspokojenia jest dość znaczny. Jedynie 30% badanych nauczycieli stwierdziło, że dostaje wystarczającą ilość stymulacji, polegającej na uzyskiwaniu informacji zwrotnych od uczniów na temat prowadzonych lekcji. Ciekawym ponownie jest zestawienie opinii uczniów w podobnej kwestii. W trakcie badań jakościowych mocno podkreślali oni brak możliwości dyskusji i wymiany poglądów w trakcie zajęć, twierdząc, że nauczyciele oczekują od nich biernego uczestnictwa. Nie zgadza się to z opinią samych nauczycieli, którzy w kwestionariuszu zaakcentowali potrzebę informacji zwrotnej. Ponownie wydaje się zatem, że w ten sposób odkryto pewnego rodzaju przekłamanie w komunikacji pomiędzy nauczającymi a uczącymi się.

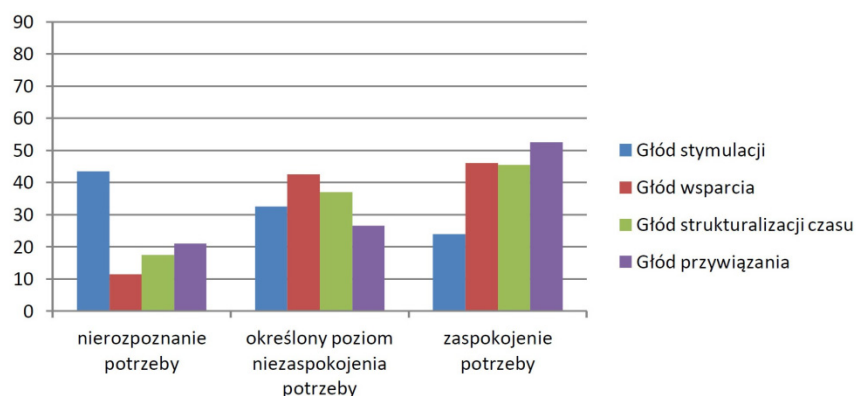
Dla lepszego zobrazowania sytuacji warto przyjrzeć się graficznej reprezentacji zależności ze względu na kierunek relacji. W celu uzyskania większej przejrzystości danych, postanowiono poszczególne kategorie niezaspokojenia połączyć ze sobą.



**Wykres 3.** Charakterystyka zaspokojenia transakcyjnych głodów nauczyciela w relacji z uczniem (% odpowiadających w określony sposób,  $N = 200$ )

Powyższy wykres wskazuje, że nauczyciele w wysokim stopniu rozpoznają swoje potrzeby w relacji z uczniami. Wyjątek stanowi tutaj głód przywiązania, w przypadku którego aż 24% badanych wskazało, że nie potrzebuje bliskości w relacji z uczniem. Co także warto podkreślić – jest to jedyna potrzeba, której słupek wykresu obrazujący zaspokojenie potrzeby jest wyższy od określającego niezaspokojenie. We wszystkich pozostałych przypadkach wykres niezaspokojenia góruje nad wykresem obrazującym zaspokojenie. Oznacza to, że w przypadku głodów stymulacji, wsparcia oraz strukturalizacji czasu więcej jest osób, które czują jakiś stopień niezaspokojenia, niż tych, którzy uznali, że tę potrzebę mają spełnioną. W przypadku głodu przywiązania relacja ta wygląda odwrotnie. Jest to warto podkreślić ze względu na wskazaną wcześniej rozbieżność pomiędzy potrzebami uczniów i nauczycieli.

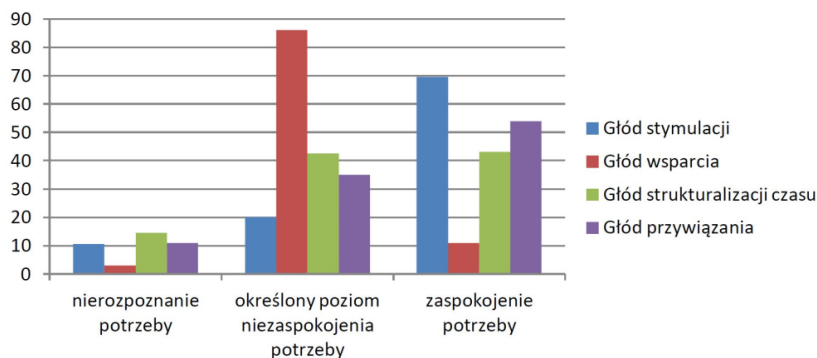
Najbardziej niezaspokojonymi w relacji z uczniami potrzebami są natomiast głody stymulacji i wsparcia, wskazujące na potrzebę uzyskiwania informacji zwrotnej na temat lekcji oraz szacunku ze strony uczniów.



**Wykres 4.** Charakterystyka zaspokojenia transakcyjnych głódów nauczyciela w relacji ze współpracownikami (% odpowiadających w określony sposób,  $N = 200$ )

Pierwszym wnioskiem, który nasuwa się w wyniku analizy zaprezentowanego wykresu, jest fakt, iż nauczyciele uznali, że ich potrzeby w relacji ze współpracownikami, jeśli takie posiadają, są raczej zaspokojone niż niezaspokojone. W trzech przypadkach wykresy trzeciej kategorii (zaspokojenie potrzeby) górują nad tymi z drugiej (określony poziom niezaspokojenia potrzeby). Wyjątkiem jest jedynie głód stymulacji, który zdaniem badanych jest raczej niezaspokojony niż zaspokojony. Przy czym należy zwrócić uwagę, że jest to także głód, który nauczyciele rozpoznają w sobie w najniższym stopniu – aż 43,5% badanych stwierdziło, że nie potrzebuje tego rodzaju stymulacji. Jak wspomniane już było w przypadku analizy potrzeb uczniów, wydaje się, że łatwiej jest rozpoznać w sobie potrzeby, które nie są zaspokojone. Deficyt w określonym obszarze jest czymś doskwierającym i ukierunkowującym uwagę. W sytuacji, gdy potrzeba nie jest zaspokojona, człowiek bardziej jest skłonny ją dostrzec. Możliwym jest zatem, że nauczyciele także w tym obszarze odczuwają zaspokojenie i z tego względu na tę potrzebę nie zwracają uwagi. Jednak by móc taki wniosek wysnuć z całą stanowczością, potrzebne byłyby dokładniejsze badania w tym zakresie. Można bowiem także postawić założenie całkowicie przeciwne, że ci badani, którzy stwierdzili, że nie posiadają określonych potrzeb próbują zanegować stan rzeczywistości, którym byłoby znaczące ich niezaspokojenie. Działałby wtedy mechanizm wyparcia i racjonalizacji. Istnieje też hipoteza trzecia, która zakłada, że populacja nauczycieli dzieli się na trzy dość liczne grupy: tych, dla których relacje ze współpracownikami nie mają znaczenia; tych, którzy odczuwają pewien stopień niezaspokojenia potrzeb w relacji ze współpracownikami i tych, którzy potrzeby te mają zaspokojone. Przy czym wydaje się dość mało prawdopodobnym, by dla niemalże 20% nauczycieli relacje z innymi nauczycielami były obojętne. Niniejsze badania mają charakter eksploracyjny, co uprawnia do wskazywania kierunku dalszych analiz.

Kwestia rozpoznania i zaspokojenia transakcyjnych głodów nauczycieli w relacji ze współpracownikami, ale także w wymiarze szerszym, powinna być określona w toku dalszych badań.



**Wykres 5.** Charakterystyka zaspokojenia transakcyjnych głodów nauczyciela w relacji ze współpracownikami (% odpowiadających w określony sposób,  $N=200$ )

W powyższym zestawieniu znalazły się dwie potrzeby, które wymagają szczególnego podkreślenia. Z jednej strony, jest to potrzeba w odczuciu największej liczby nauczycieli niezaspokojona, z drugiej, ta, którą najwięcej z badanych uznało za zaspokojoną w pełni. W pierwszym przypadku jest to już opisywana potrzeba szacunku społecznego dla zawodu nauczyciela. Warto raz jeszcze podkreślić, iż tak wysokie niezaspokojenie tej potrzeby może znacząco obniżać motywację i jakość pracy pedagogów. Jeśli natomiast chodzi o potrzebę, którą najwięcej badanych uznało za zaspokojoną, to jest nią możliwość uczestniczenia w różnorodnych formach doskonalenia zawodowego. W tym przypadku aż niemalże 70% respondentów wskazało na pełne zaspokojenie. Ponownie należałoby skonfrontować ten wynik z analizami wynikającymi z badań jakościowych. Warto przypomnieć, że rozmówcy z grupy współpracujących z nauczycielami psychologów i pedagogów bardzo często podkreślali niechęć nauczycieli do różnego rodzaju szkoleń mających na celu podniesienie warsztatu pracy. Wskazywali oni na bierność uczestników, chęć ograniczenia czasowego i próby minimalizacji ilości tego rodzaju spotkań. Wielokrotnie podkreślane było w trakcie tych rozmów, że – zdaniem rozmówców – obecność nauczycieli na szkoleniach jest wynikiem ich nadadaptacyjności i często niewiele wnosi do praktyki pracy z uczniem. Należałoby się zatem zastanowić, na ile skutecznym jest swoistego rodzaju przymus uczestniczenia w formach doskonalenia, które są warunkiem uzyskania kolejnych stopni awansu zawodowego<sup>4</sup>. Możliwe,

<sup>4</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dn. 1 grudnia 2004 w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (DzU 2004, nr 260, poz. 2593 z późn. zm.).

że – podobnie jak w przypadku uczniów – powinno się tutaj rozpocząć od pracy nad utożsamieniem się człowieka rozpoczynającego pracę nauczyciela z celami, które są przed nim stawiane. Rozwój etosu pracy nauczyciela wydaje się drogą ku temu, by wartość, jaką niosą za sobą formy doskonalenia zawodowego, mogły być w pełni docenione i wykorzystane.

Podsumowując powyższe rozważania, można stwierdzić, że nauczycielom najbardziej doskwiera brak wsparcia społecznego, w tym płynącego ze strony ucznia, który przejawiałby się poprzez szacunek dla zawodu nauczyciela. Natomiast potrzebą najbardziej zaspokojoną jest możliwość korzystania z różnorodnych form kształcenia zawodowego.

Jeżeli chodzi o relacje z uczniami, nauczyciele dość dobrze rozpoznają swoje potrzeby w tym obszarze. Charakterystycznym jest jednak dość wysoka deklaratywność braku potrzeby bliskich relacji z uczniami, co potwierdza wnioski płynące z analiz jakościowych, w których zwracano uwagę na fakt coraz większej koncentracji na obszarze dydaktycznym procesu edukacyjnego, z pominięciem obszaru wychowawczego. Potrzeba bliskości w relacji z uczniami jest też jedyną w tym obszarze zaspokojoną w opinii większej ilości respondentów niż tych, którzy stwierdzili jakiś poziom jej niezaspokojenia. Pozostałe głody w relacji z uczniami są w dość znacznym stopniu niezaspokojone, przy czym na pierwszy plan wysuwają się tu głód stymulacji i wsparcia.

W przypadku relacji ze współpracownikami potrzeby nauczycieli są dość dobrze zaspokojone, aczkolwiek należy pamiętać o znacznym poziomie ich nierozpoznania. Spora część nauczycieli zadeklarowała, że nie posiada potrzeb w tym obszarze.

Jeżeli poddać analizie zakres zaspokojenia potrzeb w szerszym ujęciu – do zawodu – szczególną uwagę zwraca tutaj wspomniany już głód wsparcia społecznego, który jest w bardzo wysokim stopniu niezaspokojony.

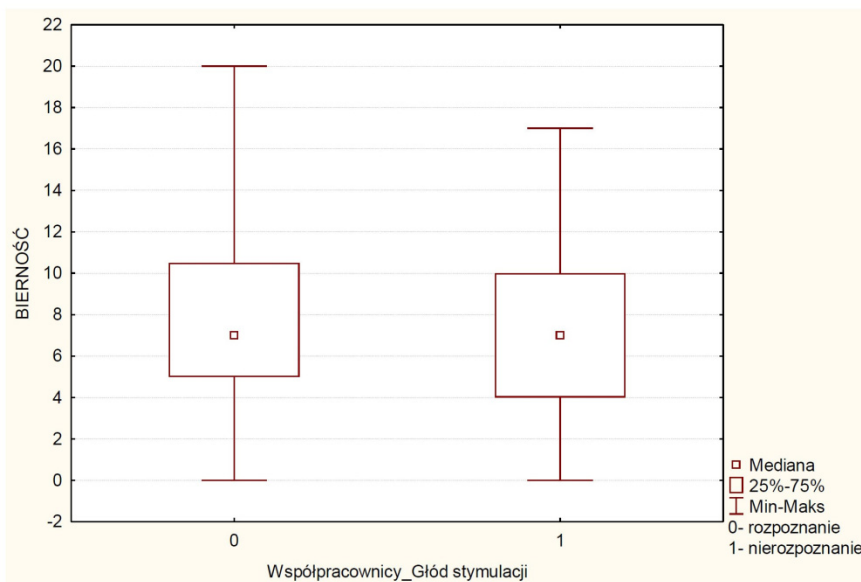
Mając na uwadze zaprezentowane rozważania, warto przyjrzeć się, jak kwestia rozpoznania i niezaspokojenia określonych potrzeb współzależny z pasywnością transakcyjną we wszystkich jej przejawach.

### **3.2. Współzależność pasywności i zaspokojenia transakcyjnych głodów w grupie nauczycieli**

W przypadku uczniów w rozdziale dotyczącym zależności pomiędzy zaspokojeniem transakcyjnych głodów a pasywnością wskazywano na znaczenie nierozpoznania określonych potrzeb dla zachowań pasywnych w relacji do całej grupy badanych uczniów oraz z uwzględnieniem zależności wynikających z płci. W przypadku nauczycieli analiza w perspektywie płci badanych jest niemożliwa ze względu na zbyt małą liczbę mężczyzn biorących udział w badaniu. Należy równocześnie dodać, że niemożliwe wydaje

się także wykazanie zależności pomiędzy nierozpoznanie potrzeby a pasywnością. Wynika to z faktu, iż zakres nierozpoznania w przypadku nauczycieli jest stosunkowo niewielki, jeśli chodzi o możliwość zastosowania analizy statystycznej. Jedynym wyjątkiem jest tutaj potrzeba najbardziej nierozpoznana, czyli głód stymulacji ze strony współpracowników, gdzie liczebność grupy z nierozpoznanie wynosi 87 (w stosunku do 112 osób, które tę potrzebę rozpoznały). Brak możliwości wyznaczenia zależności w niniejszych badaniach nie uprawnia jednak do wniosku, że ona nie istnieje. Prześledzenie tych zależności jest inspirujące badawczo, aczkolwiek wymaga przeprowadzenia badań na szerszą skalę, tak by wyłonić z populacji nauczycieli znaczącą liczebnie grupę tych, którzy w niskim stopniu rozpoznają potrzeby. Szczególnie ciekawe wydaje się to w przypadku nierozpoznania potrzeby bliskości w relacji z uczniem. Kwestia mogłaby bowiem mieć duże znaczenie dla rozwoju zachowań pasywnych. Jednakże w niniejszych badaniach musi ona pozostać jedynie założeniem hipotetycznym.

Jak wyjaśniono powyżej, jedynym głodem, w przypadku którego możliwa jest analiza zależności wynikających z nierozpoznania, jest głód stymulacji ze strony współpracowników. W analizach wykorzystano test *U* Manna-Whitneya istotny na poziomie  $p < 0,05$ . Wykazano zależność wynikającą z nierozpoznania tego głodu w przypadku jednej ze strategii pasywnych, jaką jest bierność.



**Wykres 6.** Bierność nauczycieli a rozpoznanie głodu stymulacji ze strony współpracowników



Co ciekawe, osoby nieposiadające potrzeby bycia motywowanym przez współpracowników wykazują niższy poziom bierności niż te, które tę potrzebę w sobie rozpoznały – ich wynik maksymalny, wartość pierwszego i trzeciego kwartyła jest istotnie niższy niż w przypadku grupy osób rozpoznających potrzebę. Można zatem przypuszczać, że tej strategii pasywnej sprzyja zewnątrzsterowność, polegająca na szukaniu motywacji do działania w otoczeniu, a nie w sobie. Osoby, które źródeł motywacji poszukują głównie w sobie, są mniej podatne na zachowania bierne.

Drugą kwestią analizowaną w przypadku zależności pomiędzy transakcyjnymi głodami a pasywnością jest zakres zaspokojenia głodów i jego relacja ze strategiami pasywnymi. W przypadku nauczycieli wykazano następujące zależności:

**Tabela 10.** Korelacje pomiędzy poziomem zaspokojenia głodów a pasywnością nauczycieli (współczynnik  $R$  Spearmana, istotny przy  $p < 0,05$ ,  $N = 199$ )

RODZAJ GŁODU	KIERUNEK GŁODU	STRATEGIA PASYWNA					
		Pasywność (ogólnie)	Bierność	Nada- daptacja	Niepoha- mowanie	Agresja	Niezdolność
Stymulacji	Uczniowie	<b>0,26</b>	<b>0,30</b>	<b>0,24</b>	0,17	<b>0,20</b>	n.i.
Wsparcia	Uczniowie	<b>0,34</b>	<b>0,27</b>	<b>0,25</b>	0,18	<b>0,21</b>	<b>0,26</b>
Strukt. czasu	Uczniowie	<b>0,26</b>	0,19	0,15	0,17	0,16	<b>0,24</b>
Przywiązania	Uczniowie	<b>0,26</b>	<b>0,22</b>	n.i.	n.i.	<b>0,22</b>	<b>0,27</b>
Stymulacji	Współprac.	<b>0,32</b>	<b>0,27</b>	<b>0,20</b>	<b>0,21</b>	<b>0,25</b>	<b>0,24</b>
Wsparcia	Współprac.	0,17	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	<b>0,24</b>
Strukt. czasu	Współprac.	<b>0,21</b>	0,16	<b>0,24</b>	n.i.	n.i.	n.i.
Przywiązania	Współprac.	0,16	n.i.	0,16	n.i.	n.i.	n.i.
Stymulacji	Zawód	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.
Wsparcia	Zawód	0,16	n.i.	0,19	n.i.	<b>0,20</b>	n.i.
Strukt. czasu	Zawód	<b>0,29</b>	<b>0,23</b>	<b>0,21</b>	0,19	<b>0,25</b>	0,15
Przywiązania	Zawód	0,18	0,15	0,17	n.i.	n.i.	n.i.

Podobnie jak przy okazji analizy danych w grupie uczniów, w celu uzyskania większej przejrzystości danych w zestawieniu umieszczono jedynie wyniki istotne statystycznie oraz wyróżniono te powyżej  $R=0,20$ . Wyniki poniżej tej wartości uznano, zgodnie z przyjętymi założeniami metodologicznymi<sup>5</sup>, za brak korelacji pomimo istotności statystycznej wyniku. Postanowiono je jednak umieścić, gdyż ich analiza umożliwia wskazanie pewnych trendów w zależności.

<sup>5</sup> W.P. Zaczyński, *Statystyka w pracy badawczej nauczyciela*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1997, s. 25.

W przypadku grupy nauczycieli udało się wykazać nieco więcej niż w przypadku uczniów istotnych statystycznie wyników sugerujących związek pomiędzy niezaspokojeniem określonych głódów a pasywnością w rozumieniu ogólnym i dla poszczególnych strategii. We wszystkich przypadkach współczynnik korelacji przyjmuje wartość dodatnią, która wskazuje, że wyższemu poziomowi pasywności zazwyczaj towarzyszy większe niezaspokojenie potrzeb. Najistotniejsze znaczenie dla pasywności nauczyciela mają potrzeby w relacji z uczniem. W tym obszarze wyniki wskazujące znaczącą zależność dotyczą wszystkich określanych w badaniach głódów.

Jeśli wziąć pod uwagę ogólny poziom pasywności, to widać, że najdonioślejsze znaczenie przyjmuje tutaj głód wsparcia właśnie w relacji z uczniami. Oznacza to, że pasywności nauczyciela sprzyja poczucie braku szacunku ze strony wychowanków. Co ciekawe, nie ma takiego znaczenia najbardziej niezaspokojona potrzeba nauczycieli, jaką jest poczucie braku szacunku społecznego dla zawodu nauczyciela. Wskazuje to bardzo mocno na rolę relacji z uczniem, który jest odbiorcą działań dydaktyczno-wychowawczych nauczyciela.

Podobnie istotne znaczenie dla zachowań pasywnych nauczyciela ma motywowanie ze strony współpracowników. Warto podkreślić, że nauczyciele często wskazywali, iż nie posiadają tego rodzaju potrzeby. Okazuje się jednak, że w grupie, która rozpoznała u siebie głód wsparcia w tej relacji, zauważalny jest wzrost zachowań pasywnych w sytuacji poczucia braku tego rodzaju stymulacji. Dodatkowo należy zauważyć, że pasywność nauczycieli jest większa w przypadku poczucia nieotrzymywania wystarczającej ilości informacji zwrotnych od uczniów, braku poczucia bliskości w relacji z nimi oraz braku możliwości różnorodnego spędzania czasu z wychowankami. Przy czym głód strukturalizacji czasu w przypadku nauczycieli okazał się istotny także w pozostałych dwóch relacjach. Pasywności sprzyja zatem poczucie monotonii czynności zawodowych oraz braku różnorodności form kontaktu z innymi nauczycielami.

W przypadku bierności czynnikiem, który w najwyższym stopniu jej współtowarzyszy, jest brak stymulacji ze strony uczniów. Nauczyciele stosujący strategię bierności dość mocno odczuwają brak wystarczającej ilości informacji zwrotnych od uczniów. Istotne dla nich są także inne potrzeby realizowane w kontakcie z uczniem, takie jak głód wsparcia i przywiązania. Nie udało się jednak wykazać zależności w przypadku głodu strukturalizacji czasu, choć w wymiarze szerszym, odnoszącym się do zawodu nauczycielskiego w ogóle, zależność taka jest obserwowalna. Oznacza to, że pasywności sprzyja poczucie monotonii czynności zawodowych.

Jeśli natomiast wziąć pod uwagę nadadaptację, można stwierdzić, że czynnikiem odróżniającą ją od innych strategii jest waga przykładana do relacji ze współpracownikami. Jest to jedyna strategia, w przypadku której

ukazano, że jej wyższemu poziomowi towarzyszy niezaspokojenie głodu strukturalizacji czasu w relacji z innymi nauczycielami. Im mniej nauczyciel posiada satysfakcjonujących, różnorodnych form kontaktu z innymi osobami z grona, tym częściej godzi się na zachowania, które są oczekiwaniami płynącymi z otoczenia, a które nie są zgodne z jego przekonaniem i dążeniami. Może to wynikać z określonych uwarunkowań komunikacji. Jej efektywności sprzyja czas, który strony ze sobą spędzają i mnogość form kontaktu. Jeśli czas ten jest jakoś ograniczony, efektywność transakcji maleje. Trudniej w takiej sytuacji sygnalizować wątpliwości i upominać się o realizację własnych potrzeb.

Niepohamowanie jest natomiast strategią wyróżniającą się na tle pozostałych. W jej przypadku udało się ujawnić tylko jedną, słabą zależność z głodem stymulacji ze strony współpracowników. Strategii tej sprzyja zatem poczucie niskiego zakresu motywowania przez innych nauczycieli. Możliwe, że poprzez motywowanie respondenci rozumieli choćby wspólne poszukiwanie rozwiązań sytuacji trudnej. Wydaje się to uzasadnione, jeśli spojrzeć na specyfikę tego przejawu pasywności.

Kolejnej strategii – agresji – sprzyja brak poczucia bliskości w relacji z uczniami, brak informacji zwrotnych, monotonia czynności zawodowych oraz poczucie braku szacunku dla zawodu nauczyciela, tak w wymiarze ogólnospołecznym, jak i w bezpośredniej relacji z uczniem. Istotne dla tego rodzaju zachowań są relacje ze współpracownikami, zwłaszcza w obszarze motywowania do pracy.

W przypadku niezdolności uwagę przykuwa fakt ukierunkowania nauczycieli na relacje. Tę strategię stosują osoby wrażliwe, dla których wartościowy jest zarówno bliski i szczery kontakt z uczniem, jak i ze współpracownikami. Jest to jedyna forma pasywności, gdzie wykryto tak silny związek z potrzebą bliskości w relacji z uczniem. Dla osoby stosującej tę strategię wartościowe jest także wsparcie płynące od innych nauczycieli oraz szacunek, którym darzą go uczniowie. Doceniają oni równocześnie rolę czasu wspólnie spędzanego z uczniem, który pozwala na budowanie prawdziwej relacji.

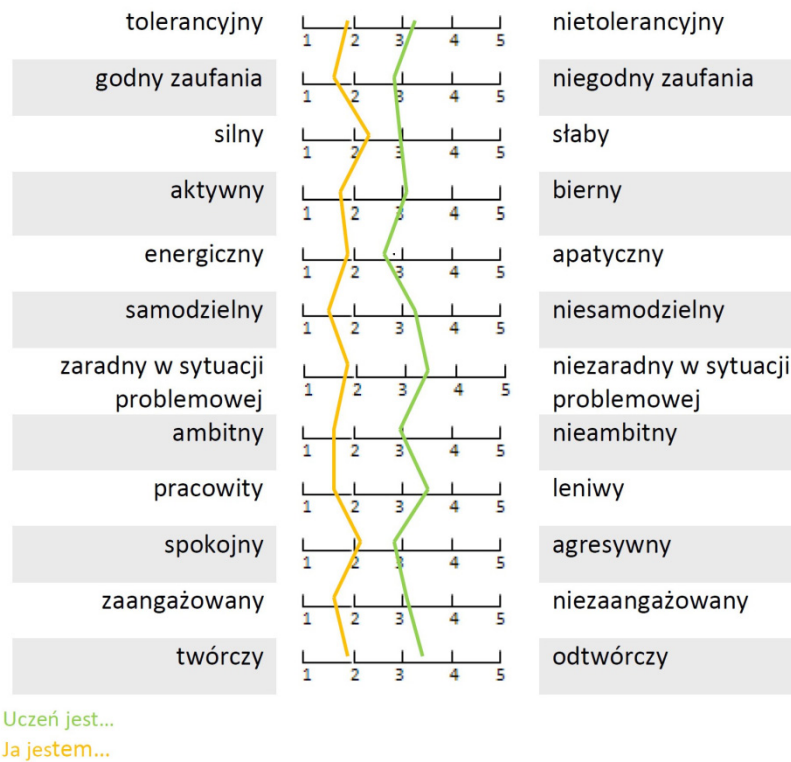
Podsumowując, można stwierdzić, iż w badaniach ukazano związek pomiędzy niezaspokojeniem określonych głodów nauczycieli a ich pasywnością. Najistotniejsze wydają się tutaj potrzeby realizowane w kontakcie z uczniem, w tym poczucie szacunku z jego strony. Duże znaczenie ma także fakt braku identyfikacji danego głodu, aczkolwiek w niniejszych badaniach nie udało się sprawdzić tych zależności (z wyjątkiem jednego przypadku) ze względu na zbyt niską liczebność grup, które nie rozpoznały określonych głodów transakcyjnych.

## **4. PASYWNOŚĆ NAUCZYCIELI A PRZYJMOWANA POZYCJA ŻYCIOWA**

### **4.1. Charakterystyka pozycji życiowych nauczycieli**

Pozycja życiowa nauczycieli badana była przy wykorzystaniu techniki dyferencjału semantycznego. Dzięki zastosowaniu tych samych par przymiotników co w przypadku uczniów, możliwe jest odniesienie i porównanie wyników obu grup. W analizie dotyczącej grupy nauczycieli uwzględniono dane pochodzące od 196 respondentów. Pozostałe kwestionariusze zostały usunięte ze względu na brak odpowiedzi w jednej z ich części. Analizę rozpocznie prezentacja zestawienia obrazu Ja nauczyciela w zestawieniu z posiadanym obrazem ucznia.

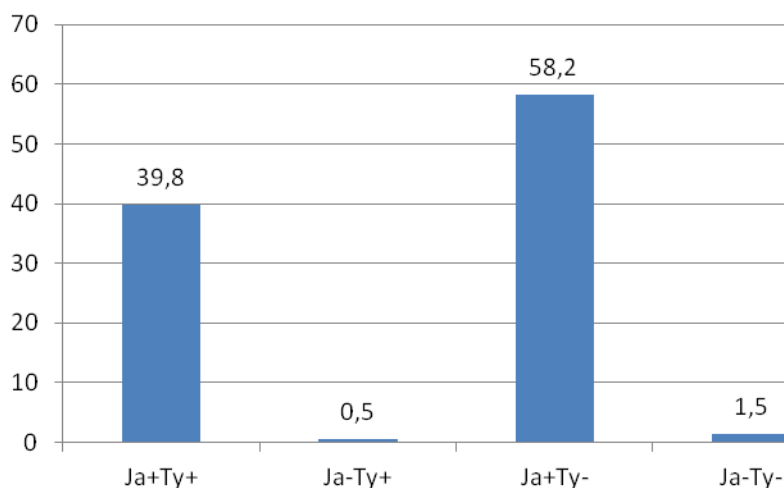
Badani nauczyciele wskazali na znaczne różnice w obrazie siebie w zestawieniu z obrazem ucznia. Różnice te są istotne statystycznie, co potwierdzono testem  $t$  Studenta dla prób zależnych ( $t = -24,27$ ;  $df = 195$ ;  $p = 0,000$ ), sprawdzając wcześniej normalność rozkładu zmiennej i wskazując, że siebie nauczyciele postrzegają bardziej pozytywnie niż uczniów. Rozkład wyników uprawnia do stwierdzenia, że przeciętny nauczyciel posiada pozycję życiową Ja+Ty-, gdyż wykres charakteryzujący obraz ucznia znajduje się niemal w każdym przypadku na poziomie 3 i powyżej. Największa różnica w średnich pomiędzy obrazem Ja i ucznia pojawia się w przypadku par przymiotników samodzielny–niesamodzielny, zaradny–niezaradny w sytuacji problemowej oraz pracowity–leniwy. Pierwsze dwa zestawy, w których znaczna część nauczycieli stwierdziła, że uczniowie są niesamodzielni i niezaradni w sytuacji problemowej, potwierdzają przypuszczenie o tendencji do wchodzenia w relację zależnościową.



**Wykres 7.** Pozycja życiowa nauczycieli w relacji ja-uczeń ( $N=196$ )

W przypadku obrazu siebie przeciętny nauczyciel tylko dwa razy umiejscowił się powyżej drugiego poziomu skali. Dotyczy to par przymiotników silny-słaby oraz spokojny-agresywny. Tym samym część pedagogów ponownie przyznała się do zachowań agresywnych, część natomiast określiła siebie jako słabych. Ciekawym wydało się, czy ci sami nauczyciele określili siebie jako słabych i agresywnych. Współczynnik korelacji  $R$  Spearmana nie potwierdził jednak takiej zależności. Oznacza to, że w grupie osób, które określiły siebie jako agresywne, znalazły się zarówno takie, które uznały jednocześnie, że są słabe, jak i że są silne.

Ponownie dane zakodowano także w sposób pozwalający zobrazować rozkład poszczególnych pozycji życiowych w grupie nauczycieli.



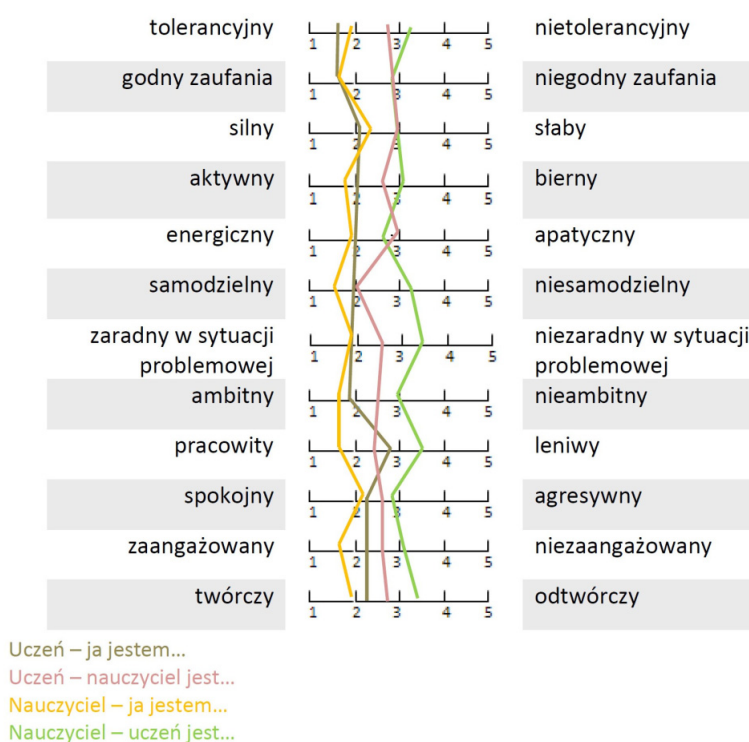
**Wykres 8.** Pozycje życiowe nauczycieli (dane w %)

W przypadku tej grupy badawczej zdecydowanie dominują osoby z pozycją Ja+Ty-, co oznacza, że nauczyciele posiadają raczej negatywny obraz ucznia i pozytywny siebie. Warto w tym kontekście przypomnieć cytowane już w opracowaniu słowa R. Rogolla: „Każdy człowiek, dokładniej każdy stan Ja, potrzebuje specyficznego wsparcia, aby mógł odpowiednio funkcjonować. Ludzie, którzy czują się OK i innych spostrzegają jako sobie równych, będą między sobą wymieniać wsparcie pozytywne. Ci natomiast, którzy nie czują się OK i innych lekceważą, najczęściej udzielają wsparcia negatywnego, a przez to ich własne negatywne uczucia będą się potęgować”<sup>6</sup>. Przyjęcie przez większość nauczycieli pozycji Ja+Ty- może zatem w negatywny sposób wpływać na jakość relacji z uczniem. Pociuszające jest to, że jednak niemal 40% z nich dostrzega zarówno w sobie, jak i uczniach pozytywne cechy. W koncepcji analizy transakcyjnej w jasny sposób zakłada się, że jedyną w pełni zdrową i satysfakcjonującą pozycją jest Ja+Ty+. Tylko takie spojrzenie na siebie i otoczenie daje perspektywę wchodzenia w prawdziwą, szczerą relację z drugim człowiekiem, bez uprawiania transakcyjnych gier.

Warto odnieść te dane do grupy uczniów, wśród których aż 77,5% stanowili respondenci posiadający zarówno pozytywny obraz siebie, jak i nauczyciela. Pozycja Ja+Ty- stanowiła tam 17,5%. Należy te wyniki zaakcentować, biorąc pod uwagę wiek badanych uczniów, a także podkreślany powszechnie upadek autorytetów wśród młodzieży. Uczniowie nieczęsto mają okazję oceniać swoich nauczycieli. W przypadku niniejszych badań mogli w bezpieczny sposób wyrazić swoją opinię. Okazuje się jednak, że ich ocena pedagogów jest zdecydowanie lepsza niż opinia nauczycieli na ich temat.

<sup>6</sup> R. Rogoll, *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, PWN, Warszawa 1989, s. 47.

Warto także w tym momencie przyrzeć się zestawieniu obrazującemu pozycje życiowe w obu badanych grupach, by dokładniej prześledzić zależności.



**Wykres 9.** Pozycje życiowe uczniów i nauczycieli – zestawienie

Porównując ze sobą wykresy pozycji życiowych uczniów i nauczycieli, należy stwierdzić, że w obu przypadkach obraz „Ja” jest bardziej pozytywny niż obraz „Ty”, przy czym różnica pomiędzy tymi obrazami jest bardziej istotna w przypadku pedagogów. Postrzegają oni siebie zdecydowanie bardziej pozytywnie niż uczniów. W odniesieniu do uczniów różnica ta jest mniejsza, choć jedynie w przypadku jednej pary przymiotników obraz nauczyciela znajduje się bliżej lewej krawędzi zestawienia niż wykres samooceny.

Porównując obrazy „Ja” można także zauważyć, że nauczyciele oceniają siebie bardziej pozytywnie niż uczniowie, aczkolwiek różnice w tym przypadku nie są znaczne. Co więcej, uczniowie postrzegają siebie jako nieco bardziej tolerancyjnych i silniejszych, niż czynią to w stosunku do siebie nauczyciele. W pozostałych przypadkach nauczyciele mają bardziej pozytywny obraz siebie.

Jeżeli natomiast wziąć pod uwagę wykresy charakteryzujące obraz „Ty”, to tutaj widać istotniejsze różnice. Nauczyciele postrzegają uczniów bar-

dziej negatywnie niż uczniowie nauczycieli. Co prawda, w przypadku pierwszych pięciu par przymiotników różnice są nieznaczne, a wykresy przeplatają się, to jednak dolna część zestawienia wyraźnie wskazuje na bardziej pozytywny obraz nauczyciela, jaki posiadają uczniowie, i bardziej negatywny obraz ucznia z punktu widzenia nauczyciela.

Ciekawych spostrzeżeń dostarcza też porównanie ze sobą wykresu „Ja” uczniów z wykresem „Ty” nauczyciela. Taki układ pokazuje wyraźnie różnice w tym, jak odbierają siebie uczniowie, a jak to czynią w stosunku do ich osoby nauczyciele. Jak widać, obraz ten jest dość odmienny. Uczniowie postrzegają siebie zdecydowanie lepiej niż robią to ich pedagodzy. Szczególnie duże rozbieżności w ocenie pojawiają się w przypadku pary przymiotników tolerancyjny–nietolerancyjny. Uczniowie ocenili siebie w wysokim stopniu jako tolerancyjnych. Postrzegają siebie jako takich nawet w wyższym stopniu niż oceniają siebie samych nauczyciele. Ci drudzy natomiast twierdzą, że uczniowie są raczej nietolerancyjni. Bardzo znaczące różnice pojawiają się także w przypadku par samodzielny–niesamodzielny oraz zaradny–niezaradny w sytuacji problemowej. Uczniowie twierdzą, iż są raczej samodzielni i zaradni, nauczyciele są przeciwnego zdania. Miejsca, w których opinie uczniów i nauczycieli są w tej perspektywie najbliższe sobie, to pary przymiotników pracowity–leniwy oraz spokojny–agresywny. Przy czym w przypadku pierwszej pary większa zbieżność opinii pojawia się w wyniku gorszej samooceny uczniów (jest to para przymiotników, w przypadku której uczniowie ocenili się najgorzej). Natomiast w kwestii oceny poziomu agresywności uczniów o zbieżności zaważyła raczej pozytywna opinia pedagogów.

Nieco mniejsze różnice, aczkolwiek także bardzo znaczące, pojawiają się w przypadku zestawienia obrazu siebie nauczycieli z ich oceną z perspektywy uczniów. Znowu obraz nauczyciela, jaki posiadają uczniowie, jest gorszy od samooceny pedagogów. Największe rozbieżności dotyczą kwestii tego, na ile nauczyciel jest tolerancyjny, godny zaufania, energiczny, zaangażowany i twórczy.

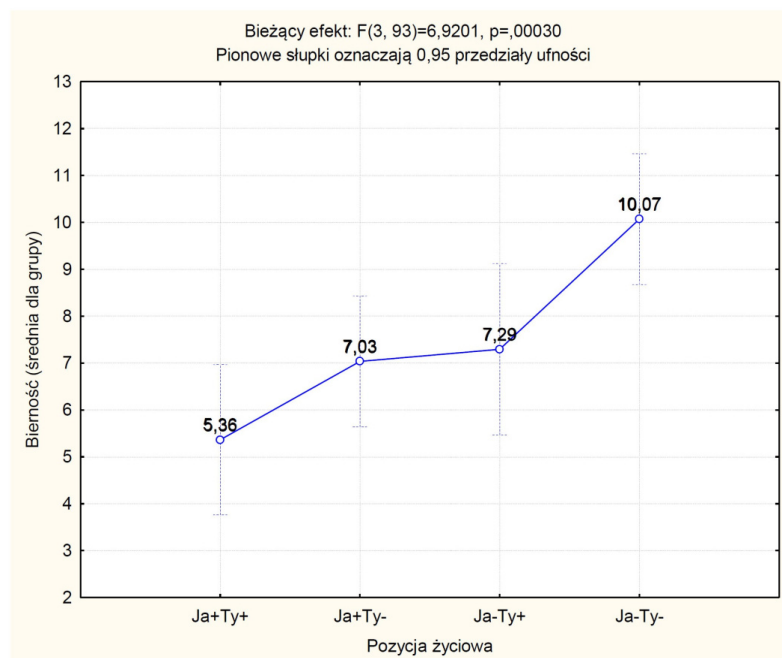
Warto podkreślić, że różnice opisywane w powyższych dwóch akapitach zdecydowanie muszą znajdować swoje negatywne odbicie w efektywności komunikacji pomiędzy nauczycielami i uczniami, co wpływ ma na cały proces edukacyjny. Zapewne trudniej znaleźć wspólną platformę porozumienia w sytuacji tak znacznej rozbieżności opinii na swój temat, niż gdyby obraz ten był bardziej zgodny.

## **4.2. Współzależność pasywności i pozycji życiowej w grupie nauczycieli**

Ogólna charakterystyka pozycji życiowej nauczyciela ukazała, podobnie jak w przypadku uczniów, znaczne dysproporcje dotyczące poszczególnych jej rodzajów. W zestawieniu dominuje grupa nauczycieli posiadających po-

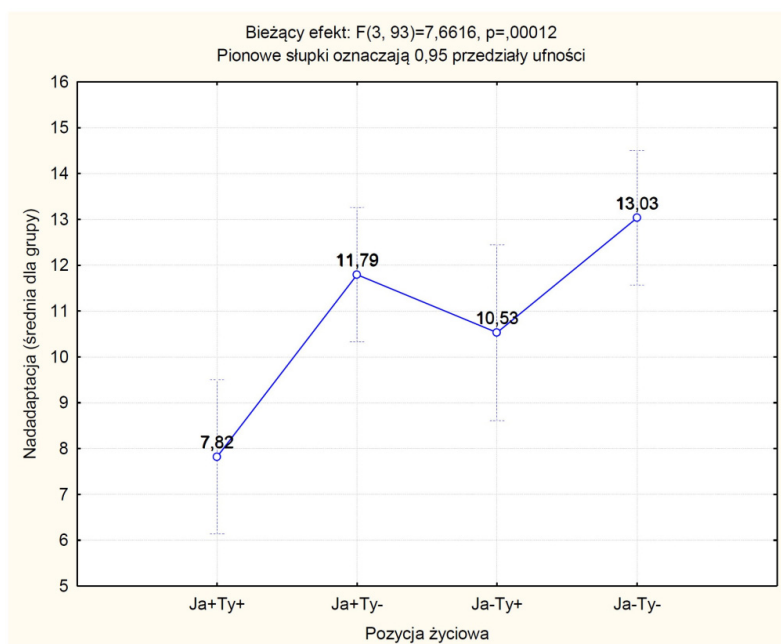


zycję Ja+Ty- oraz nieco mniejsza Ja+Ty+. Pozostałe dwie kategorie właściwie nie istnieją, gdyż pozycja Ja-Ty+ charakterystyczna jest dla jednego tylko respondenta, pozycja Ja-Ty- dla trzech. Taki układ wyników nie uprawnia do przeprowadzenia dalszych analiz. Analogicznie zatem do zabiegów zastosowanych w kontekście wyników uczniów, także w grupie nauczycieli zastosowano podział kwartyłowy w celu wyłonienia poszczególnych kategorii pozycji życiowych. W niniejszym rozdziale za osoby posiadające pozycję Ja+Ty+ uznaje się respondentów, którzy zarówno w części kwestionariusza dotyczącej opinii na temat uczniów, jak i części obejmującej samoocenę uzyskali wynik poniżej pierwszego kwartyła; pozycja Ja+Ty- zawiera odpowiedzi respondentów uzyskujących wynik w kategorii „Ja” poniżej pierwszego kwartyła, a w kategorii „Ty” powyżej trzeciego; analogicznie Ja-Ty+ to wyniki osób uzyskujących wynik „Ja” powyżej trzeciego kwartyła i „Ty” poniżej pierwszego; oraz Ja-Ty- – oba wyniki powyżej trzeciego kwartyła. Opisany podział respondentów ograniczył liczebność grupy badawczej do 101 osób. W celu scharakteryzowania zależności zastosowano jednoczynnikowy test ANOVA, istotny przy poziomie  $p < 0,05$ . Poniżej ukazana zostanie zatem zależność pomiędzy poszczególnymi strategiami pasywnymi a przyjmowaną pozycją życiową nauczycieli, określoną według powyższego klucza.



**Wykres 10.** Pozycja życiowa nauczycieli a średni poziom bierności (jednoczynnikowy test ANOVA,  $N = 101$ )

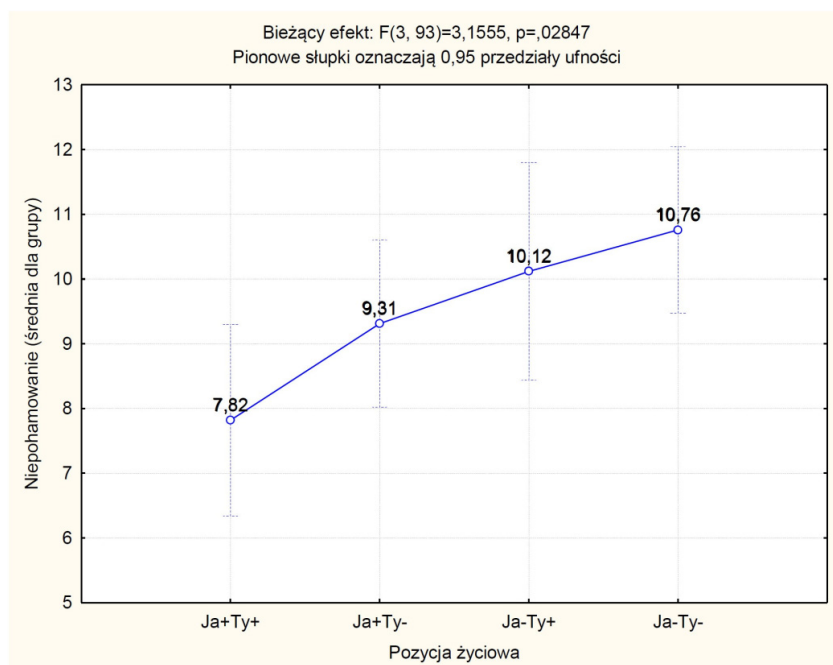
Zależność pomiędzy pozycją życiową a biernością w grupie nauczycieli wygląda bardzo podobnie jak w przypadku uczniów. Zdecydowanie najwyższy stopień bierności wykazują osoby z pozycją Ja-Ty-. Są to nauczyciele postrzegający siebie i ucznia w negatywny sposób, często czujący bezsens swojej pracy i nikłość jej efektów. Bierności sprzyja jednak posiadanie negatywnego obrazu przynajmniej w jednym z obszarów – „Ja” lub „Ty”. Jej poziom wzrasta zatem wraz z negatywnym obrazem siebie przy zachowanym pozytywnym ucznia lub odwrotnie, gdy obraz ucznia jest negatywny, a obraz siebie pozytywny. Różnice w obu tych grupach są bardzo niewielkie.



**Wykres 11.** Pozycja życiowa nauczycieli a średni poziom nadadaptacji (jednoczynnikowy test ANOVA,  $N=101$ )

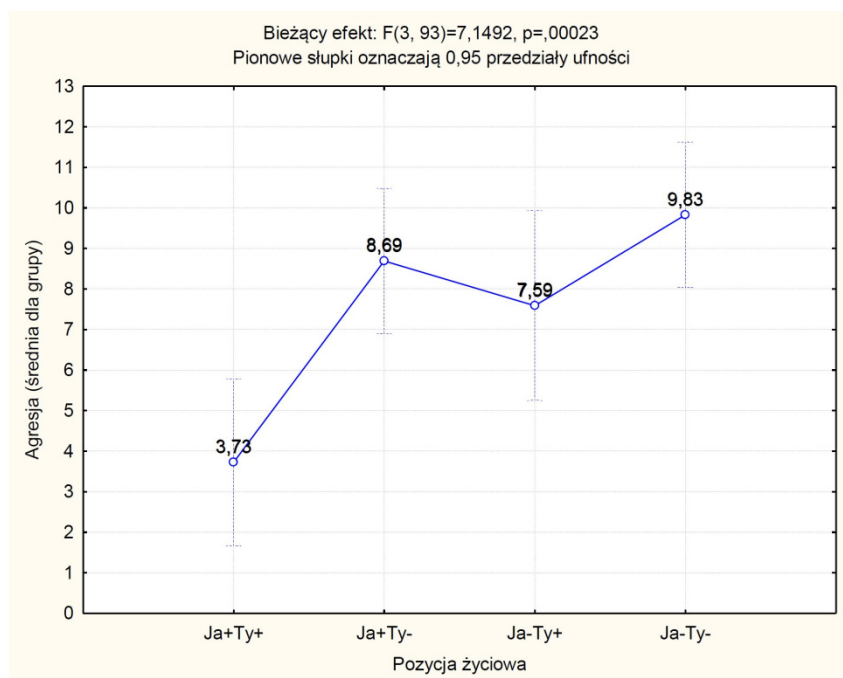
Również w przypadku nadadaptacji, jej najwyższemu poziomowi towarzyszy pozycja Ja-Ty-. Strategię tę w najniższym natomiast zakresie stosują nauczyciele z pozycją Ja+Ty+. Należy jednak zauważyć, że tej formie pasywności szczególnie sprzyja posiadanie negatywnego obrazu ucznia – średnia dla strategii jest istotnie wyższa w przypadku pozycji Ja+Ty- niż w przypadku Ja-Ty+. Choć również ta druga powoduje wzrost tego rodzaju zachowań.

Współczynnik  $F$  przyjmuje dość wysoką wartość, co świadczy o znacznym zróżnicowaniu średnich. Widoczne jest to także na wykresie, gdzie średnia nadadaptacji dla pozycji Ja+Ty+ jest o niemal połowę niższa niż w przypadku Ja-Ty-.



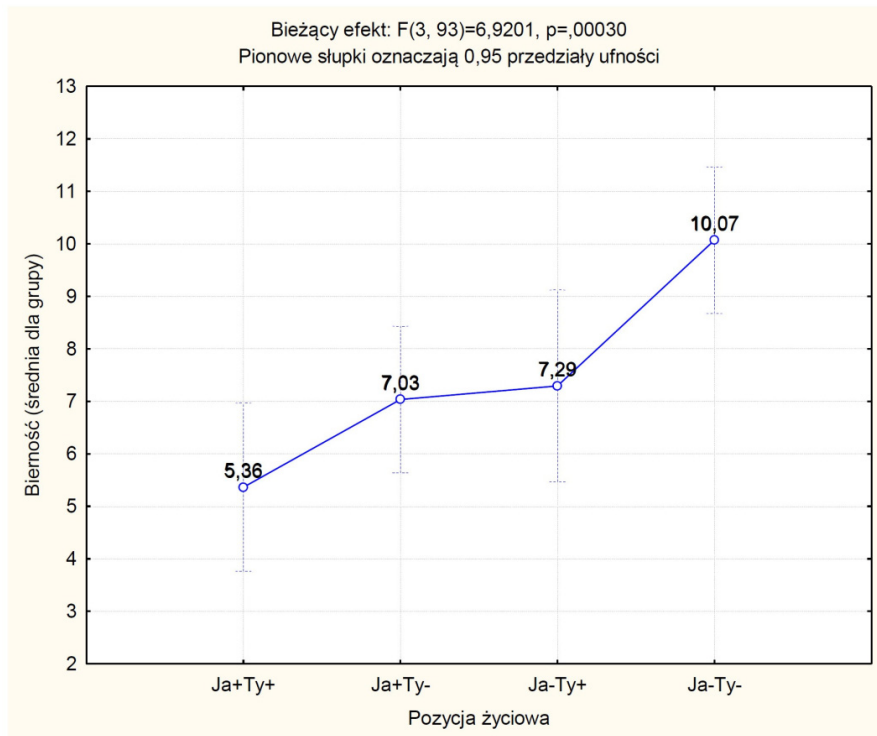
**Wykres 12.** Pozycja życiowa nauczycieli a średni poziom niepohamowania (jednoczynnikowy test ANOVA,  $N = 101$ )

W przypadku niepohamowania znaczenie przyjmowanej pozycji życiowej przez nauczyciela jest mniejsze niż w przypadku dotychczas omawianych strategii, czyli bierności i nadadaptacji, aczkolwiek jest to także zależność istotna statystycznie. Różnice w średnich są tutaj nieco mniejsze, co obrazuje wartość współczynnika  $F$ , który dla tego zestawienia wynosi jedynie 3,15. Ponownie najbardziej sprzyja pasywności w tej odmianie pozycja Ja-Ty-. Jednakże wydaje się, że większe znaczenie ma tutaj obraz siebie posiadany przez nauczyciela (a nie obraz ucznia), gdyż poziom niepohamowania jest wyższy w przypadku pozycji Ja-Ty+ niż w przypadku pozycji Ja+Ty-. Aczkolwiek, tak jak już zostało wspomniane, niepohamowanie w mniejszym stopniu współzależny z pozycją życiową – różnica pomiędzy średnią najniższą, charakterystyczną dla grupy Ja+Ty+ a grupą ze średnią najwyższą, Ja-Ty-, jest znacznie mniejsza niż w przypadku wcześniej omawianych strategii.



**Wykres 13.** Pozycja życiowa nauczycieli a średni poziom agresji (jednoczynnikowy test ANOVA,  $N=101$ )

W przypadku agresji omawiana zależność jest bardzo znacząca. Ponownie oczywiście w najniższym stopniu agresję stosują nauczyciele przyjmujący w relacji z uczniem pozycję Ja+Ty+, a w najwyższym ci z pozycją Ja-Ty-. Przy czym należy zwrócić uwagę na różnicę pomiędzy średnimi. Średnia w pierwszej z tych grup wynosi 3,73, a w drugiej jest wyższa ponad 2,5-krotnie i wynosi aż 9,83. Dominujące znaczenie wydaje się tutaj mieć posiadanie przez nauczyciela negatywnego obrazu ucznia, choć nie bez znaczenia jest także obraz siebie posiadany przez pedagoga. Warto też podkreślić, że wzrostowi pasywności w obszarze strategii agresji bardzo znacząco sprzyja posiadanie choćby jednego negatywnego wymiaru pozycji życiowej. Różnica pomiędzy średnią dla pozycji Ja+Ty+ i którąkolwiek z pozostałych jest większa niż w przypadku porównywania zakresu agresji w obrębie tych pozostałych.



**Wykres 14.** Pozycja życiowa nauczycieli a średni poziom niezdolności (jednoczynnikowy test ANOVA,  $N=101$ )

Jak widać na powyższym wykresie, także niezdolność nie jest wyjątkiem, jeśli chodzi o zależność pomiędzy strategią pasywną a przyjmowaną pozycją życiową nauczyciela. Tak jak w przypadku poprzednich zestawień, najniższemu poziomowi niezdolności towarzyszy pozycja Ja+Ty+, najwyższemu Ja-Ty-. Różnica w średnich dla tych kategorii wynosi niemal połowę, przy  $M=6,05$  dla pozycji Ja+Ty+ i  $M=11,41$  dla Ja-Ty-. Nieco większe znaczenie dla niezdolności ma przyjęcie negatywnego obrazu ucznia, ale negatywny obraz siebie także ma znaczenie.

Podsumowując powyższe rozważania, należy podkreślić, iż w badaniach ujawniono zależność łączącą pasywność nauczyciela z przyjmowaną przez niego pozycją życiową. Znacząca i istotna statystycznie zależność łączy wszystkie wymieniane w analizie transakcyjnej strategię z określonymi pozycjami życiowymi, przy czym najbardziej pasywności sprzyja pozycja, w której nauczyciel negatywnie postrzega zarówno siebie, jak i ucznia; najmniej zaś pozycja, w której oba wspomniane obrazy są pozytywne. Jeżeli chodzi o zależności łączące pozycje pośrednie (Ja+Ty- i Ja-Ty+) ze strate-

giami pasywnymi, to w tym przypadku trudniej podać jednoznaczną regułę. W przypadku bierności obraz siebie i ucznia ma podobne znaczenie, w przypadku niepohamowania istotniejszy wydaje się obraz siebie, natomiast w przypadku pozostałych strategii, czyli nadadaptacji, agresji i niezdolności dominujące znaczenie ma posiadany przez nauczyciela obraz ucznia. Najsilniejsze zależności wiążą pozycję życiową z agresją, najslabsze z niepohamowaniem.

## **5. INNE CZYNNIKI WSPÓŁISTNIEJĄCE Z PASYWNOŚCIĄ NAUCZYCIELA**

### **5.1. Pasywność nauczycieli a wiek, staż pracy i stopień awansu zawodowego**

W niniejszym podrozdziale analizie współzależności z pasywnością transakcyjną poddane będą trzy czynniki wykraczające zakresem poza analizę transakcyjną, czyli wiek, staż pracy i stopień awansu zawodowego nauczyciela. Postanowiono ująć kwestię wieku i stażu zawodowego – dwie pozornie zbieżne ze sobą zmienne – rozdzielnie ze względu na fakt, że w badanej grupie czas rozpoczęcia pracy w zawodzie nauczyciela jest dość zróżnicowany. W badaniu brali udział zarówno nauczyciele, którzy rozpoczęli pracę w wieku 22 lat, jak i tacy, którzy w wieku 40 lat mają staż ośmioletni.

Jeśli chodzi o wiek badanych, należy stwierdzić, że dość znaczna grupa respondentów pomięła rubrykę kwestionariusza, w której proszono o podanie tej informacji. W sumie było to aż 17 osób, przy czym w przypadku trzech z nich podany był staż pracy, który wynosił powyżej 30 lat. Taka informacja uprawnia do zakwalifikowania tych respondentów do grupy najstarszej (powyżej 45. roku życia). Podziału nauczycieli na kategorie wiekowe dokonano poprzez wyznaczenie wartości pierwszego i trzeciego kwartyla. Dzięki temu w grupie pierwszej, najmłodszej, znaleźli się nauczyciele do 35. roku życia ( $N=58$ ), w grupie drugiej od 35. do 45. ( $N=85$ ) i w grupie trzeciej powyżej 45. roku życia ( $N=45$ ).

W przypadku stażu zawodowego planowano, zgodnie z założeniami opisanymi przez J. Jagiełę<sup>7</sup>, dokonać analizy – z jednej strony – w grupie nauczycieli ze stażem pracy poniżej pięciu lat, czyli w okresie intensywnego zbierania doświadczeń zawodowych, z drugiej – w grupie nauczycieli ze stażem powyżej dwudziestu lat, kiedy to dość często pojawiają się oznaki zmęczenia i wypalenia zawodowego. Wyniki te miały zostać przyrównane

---

<sup>7</sup> Zob. J. Jagieła, *Trudny uczeń w szkole*, RUBIKON, Kraków 2005, s. 76–78.

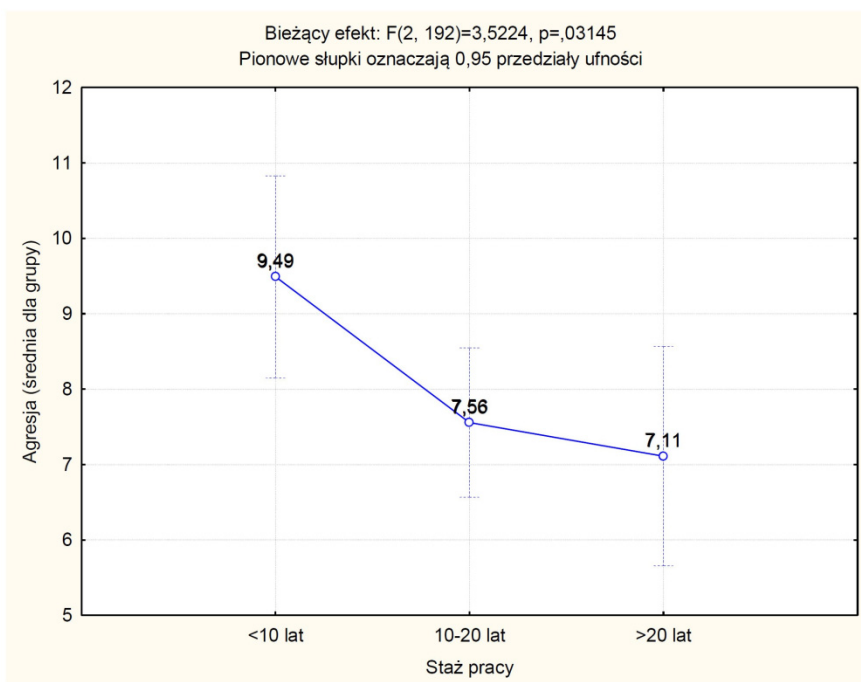
do tych uzyskanych w grupie pośredniej, pracującej powyżej pięciu lat, ale mniej niż dwadzieścia. Jednak rozkład zmiennej uniemożliwił tego typu analizę. W grupie badanych nauczycieli jest bowiem tylko dziesięciu pracujących poniżej 5 lat. Z tego względu podniesiono granicę stażu zawodowego dla najkrócej pracujących do 10 lat. Dzięki temu uzyskano trzy grupy nauczycieli o następującej liczebności: staż do 10 lat – 53 osoby, 10–20 lat – 97 osób, powyżej 20 lat – 45 osób.

Podobnie sytuacja przedstawia się w przypadku zmiennej określającej stopień awansu zawodowego. Zdecydowana większość badanych posiada najwyższy stopień – nauczyciela dyplomowanego ( $N = 139$ ). Z tego powodu postanowiono nauczycieli, którzy tego stopnia jeszcze nie osiągnęli połączyć w jedną wspólną kategorię „pedagogów, którzy mają w perspektywie osiągnięcie stopnia wyższego” ( $N = 62$ ).

W celu ukazania zależności wykorzystano jednoczynnikowy test ANOVA przy zakładanym poziomie istotności  $p < 0,05$ .

W kontekście wieku nie udało się wykazać żadnej statystycznej zależności.

W przypadku stażu pracy pojawia się jedyna istotna różnica dotycząca strategii agresji, co zobrazowano poniżej.

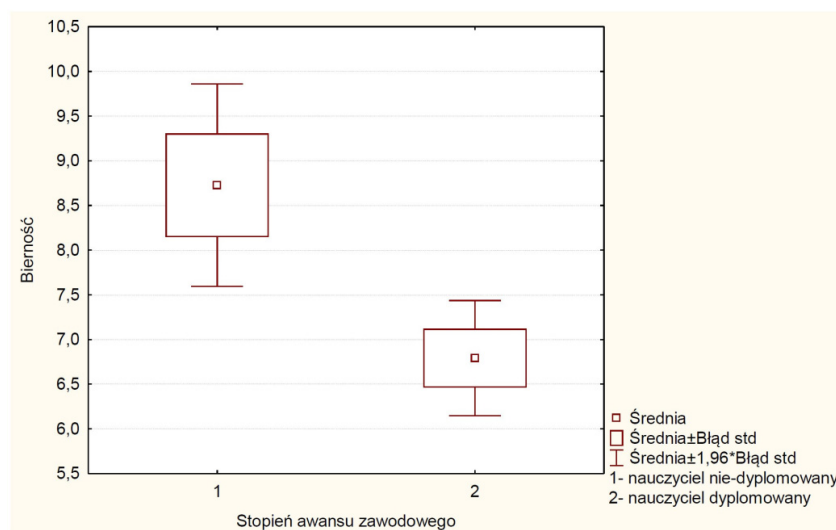


Wykres 15. Agresja nauczycieli a staż pracy (jednoczynnikowy test ANOVA,  $N = 196$ )



Powyższy wykres wskazuje, iż nauczyciele z krótszym stażem pracy w wyższym stopniu przyznają się do stosowania strategii agresji niż nauczyciele ze stażem dłuższym. W przypadku pasywności transakcyjnej, przynajmniej w zakresie agresji, nie potwierdza się zatem założenie mówiące o mniej efektywnym działaniu nauczycieli z krótkim i najdłuższym stażem pracy. Zależność ta powinna być jednak potwierdzona w toku dalszych badań, najlepiej nie mających charakteru deklaratywnego. Wydaje się bowiem, że nauczycielom starszym może być nieco trudniej przyznać się do tego typu funkcjonowania niż nauczycielom młodszym. Z drugiej jednak strony, agresji może sprzyjać niższy poziom doświadczenia zawodowego nauczycieli ze stażem krótszym.

W przypadku zmiennej, jaką jest stopień awansu zawodowego, zależności badano przy wykorzystaniu testu *t* Studenta dla prób niezależnych względem grup. W tym przypadku ponownie udało się wykazać tylko jedną zależność, tym razem dotyczącą bierności.



**Wykres 16.** Bierność nauczycieli a stopień awansu zawodowego ( $N = 201$ )

Jak widać, pedagodzy, którzy nie posiadają jeszcze stopnia nauczyciela dyplomowanego, stosują bierność w wyższym stopniu ( $M = 8,73$ ), niż ci, którzy już awans osiągnęli ( $M = 6,79$ ). Jest to sytuacja korzystna, gdyż wskazuje na to, że osiągnięcie najwyższego stopnia awansu nie jest czynnikiem demobilizującym, a rozwój zawodowy podnosi poziom umiejętności radzenia sobie w sytuacji trudnej.

Podsumowując powyższe rozważania należy stwierdzić, iż pomimo tego, że nie wykazano zbyt wielu istotnych zależności pomiędzy transakcyjną pasywnością nauczycieli a ich wiekiem, stażem pracy i stopniem awansu

zawodowego, to jednak analiza ta może być uznana za inspirującą do dalszych dociekań. Udało się bowiem wskazać w dwóch przypadkach, że poziom pasywności maleje wraz z doświadczeniem zawodowym posiadanym przez nauczyciela, a określonym poprzez jego staż pracy i stopień awansu.

## 5.2. Pasywność nauczycieli a specjalizacja przedmiotowa i dodatkowe miejsce zatrudnienia

W trakcie badań poproszono nauczycieli w podanie informacji na temat specjalizacji przedmiotowej i ewentualnego dodatkowego zatrudnienia poza pracą w gimnazjum. Pierwsza z wymienionych zmiennych była dla nauczycieli dość problematyczna, o czym świadczy znaczna ilość braków danych. Informacji tej nie podało aż 63 z 205 nauczycieli biorących udział w badaniu. Przyczyną może być kwestia dość łatwej identyfikacji nauczyciela w szkole dzięki wiedzy na temat tego, czego uczy. Najprawdopodobniej według części badanych podanie takiej informacji godziło w założenie o anonimowości badania. Pomimo tego część z nich zdecydowała się jej udzielić. Dzięki tym informacjom, nauczycieli przydzielono do trzech kategorii: uczących przedmiotów ścisłych (np. matematyka, fizyka, chemia, biologia), uczących przedmiotów humanistycznych (np. filologia, WOS, historia, religia) oraz pozostałych (wł, pracujących w świetlicy, bibliotece, pedagogów szkolnych). Pierwsza kategoria liczyła 42 osoby, druga 73, trzecia 25.

W przypadku informacji na temat dodatkowego zatrudnienia nauczycieli podzielono na dwie kategorie – pracujących tylko w gimnazjum ( $N=95$ ) oraz posiadających dodatkowe zatrudnienie ( $N=108$ ).

W przypadku specjalizacji przedmiotowej wykazano zależności z trzema strategiami pasywnymi.

**Tabela 11.** Pasywność nauczycieli a specjalizacja przedmiotowa (jednoczynnikowy test ANOVA,  $p < 0,05$ ,  $N = 140$ )

STRATEGIA PASYWNA	NAUCZYCIELE PRZEDMIOTÓW ŚCISŁYCH	NAUCZYCIELE PRZEDMIOTÓW HUMANISTYCZNYCH	INNI NAUCZYCIELE	F
Nadaptacja	11,76	11,14	9,12	3,41
Niepohamowanie	10,55	9,34	8,08	3,66
Niezdolność	11,00	8,66	7,52	3,74

Z powyższego zestawienia wynika, że we wszystkich trzech przypadkach najwyższym poziomem pasywności cechują się nauczyciele przedmiotów ścisłych, najniższym – nauczyciele, którzy zostali umieszczeni w kategorii „inni”. O ile w przypadku tych ostatnich wynik wydaje się dość oczywisty, gdyż rzadziej mają do czynienia z dużą grupą młodzieży (całą klasą)

i wiążą się z nią nieco inną relacją, często mniej formalną, o tyle w przypadku różnic pomiędzy nauczycielami przedmiotów ścisłych i humanistycznych warto poszukać przyczyn tego zjawiska. Wydaje się, że wyjaśnień może być kilka, wszystkie jednak wymagają dalszej weryfikacji. Po pierwsze, przyczyn wyższego poziomu pasywności nauczycieli przedmiotów ścisłych można upatrywać w ich predyspozycjach osobowościowych – mniejszej otwartości na relacje międzyludzkie niż w przypadku osób ukierunkowanych humanistycznie. Po drugie, tkwić one mogą w przygotowaniu studentów nauk ścisłych do wykonywania zawodu w relacji z drugim człowiekiem. Po trzecie, przedmioty typu fizyka, chemia, biologia, czy informatyka wymagają większego zaplecza dydaktycznego, czego polskiej współczesnej szkole niejednokrotnie brakuje. Potwierdzają to relacje uczniów w trakcie badań jakościowych, którzy twierdzili, że na chemii nie mają okazji wykonywać doświadczeń, bo w szkołach brakuje odczynników, a na informatyce kilka osób korzysta z jednego komputera, bo pozostały sprzęt jest uszkodzony. Frustracja nauczyciela, która może pojawiać się w takiej rzeczywistości, jest dość oczywista. Po czwarte, wychodząc z ujęcia systemowego i nawiązując do rozważań następnej części opracowania, dotyczącej współzależności w pasywności, można przypuszczać, że nastawienie młodzieży do przedmiotów ścisłych jest w dużej mierze zdystansowane. Dość często usłyszeć można o trudnościach uczniów wszystkich szczebli z przedmiotami ścisłymi, zwłaszcza z matematyką<sup>8</sup>, co potwierdzają także badania jakościowe prowadzone na potrzeby niniejszego opracowania. Uczniowie różnych szkół, mający do czynienia z różnymi nauczycielami, skarżyli się na trudności głównie w matematyce i fizyce, bardzo często określając siebie mianem humanistów. Rzeczywiste trudności lub negatywne nastawienie uczniów może skutkować wyższym poziomem pasywności nauczyciela.

Analiza zależności pomiędzy podejmowaniem przez nauczyciela pracy w szkole innej niż tylko gimnazjum przeprowadzona była z wykorzystaniem testu *t* Studenta dla prób niezależnych względem grup, przy zakładanym  $p < 0,05$ . Udało się wykazać zależność zmiennej z dwoma strategiami pasywnymi.

**Tabela 12.** Pasywność nauczycieli a dodatkowe miejsce zatrudnienia (test *t* Studenta dla prób niezależnych względem grup,  $p < 0,05$ ,  $N = 203$ )

STRATEGIA PASYWNA	NAUCZYCIELE UCZĄCY TYLKO W GIMNAZJUM	NAUCZYCIELE UCZĄCY W WIĘKSZEJ ILOŚCI SZKÓŁ	<i>df</i>	<i>t</i>
Bierność	6,58	8,16	201	-2,75
Agresja	6,75	9,02	201	-3,33

<sup>8</sup> Zob. E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2006, s. 22, 67 i nn.

W badaniach nie uwzględniono kwestii motywu podejmowania zatrudnienia przez nauczyciela poza gimnazjum, co w kontekście powyższego zestawienia może wydawać się informacją ważną. Wykazano bowiem istotną statystycznie różnicę w zakresie stosowania strategii bierności i agresji pomiędzy nauczycielami, których jedynym miejscem zatrudnienia jest gimnazjum, a tymi, którzy pracują dodatkowo w innej szkole. Trudno jednak stwierdzić, w jakim stopniu zatrudnienie poza gimnazjum odbywa się w ramach zatrudnienia dodatkowego ponad podstawowe pensum pracy nauczyciela, a w jakim jest jego uzupełnieniem ze względu na niedoszacowanie w placówce objętej badaniem. Kwestią dodatkową jest także to, którą z placówek nauczyciel traktuje jako macierzystą. Wyższy wynik w zakresie pasywności transakcyjnej może bowiem w tych wszystkich przypadkach mieć odmienne źródło. Może przykładowo wynikać z braku identyfikacji ze szkołą, co z kolei przekłada się na relację z uczniem.

W przypadku, gdy zatrudnienie realizowane jest jako dodatkowe (ponad pensum), nauczyciel może odczuwać nadmierne przeciążenie obowiązkami zawodowymi, w wyniku którego rodzi się frustracja i zwiększa się poziom pasywności. Jeżeli natomiast odbywa się w ramach uzupełnienia pensum, pasywność w pewnym stopniu może być wynikiem napięć rodzących się w sytuacji niepewności zatrudnienia i obciążeń związanych z koniecznością przemieszczania się, dopasowania planu zajęć w dwóch placówkach itp.

Dodatkowo grupę nauczycieli podejmujących zatrudnienie w innych szkołach niż tylko w gimnazjum podzielono na tych, którzy pracują z uczniami młodszymi niż gimnazjaliści ( $N=55$ ) i z młodzieżą ponadgimnazjalną ( $N=51$ ), by sprawdzić czy wiek uczniów ma znaczenie dla pasywności nauczyciela. Takiego przypuszczenia nie udało się potwierdzić. Test *t* Studenta dla prób niezależnych względem grup przy  $p < 0,05$  okazał się nieistotny statystycznie, co oznacza, że grupy te nie różnią się znacząco, jeśli chodzi o zakres stosowanej pasywności.

### 5.3. Pasywność nauczycieli a motyw wyboru zawodu oraz osiągnięta satysfakcja zawodowa

W przypadku motywu wyboru zawodu badani proszeni byli o wybór jednej z sześciu opcji jako motywu dominującego. Opcje wyboru, wraz z uzyskanymi w badaniu licznosciami odpowiedzi (w kolejności malejącej) prezentują się następująco:

Motyw:	<i>N</i> odpowiedzi
— zainteresowania	141
— przypadek	22
— tradycje rodzinne	19
— warunki pracy nauczyciela	15

- konieczność 2
- inne 1

Dominującym motywem podjęcia pracy nauczyciela w deklaracjach badanych są zainteresowania. Ta opcja odpowiedzi zdecydowanie dominuje w zestawieniu. Z tego względu postanowiono podzielić nauczycieli na dwie kategorie – tych, których dominującym motywem wyboru zawodu były zainteresowania i pozostałych. Należy jednak podkreślić, że na etapie niniejszych badań nie ma możliwości docieć, na ile motyw wyboru zawodu nauczyciela rzeczywiście warunkowany jest głównie zainteresowaniami. Wydaje się, że przynajmniej w jakimś stopniu nauczyciele zakreślali odpowiedź „zainteresowania”, mając na myśli wybór kierunku studiów, a nie zawodu, aczkolwiek wyniki te są do pewnego stopnia zbieżne z ogólnopolskimi badaniami dotyczącymi jedynie kwestii motywów wyboru zawodu przez nauczycieli<sup>9</sup>. Zależności pomiędzy motywem wyboru zawodu a pasywnością analizowano przy wykorzystaniu testu *t* Studenta dla prób niezależnych względem grup przy  $p < 0,05$ . Wykazano istotną statystycznie zależność w przypadku wszystkich transakcyjnych strategii pasywnych.

**Tabela 13.** Pasywność nauczyciela a motyw wyboru zawodu (test *t* Studenta dla prób niezależnych względem grup,  $p < 0,05$ ,  $N = 200$ )

STRATEGIA PASYWNA	MOTYW WYBORU ZAWODU		<i>df</i>	<i>t</i>
	ZAINTERESOWANIA <i>M</i>	INNY <i>M</i>		
Bierność	6,69	9,10	198	-3,84
Nadadaptacja	10,38	12,34	198	-3,11
Niepohamowanie	8,89	10,69	198	-3,12
Agresja	6,97	10,30	198	-4,53
Niezdolność	8,87	10,80	198	-2,21

*M* – średnia arytmetyczna

Nauczyciele, którzy jako motyw wyboru zawodu wskazali zainteresowania, w przypadku każdej strategii pasywnej uzyskali średni wynik niższy, niż nauczyciele, którzy podjęli pracę z innych pobudek. Wykazano zatem, że motyw wyboru zawodu ma istotne znaczenia dla efektywności pracy nauczyciela, która przejawia się w niższym poziomie stosowanej pasywności. Pociągającym jest zatem fakt, że tak znaczna grupa nauczycieli deklaruje zainteresowania jako główny czynnik ich wyboru.

Satysfakcja zawodowa nauczycieli badana była w kilku wymiarach, między innymi w obszarze czynności zawodowych, relacji (ze współpracowni-

<sup>9</sup> Zob. J. Rusiecki, *Motywy wyboru zawodu*, „Edukacja i Dialog” 1997, nr 1(84).

kami, przełożonymi, uczniami), warunków pracy. Badani na pięciostopniowej skali zaznaczali poziom własnego zadowolenia, gdzie 1 oznaczało zupełny brak satysfakcji, a 5 bardzo wysoką satysfakcję. Najgorzej ocenianymi przez nauczycieli wymiarami satysfakcji są prestiż zawodowy i zarobki, najlepiej relacje ze współpracownikami. Warto jednak poddać analizie ogólny rozkład zmiennej, jaką jest satysfakcja zawodowa.

**Tabela 14.** Satysfakcja zawodowa nauczycieli – statystyki opisowe ( $N=199$ )

Średnia arytmetyczna $M$	Mediana $Me$	Moda $Mo$	Liczność Mody	Minimum	Maksimum	Odchylenie standardowe $S$
31,82	32	31	26	16	44	5,18

Generalnie można stwierdzić, że nauczyciele dość dobrze oceniają swoją satysfakcję z pracy – uzyskali średni wynik na poziomie 31,82, przy maksymalnej możliwej wartości 45. Rozpiętość wyników była dość znaczna, przy minimalnej wartości 16 i maksymalnej 44. Normalność rozkładu zmiennej sprawdzono, wykorzystując wykres kwantylowy oraz test  $W$  Shapiro-Wilka, które nie dały podstaw do odrzucenia założenia o normalności. Analiza wykresów rozrzutu nie wskazuje na zależność inną niż liniowa. Uprawnia to do zastosowania w dalszych analizach współczynnika korelacji  $r$  Pearsona. Związek pomiędzy poziomem satysfakcji zawodowej a stosowaniem przez nauczyciela strategii pasywności transakcyjnej przedstawia się następująco:

**Tabela 15.** Pasywność a satysfakcja zawodowa nauczycieli (współczynnik  $r$  Pearsona istotny na poziomie  $p < 0,05$ ;  $N = 199$ )

STRATEGIA PASYWNA	SATYSFAKCJA ZAWODOWA
Bierność	-0,26
Nadadaptacja	-0,41
Niepohamowanie	-0,28
Agresja	-0,27
Niezdolność	-0,36

W przypadku każdej z wymienianych w analizie transakcyjnej strategii pasywnych wykazano istotną zależność z poziomem satysfakcji zawodowej. Zależność ta wygląda w ten sposób, że niższej satysfakcji zawodowej towarzyszy wyższy zakres stosowanej pasywności. Najsilniejszy związek ujawniono w przypadku nadadaptacji, co może wynikać z charakteru tej strategii, polegającej na zbytym dostosowaniu się do oczekiwań zewnętrznych wbrew temu, czego oczekuje jednostka. W sytuacji, gdy nauczyciel odczuwa

brak lub niski poziom zadowolenia z wykonywanej pracy, wydaje się prawdopodobne, że w niskim stopniu utożsamia się z celami, które są przed nim stawiane lub które sam musi wyznaczać w rzeczywistości będącej w jego opinii nieprzychylną.

Znacząca zależność ujawnia się także w przypadku niezdolności, co również można próbować wyjaśnić – wykonywanie pracy, która nie jest dla jednostki satysfakcjonująca, rodzi frustrację. Brak umiejętności jej rozładowania sprzyja ujawnieniu się pasywności w tej właśnie formie.

Mając na uwadze tak istotną zależność pomiędzy satysfakcją z pracy a pasywnością, warto sprawdzić, które z wymiarów tej satysfakcji w najwyższym stopniu sprzyjają wystąpieniu określonych strategii pasywnych. Ze względu na ich określenie poprzez pojedyncze itemy kwestionariusza, zależności zbadano przy wykorzystaniu metod nieparametrycznych – współczynnika korelacji *R* Spearmana. W celu uzyskania większej przejrzystości w zestawieniu umieszczono jedynie dane istotne statystycznie i podkreślono zależności znaczące ( $R > 0,20$ ).

**Tabela 16.** Strategia pasywne a poszczególne wymiary satysfakcji zawodowej nauczycieli (współczynnik *R* Spearmana istotny na poziomie  $p < 0,05$ ,  $N = 199$ )

WYMIAR SATYSFAKCJI	STRATEGIA PASYWNA				
	Bierność	Nadadaptacja	Niepohamowanie	Agresja	Niezdolność
Czynności zawodowe	<b>-0,28</b>	<b>-0,36</b>	<b>-0,26</b>	<b>-0,38</b>	<b>-0,28</b>
Relacje ze współ- pracownikami	n.i.	-0,15	-0,16	n.i.	n.i.
Relacje z przełożo- nymi	<b>-0,31</b>	<b>-0,31</b>	<b>-0,30</b>	<b>-0,36</b>	<b>-0,32</b>
Relacje z uczniami	<b>-0,27</b>	<b>-0,26</b>	<b>-0,24</b>	<b>-0,36</b>	<b>-0,31</b>
Zarobki	n.i.	-0,17	n.i.	n.i.	-0,14
Możliwości rozwoju	-0,18	<b>-0,24</b>	-0,15	-0,17	-0,19
Pewność zatrudnie- nia	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.	n.i.
Godziny pracy	n.i.	-0,20	-0,18	n.i.	-0,16
Prestiż zawodowy	n.i.	<b>-0,28</b>	-0,14	n.i.	<b>-0,26</b>

W tabeli ukazano, że najistotniejsza zależność pomiędzy pasywnością a poszczególnymi wymiarami satysfakcji zawodowej nauczycieli zachodzi w przypadku ogólnie rozumianych czynności zawodowych oraz relacji z przełożonymi i uczniami. Czynniki te istotnie łączą się ze wszystkimi transakcyjnymi strategiami pasywnymi. Przy czym najsilniejszy związek z pasywnością wykazują relacje z przełożonymi. Był to czynnik do tej pory w opracowaniu w żaden sposób nieanalizowany, a wskazuje on na koniecz-

ność spojrzenia na omawiane zjawisko w ujęciu systemowym, szerszym niż tylko bezpośrednia relacja nauczyciel–uczeń. Dokładniejsza analiza takiego założenia zaprezentowana zostanie w części następnej.

Relacje z uczniami i możliwości rozwoju zawodowego nauczyciela były już omawiane w przypadku badania zaspokojenia transakcyjnych głodów. Ujęcie tych czynników w rozdziale 3 niniejszej części było jednak nieco odmienne. Nauczyciele wskazywali tam, na ile odczuwają i mają zaspokojoną potrzebę relacji i doskonalenia. W przypadku satysfakcji zawodowej oceniali natomiast stan tych czynników poprzez określenie zadowolenia z form, jakie przyjmuje relacja z uczniem i możliwości doskonalenia, nie analizując ich intensywności. Jednak także w tym przypadku udało się wskazać na rolę, jaką te czynniki mają dla wystąpienia pasywności (w przypadku możliwości rozwoju, jedynie strategii nadadaptacji).

Co ciekawe, nie wykazano związku pomiędzy pasywnością pedagogów a czynnikami tak często poruszonymi, także medialnie, w kontekście zawodu nauczycielskiego – zarobkami i godzinami pracy. Zdają się one nie mieć istotnego wpływu na zmniejszenie efektywności pracy, która przejawia się poprzez zachowania pasywne. Podobnie zresztą jak relacje ze współpracownikami czy pewnością zatrudnienia.

#### 5.4. Pasywność a sytuacja rodzinna nauczycieli

W niniejszych badaniach poprzez sytuację rodzinną nauczyciela rozumie się jego stan cywilny oraz fakt posiadania bądź nieposiadania potomstwa. W przypadku pierwszej z wymienionych zmiennych badani proszeni byli o wybór jednej z opcji i określenie swojego stanu cywilnego w kategoriach: wolny, mężatka/żonaty, rozwódka/rozwodnik, wdowa/wdowiec. Uzyskano odpowiedzi od 199 osób, wśród których 157 stanowiły osoby zamężne lub żonate, 27 wolne, 13 rozwiedzione oraz 2 owdowiałe. Dysproporcje pomiędzy ilością osób żyjących w związku małżeńskim a pozostałymi jest bardzo znaczna i właściwie uniemożliwiająca analizy zależności względem pasywności. Postanowiono zatem połączyć wszystkich respondentów wolnych, rozwiedzionych oraz owdowiałych we wspólną kategorię „niebędących w związku małżeńskim” i przyrównać pod względem zakresu stosowania strategii pasywnych. W wyniku takiej procedury nie uzyskano wyniku istotnego statystycznie wskazującego na różnice (test *t* Studenta dla prób niezależnych,  $p < 0,05$ ). Oznacza to, że najprawdopodobniej stan cywilny nauczyciela nie ma znaczenia, jeśli chodzi o zakres stosowania pasywności transakcyjnej.

W przypadku zmiennej dotyczącej potomstwa pytano badanych o fakt posiadania dzieci i ich ewentualny wiek. Na pytanie o liczbę potomstwa odpowiedziało 194 badanych, wśród których 46 osób nie posiadało dzieci, 64



osoby miały jedno dziecko, 73 dwoje, 10 troje, jedna osoba pięcioro. Nauczycieli podzielono więc na trzy grupy – nieposiadających dzieci, posiadających jedno dziecko, posiadających dwoje lub więcej dzieci. Ponowienie jednak nie wykazano zależności pomiędzy tą zmienną a zakresem stosowania strategii pasywnych (jednoczynnikowy test ANOVA,  $p < 0,05$ ).

Ze względu na informację na temat wieku potomstwa zakwalifikowano nauczycieli posiadających dzieci do trzech grup – z przynajmniej jednym dzieckiem poniżej 10 roku życia, z przynajmniej jednym dzieckiem w wieku między 10 a 18 lat i dzieckiem/dziećmi powyżej 18 lat. Założono przy tym, że dzieci poniżej 10 roku życia wymagają największej ilości zaangażowania i energii rodzicielskiej, dzieci dorosłe powyżej 18 roku życia – najmniej. Z tego względu, jeśli choć jedno z dzieci było poniżej 10 roku życia, nauczyciel przyporządkowywany był do grupy pierwszej. Odpowiednio, jeśli badany nie posiadał dzieci w wieku poniżej 10 lat, ale przynajmniej jedno dziecko w przedziale wiekowym 10–18, był kwalifikowany do grupy 2. Nie udało się jednak określić istotnej zależności pomiędzy wiekiem posiadanego potomstwa a pasywnością nauczyciela.

Podsumowując, w badaniach nie wykazano zależności pomiędzy sytuacją rodzinną nauczycieli, wyrażającą się poprzez ich stan cywilny i fakt posiadania potomstwa w określonym wieku, a pasywnością transakcyjną. Należy jednak podkreślić, że sytuacja rodzinna rozumiana tutaj była z konieczności bardzo ogólnie i powierzchownie. Wydaje się, że kwestia ta powinna być w przyszłości zanalizowana dokładniej, co mogłoby pomóc w wyjaśnieniu mechanizmów pasywności szkolnej. Wychodząc bowiem ze stanowiska systemowego, wydaje się mało prawdopodobne, by nie istniały żadne współzależności pomiędzy życiem prywatnym i zawodowym nauczyciela w kontekście omawianego zjawiska. Kwestiami wartymi rozważenia są choćby jakość relacji ze współmałżonkiem czy podział obowiązków związanych z wychowaniem dzieci i prowadzeniem domu.

## 6. PODSUMOWANIE

W części VI opracowania scharakteryzowano współzależność pasywności nauczycieli i czynników takich, jak tendencja do wchodzenia w relacje zależnościowe, funkcjonowanie w określonych stanach Ja, zaspokojenie transakcyjnych głodów, przyjmowana pozycja życiowa, czynniki związane z pracą, jak jej staż, stopień awansu zawodowego, motywy wyboru zawodu, satysfakcja, oraz czynniki pozazawodowe, jak wiek, czy sytuacja rodzinna. W przypadku większości z nich udało się wykazać istotną statystycznie zależność z konkretnymi strategiami pasywnymi, część jednak wymaga doprecyzowania i ponownego sprawdzenia w przyszłych badaniach dotyczących omawianej tematyki. Należy jednak podkreślić, że biorąc pod uwagę eksploracyjny charakter opracowania, liczba i jakość wykazanych zależności jest znacząca. Warto je zatem raz jeszcze pokrótce wymienić.

W rozdziale 1 niniejszej części przedstawiono charakterystykę funkcjonowania przeciętnego nauczyciela w stanach Ja, zarówno w pozytywnych i negatywnych aspektach poszczególnych stanów. Ujawniono, że dominującym obszarem jest w przypadku pedagogów stan Ja-Dorosły, głównie w obszarze Ethosu i Pathosu. Istotną rolę odgrywa także Ja-Rodzic Opiekuńczy. Dodatkowo nauczyciele zadeklarowali, że w ich funkcjonowaniu dominują pozytywne aspekty poszczególnych stanów i w dość niskim stopniu rozpoznali aspekty negatywne. Wyjątek stanowi tu obszar Ja-Dziecka Przystosowanego, gdzie przejawów utrudniających funkcjonowanie zidentyfikowano stosunkowo dużo. Istotną współzależność z pasywnością w różnych jej przejawach wykazują głównie stany Ja-Dorosły (we wszystkich jego obszarach) oraz Ja-Dziecko Przystosowane. W przypadku pierwszego z nich zależność przyjmuje charakter dodatni, co oznacza, że im mniej nauczyciel kateksjonuje swojego Dorosłego, tym wyższy poziom pasywności przejawia. W drugim przypadku zależność jest odwrotna i sugeruje, że zwiększonemu zakresowi uaktywniania Dziecka Przystosowanego towarzyszy wyższy po-

ziom pasywności. Co więcej, istotne są tutaj negatywne aspekty stanu. Nauczyciele rozpoznający je u siebie wykazują wyższy poziom pasywności.

W części VI pokazano także, że określona grupa nauczycieli charakteryzuje się dość znaczną tendencją do wchodzenia w relacje zależnościowe z uczniem, polegające na ścisłej kontroli, przekonaniu, że uczeń wymaga stałej uwagi i nie jest zdolny do samodzielności. Tego rodzaju przekonanie wiąże się ze zwiększonym poziomem stosowania przez nauczyciela strategii pasywnych. Warto raz jeszcze odwołać się do założeń prezentowanych przez L. Flaro, który wykazał, że tego rodzaju tendencja wiązać się może z silnie rozwiniętym obszarem Rodzica Opiekuńczego<sup>10</sup>, co dotyczy także nauczycieli objętych niniejszym badaniem.

Jeśli chodzi o analizę zakresu zaspokojenia potrzeb, wykazano, że w znacznym stopniu nauczyciele rozpoznali w sobie wymieniane w analizie transakcyjnej głody. Za najbardziej zaspokojone uznali te przejawiające się w relacji ze współpracownikami oraz, co warto podkreślić, potrzeby związane z doskonaleniem i rozwojem zawodowym. Obszarem, w którym brak zaspokojenia jest najbardziej dotkliwy, jest zakres szacunku, jakim darzony jest zawód nauczyciela, i to zarówno w wymiarze ogólnospołecznym, jak i w bezpośredniej relacji z uczniem. Co ciekawe, wydaje się, że szacunek jest głównym oczekiwaniem kierowanym w stronę ucznia. Nauczyciele w dość niskim stopniu oczekują bowiem relacji z podopiecznym opartej na bliskości i możliwości różnorodnego strukturalizowania wspólnie spędzanego czasu. Jest to dość sprzeczne z oczekiwaniami płynącymi ze strony tych drugich, co zaprezentowane było w części IV. Jeżeli jednak chodzi o związek zaspokojenia określonych potrzeb z pasywnością nauczycieli, to okazuje się, że największe znaczenie mają tutaj właśnie potrzeby realizowane w kontakcie z uczniem, a mniejsze te związane z kontaktem ze współpracownikami oraz wynikające z ogólnie rozumianych uwarunkowań zawodowych.

Ostatnią zmienną analizowaną w tej części, wywodzącą się bezpośrednio z koncepcji analizy transakcyjnej, jest przyjmowana przez nauczycieli pozycja życiowa, określana w niniejszym opracowaniu poprzez relację ja-uczeń. Wykazano, że nauczyciele postrzegają siebie zdecydowanie lepiej niż uczniów. Warto podkreślić, że różnica w obrazie jest znacznie donioślejsza niż w przypadku uczniów, którzy również lepiej postrzegają siebie. Jednakże w ich przypadku różnica w obrazie siebie i nauczyciela jest mniejsza, a obraz pedagoga nadal można potraktować jako pozytywny. W przypadku nauczycieli obraz „Ja” można określić jako bardzo pozytywny, natomiast obraz „Ty” (tutaj obraz ucznia) jako raczej negatywny. Warunkuje to dominującą pozycję życiową nauczycieli Ja+Ty-. Podobnie jak w przypadku

<sup>10</sup> L. Flaro, *A Transactional Analysis Model...*, s. 194–199.

uczniów, w najwyższym stopniu pasywności sprzyja pozycja podwójnie negatywna Ja-Ty-, przy czym w przypadku większości strategii pasywnych dominujące znaczenie ma negatywny obraz ucznia, gdyż drugimi w kolejności w najwyższym stopniu stosującymi pasywność są nauczyciele z pozycją Ja+Ty-. Jedynie w przypadku niepohamowania w wyższym stopniu stosują je nauczyciele negatywnie postrzegający siebie niż nauczyciele z negatywnym obrazem ucznia.

W przypadku czynników pozatransakcyjnych także udało się wykazać kilka ciekawych zależności. Okazuje się bowiem, iż z deklaracji nauczycieli wynika, że w najwyższym stopniu agresją posługują się ci z najkrótszym stażem zawodowym. Bierność natomiast jest mniej charakterystyczna dla nauczycieli, którzy już osiągnęli najwyższy stopień awansu zawodowego – nauczyciela dyplomowanego. Pasywność w wyższym stopniu stosują nauczyciele przedmiotów ścisłych niż nauczyciele przedmiotów humanistycznych oraz ci, którzy z jakichś powodów pracują także w innej szkole niż tylko gimnazjum (dotyczy to bierności i agresji). Najkorzystniejszym motywem wyboru zawodu są zainteresowania, gdyż towarzyszy im niższy poziom stosowania pasywności we wszystkich jej przejawach. Jeśli natomiast chodzi o satysfakcję zawodową, udało się ujawnić, że im jest ona wyższa, tym zakres pasywności niższy, przy czym najważniejsze wydają się tutaj wymiary satysfakcji związane z relacjami (w tym z uczniami i przełożonymi) oraz z ogólnie rozumianym zadowoleniem z wykonywanych czynności zawodowych.

Część opisywanych powyżej zależności ma doniosłe znaczenie dla wykazania współzależności pomiędzy pasywnością ucznia i nauczyciela, czego dotyczyć będzie kolejna, VII część opracowania.

## VIII

### WSPÓLZALEŻNOŚĆ PASYWNOŚCI TRANSAKCYJNEJ UCZNIÓW I NAUCZYCIELI

Twórcy koncepcji pasywności w analizie transakcyjnej bardzo mocno podkreślali wzajemne wzmacnianie się jednostek w pasywności. Przy czym – co było już powiedziane – założenia pasywności w analizie transakcyjnej konstruowane były na gruncie psychoterapeutycznym. Celem niniejszego opracowania jest określenie, na ile możliwe jest przeniesienie ich na grunt działalności pedagogicznej w obrębie rzeczywistości szkolnej, w tym głównie w kontekście relacji nauczyciel–uczeń.

Warto raz jeszcze zatem przytoczyć słowa A.W. Schiffa i J.L. Schiff, którzy stwierdzili, że „bardzo pospolitą reakcją w zetknięciu z pasywnością jest stawanie się bardziej pasywnym niż inicjator”<sup>1</sup>. Takie zachowanie jest wynikiem dyskomfortu, który pojawia się w momencie próby wyjścia z relacji symbiotycznej. Jest on tym większy, że zmusza *de facto* także drugą stronę do przyjęcia postawy niepasywnej. Inicjatorowi pasywności trudno jest w takiej sytuacji zachować *status quo*, gdyż zaczyna dostrzegać nieefektywność własnego działania i nie ma możliwości znalezienia usprawiedliwienia dla takiej sytuacji.

Biorąc pod uwagę te założenia, warto podjąć próbę określenia, na ile mają one swoje zastosowanie na gruncie edukacyjnym, w oparciu o przeprowadzone badania ilościowe i jakościowe. Te pierwsze nie dotyczyły zjawiska współzależności w sposób bezpośredni, mogą więc jedynie wskazywać na pewne przesłanki ją potwierdzające lub wykluczające. Mają zatem charakter pośredni. W sytuacji badań jakościowych natomiast szukano bezpośrednich danych wskazujących na potencjalną zależność. Najdogodniejszą sytuacją badawczą byłoby oczywiście wejście w system klasowy i bezpośrednia obserwacja zachowania na styku uczeń–nauczyciel. Spełnienie takich założeń jest jednak niemożliwe z kilku dość oczywistych względów. Po pierwsze i najważniejsze – badacz, nie będąc uczniem ani nauczycielem,

---

<sup>1</sup> A.W. Schiff, J.L. Schiff, *Passivity*, „Transactional Analysis Journal” 1971, vol. 1, No. 1, s. 75.

pozostałyby zawsze elementem obcym sytemu. Świadomość obserwacji, którą posiadaliby badani, byłaby zmienną zakłócającą o doniosłym znaczeniu. Po drugie, nawet jeśli pierwszy czynnik zostałby w jakiś sposób przezwyciężony, bardzo często musiałoby dochodzić do bezpośredniego, natychmiastowego wyjaśniania danego motywu postępowania oraz pojawiających się reakcji emocjonalnych i behawioralnych, co byłoby czynnikiem niezwykle utrudniającym prowadzenie zajęć. Po trzecie, prowadzenie badań tego typu bezpośrednio na zajęciach, choć z pewnością bardzo wartościowe, jest trudne z punktu widzenia organizacji takiego przedsięwzięcia w sytuacji, gdy badacz nie jest pracownikiem placówki. Wymagałoby ograniczenia próby badawczej lub zaangażowania w projekt pracowników wielu szkół – przeszkolenia ich, wypracowania wspólnych standardów obserwacji itd. Tego rodzaju zabiegi przekraczają znacznie zakres niniejszego projektu. Z tego względu postanowiono poszukać ewentualnych przesłanek świadczących o współzależności w pasywności poprzez jakościową analizę danych płynących z badań ilościowych<sup>2</sup> oraz poprzez relacje uzyskane bezpośrednio w toku badań jakościowych od uczniów i osób stale współpracujących z nauczycielami i uczniami.

W badaniach wykazano, że w szkole, zarówno po stronie uczniów, jak i nauczycieli, da się zidentyfikować pasywność w ujęciu, jakie proponuje koncepcja analizy transakcyjnej. Uczniowie i nauczyciele zadeklarowali, że rozpoznają w swoim zachowaniu przejawy świadczące o braku efektywności w obliczu sytuacji problemowej, pojawiającej się w rzeczywistości edukacyjnej. W ich zachowaniu i myśleniu odnaleźć można elementy charakterystyczne dla wszystkich wymienianych w analizie transakcyjnej strategii pasywnych, czyli dla bierności, nadadaptacji, niepoohamowania, agresji i niezdolności. Nie są to sytuacje wyjątkowe, co świadczy o tym, że pasywność transakcyjna jest zjawiskiem dość popularnym i znaczącym zarówno po jednej, jak i po drugiej stronie procesu edukacyjno-wychowawczego. Już samo dowiedzenie istnienia tego zjawiska w szkole, tak w przypadku nauczycieli, jak i uczniów, wskazuje na współzależność, jeśli odwołać się do założeń płynących z literatury przedmiotu. Oczywiście nie jest to argument wystarczający, gdyż charakter pasywności szkolnej nie musi być tożsamy z charakterem pasywności ugruntowanej w obszarze psychoterapeutycznym.

Biorąc jednak pod uwagę, że badania ilościowe przeprowadzone w ramach opracowania pozwoliły wskazać także, że zarówno uczniowie, jak i nauczyciele w wysokim stopniu wykazują tendencję do wchodzenia w relacje zależnościowe, można z dużą dozą prawdopodobieństwa założyć, iż współoddziałują na siebie w pasywności. Warto przypomnieć, że w analizie transakcyjnej symbiozę definiuje się jako sytuację, w której dwoje lub wię-

<sup>2</sup> Zob. E. Babbie, *Podstawy badań społecznych*, PWN, Warszawa 2009, s. 444–446.

cej osób zachowuje się tak, jakby w sumie tworzyły jedną osobowość<sup>3</sup>. Jedną ze stron zaangażowanych w tego rodzaju relację wykorzystuje głównie obszar swojego Rodzica i Dorosłego, druga – jedynie obszar Dziecka. By móc realizować tego rodzaju tendencję uczniowie i nauczyciele potrzebują siebie wzajemnie. W przeprowadzonych badaniach wykazano, że nauczyciele dość często mają tendencję do przyjmowania pozycji dominującej w kontakcie z uczniami, komunikując się z nimi w relacji Rodzic do Dziecka, ci drudzy natomiast raczej chętnie przyjmują pozycję uległą, oczekując sterowania i jasnego precyzowania zadań. Potwierdzają to wypowiedzi uczniów oraz pedagogów i psychologów, z którymi prowadzone były wywiady. Uczniowie w przeważającej części twierdzili, że oczekują gotowych recept i jasnego sprecyzowania zadań, bez którego nie podejmują aktywności: *Nam trzeba powiedzieć, co mamy robić; Jakby nie było narzucone, że to trzeba zrobić, to nikt by nic nie robił*. Te dwie wypowiedzi są oczywiście jedynie przykładami, aczkolwiek dość jasno precyzują postawę młodzieży, która widoczna była także w wynikach badań ilościowych. Uczniowie wskazali w nich, że w relacji z nauczycielami czują się dziećmi, które oczekują wiedzy gotowej, przekazanej na lekcji przez nauczyciela, gdyż nie przepadają za jej samodzielnym poszukiwaniem. Postawa ta dość mocno koresponduje z podejściem nauczycieli, którzy w badaniach stwierdzili między innymi, że wiedzę muszą podawać w formie gotowej, gdyż na samodzielność uczniów w tej kwestii nie mogą liczyć. Dodatkowo nie wierzą w chęci i możliwości podopiecznych do samodzielnego działania. Muszą ich stale pilnować i kontrolować, nie mają do nich zaufania oraz dostrzegają trudności w obszarze możliwości współpracy partnerskiej z uczniem. Podejścia te w jasny sposób się uzupełniają, co pozwala podejrzewać, że relacja symbiotyczna w kontakcie nauczyciela z uczniem w jakimś zakresie pojawia się.

Przeciwieństwem relacji polegającej na wzajemnym wiązaniu się, gdzie jedna ze stron musi przejmować kontrolę i brać odpowiedzialność za działanie (nauczyciel), a druga działa ulegle, oczekując opieki i kontroli, bez której nie podejmuje działania (uczeń), jest partnerstwo, polegające na wzajemnym wyznaczaniu celów i określaniu metod ich realizacji. Zadaniem pedagogów i psychologów, z którymi rozmawiano w trakcie badań jakościowych ten rodzaj relacji czasami w szkole pojawia się, ale jest go stosunkowo mało. Przykładem partnerstwa jest choćby wspólne ustalanie i zawieranie kontraktów klasowych. Jednakże zdaniem rozmówców dość często przeszkodą, która pojawia się na drodze ku partnerstwu, nie jest postawa uczniów (w przeciwieństwie do wniosków, do których można by dojść analizując rozważania z poprzedniego akapitu), a obawy pojawiające się po stronie nauczycieli, którzy boją się utraty kontroli nad procesem edukacyj-

<sup>3</sup> J. Schiff, i in., *Cathexis reader*, Harper & Row Publisher Inc., New York 1975, s. 5.

nym i charakterem relacji z uczniem. Partnerstwo zakłada bowiem pewną nieprzewidywalność tego, co się wydarzy. Wydaje się, że szczególnie nauczyciele niepewni swoich możliwości i umiejętności mogą mieć problem z rezygnacją z pełnej kontroli w relacji z uczniem. Potwierdzają to słowa jednej z rozmówczyń, które pojawiły się w kontekście nieco szerszym, ale dającym obraz relacji także – a może przede wszystkim – w kontakcie z uczniem: *Są nauczyciele, którzy mają to we krwi [przyjmowanie pozycji dominującej, Rodzicielskiej – przyp. autorki]. Nawet jak siedzimy na radzie pedagogicznej. On dostaje jakąś funkcję i zaczyna z resztą rozmawiać jak z dziećmi – „Ja proszę państwa życzę sobie...”. Nauczyciele tak też zachowują się w relacji do rodziców. Ale to wynika ze strachu i brania do siebie wszystkiego osobiście („on mnie obraża”). Im bardziej nauczyciel skupiony jest na sobie, tym bardziej to wychodzi.* Jedna z rozmówczyń zauważyła, że według niej dość często zdarza się, iż motywem podejmowania pracy nauczycielskiej jest chęć zaspokojenia potrzeby władzy\*. Tacy nauczyciele, jej zdaniem, mocno ograniczają uczniów. Stwierdziła, że cechą charakterystyczną ich zachowania jest szerokie korzystanie z atrybutów nauczycielskich, takich jak dziennik, który nauczyciel stale trzyma w rękę (przykładowo, pełniąc dyżur w trakcie przerwy), podczas lekcji stałe przebywanie za biurkiem, trzymanie kredy, nawet w sytuacji, gdy nie jest to konieczne, sztywno opracowany schemat komunikacji z uczniem itp. Mówiąc językiem analizy transakcyjnej, będzie to wysyłanie bodźców transakcyjnych z pozycji Rodzica Kontrolującego. Pozycją komplementarną, umożliwiającą trwanie komunikacji w sposób niezakłócony jest Dziecko Przystosowane. Uczeń, dążąc do uniknięcia konfliktu, jest tutaj zmuszony do korzystania jedynie z tej pozycji. Taka relacja wyklucza partnerstwo opierające się na wspólnym wyznaczeniu celów, co wymaga wymiany poglądów, a nie ścisłego podporządkowania. Także inni rozmówcy potwierdzili tendencję do wymiany w relacji Rodzic-Dziecko, jak choćby poprzez wypowiedź: *[My, nauczyciele – przyp. autorki] stale upominamy, napominamy, grozimy, karzemy, to jest ciągle. Tłumaczymy też, ale w mniejszym stopniu.* Warto jednak opisywanej powyżej relacji nauczycieli z uczniami przyjrzeć się bliżej. Jedna z rozmówczyń (psychoterapeutka współpracująca z nauczycielami, znająca koncepcję analizy transakcyjnej) stwierdziła w odpowiedzi na pytanie o charakter tej relacji: *W szkole dominuje komunikacja Dziecko-Dziecko. Moje potrzeby i emocje spotykają się z twoimi i nic z tego nie wynika. To nie jest Rodzic Krytyczny, bo za tym nie idą sztywne przekonania. Za tym idą emocje, więc to jest Dziecko-Dziecko.*

\* Chęć zaspokojenia potrzeby władzy jako motyw wyboru zawodu nauczyciela opisywana była już przez psychoanalityków w pierwszej połowie XX wieku (zob. G.H. Green, *Psychanaliza w szkole*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1928, s. 44). Oczywiście charakter relacji z uczniem w dzisiejszych czasach jest zupełnie inny, aczkolwiek przypuszczenie, że określona część nauczycieli nadal taką tendencję posiada, wydaje się uzasadnione.



Zdarza się też oczywiście *Rodzic–Dziecko*, po stronie nauczyciela *Rodzic*, po stronie ucznia *Dziecko*. *Dorośli–Dorośli* czasami też. Jednak *Dorośli* ma odwagę mówić, ale i przyjąć. Część nauczycieli ma odwagę mówić, ale przyjąć zdecydowanie nie. Krytyka – i to nie skierowana na osobę, a na problem, zadanie – jest odbierana jako atak. Warto się jednak zastanowić, jak tego rodzaju transakcja jest realizowana. Biorąc pod uwagę charakter wymiany Dziecko–Dziecko, która nacechowana jest emocjami, dążeniem za własnymi potrzebami i popędami, trudno znaleźć jej bezpośrednie przejawy w tradycyjnym szkolnym funkcjonowaniu na styku nauczyciela z uczniem\*. Potwierdzają to także relacje innych rozmówców, nieznających koncepcji analizy transakcyjnej. Głębsza analiza zagadnienia wskazała ponownie na wartość koncepcji AT dla opisu i wyjaśniania rzeczywistości pedagogicznej. Wydaje się bowiem, że komunikacja w relacji nauczyciel–uczeń przybiera czasami charakter ukryty (zob. podrozdz. 2.2.3, część I). Na poziomie społecznym (jawnym) wymiana ta zgodna jest z odbiorem osób nieposługujących się w niniejszym badaniu terminologią transakcyjną, a którą określić można jako relację Rodzic–Dziecko. Jednak jej drugi wymiar – psychologiczny – ukazuje, że większą rolę odgrywają czasami emocje pojawiające się w nauczycielu, co przenosi tę wymianę na poziom Dziecko–Dziecko. Dzieje się tak w sytuacji niepewności nauczyciela, jego lęku w relacji z uczniem, wynikającego niekiedy z niepewności co do własnych kompetencji. Pozycja Dziecka maskowana jest wtedy poprzez dość sztywne funkcjonowanie na poziomie społecznym w obszarze Rodzica Krytycznego. Wiarygodność nauczyciela w oczach uczniów zależy od siły przekazu niejawnego. Jeśli uczniowie zdołają odczytać komunikat ukryty (oczywiście w sposób intuicyjny i nieświadomy), autorytet nauczyciela upada. Kiedy przekaz jawny dominuje, nauczyciel utrzymuje kontrolę. Warunkiem jest tutaj ograniczenie relacji z uczniem do niezbędnego minimum i jej usztywnienie, polegające na znacznym podporządkowaniu go. Warto zauważyć, że na brak bliskości w relacji narzekali głównie uczniowie. Nauczyciele zaś dość znacząco podkreślali brak potrzeby bliskości.

Warto odnieść powyższe rozważania do koncepcji symbiozy w analizie transakcyjnej. Najbardziej rozpowszechnione i tradycyjne podejście do niej

---

\* Tego rodzaju relacja możliwa jest w sytuacji realizacji programu poprzez pełne partnerstwo, proponowane choćby w koncepcji pedagogiki Gestalt, gdzie oba zaangażowane podmioty – nauczyciel i uczeń – podążają za procesem, który się pojawia. Ten nurt pedagogiki zakłada możliwość wspólnego uczenia się i poznawania. Nauczyciel-tutor w założeniach jest tutaj tak samo otwarty na poznawanie i własny rozwój jak jego podopieczny. (Zob. np. W. Żłobicki, *Gestalt. Filozoficzne i psychologiczne inspiracje dla pedagogiki*, [w:] *Pedagogika alternatywna. Postulaty, projekty i kontynuacje*, t. 1: *Teoretyczne konteksty alternatyw edukacyjnych i wychowawczych*, (red.) B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007, s. 170–184).

zakłada wykorzystywanie przez jedną ze stron obszarów Rodzica i Dorosłego (choć tego drugiego w nieco ograniczonej, często skontaminowanej formie), przez drugą natomiast – Dziecka. Takie rozumienie kłóci się z charakterystyką relacji nauczyciel–uczeń opisanej powyżej. Warto jednak przypomnieć zaprezentowane w podrozdziale 3.3.3. części I nowsze podejście do symbiozy, uwzględniające strukturę Ja drugiego stopnia (rys. 33.) i wskazujące na emocjonalny wymiar tego rodzaju relacji, co uprawomocnia *de facto* powyższe rozważania oraz ocenę. Potwierdzenia przypuszczeń o roli, jaką odgrywa relacja Dziecko–Dziecko, szukać można także w wypowiedziach uczniów. Przykładowo kilkoro z nich, uczących się w tej samej szkole, opisywało swoje relacje z jedną z nauczycielek\*. Wszyscy podkreślali, że w trakcie prowadzenia przez nią zajęć, często pojawiają się zachowania agresywne pochodzące z jednej i drugiej strony (*Pani krzyczy całą lekcję, a my się śmiejemy; Ona próbuje uspokoić nas, krzycząc, ale to zupełnie nie działa*) lub inne, które w koncepcji analizy transakcyjnej także powinny być uznane za pasywne (*Ona robi swoje, my robimy swoje. Ona robi lekcje, a my sobie coś tam innego. Nikt się nią nie przejmuje, czy ona jest w tej klasie, czy nie*), przy czym forma zwracania się do uczniów, którą cytowali, wskazuje na próbę posługiwania się obszarem Rodzica Krytycznego przez nauczycielkę – *Pani mówi do nas: „Wyrzucić papier!”, „Otworzyć okno!”, „Podnieść długopis!”*. W trakcie prowadzonych wywiadów z uczniami próbowano docięć, co jest przyczyną takiego stanu rzeczy w przypadku tego przedmiotu. Pojawiły się między innymi wyjaśnienia ze strony uczniów, że wynika to z wrażliwości nauczyciela, który bardzo emocjonalnie reagował na komentarze uczniów odnośnie do swojego wyglądu zewnętrznego (nauczycielka posiadała znaczną wadę wzroku – zezą, który zdaniem uczniów został skorygowany w okresie ostatnich wakacji). Uczniowie podkreślali też niewiarogodność pedagoga w sytuacji, gdy próbuje stanowczo wymusić działanie na klasie. Jedna z badanych stwierdziła nawet, że brak wpływu na uczniów wynika z faktu, że nauczycielka jest *słaba psychicznie*. Ten dość skrajny przypadek dokładnie obrazuje sytuację, w której uczniowie odczytali komunikat ukryty, co spowodowało upadek autorytetu nauczyciela.

W niniejszych badaniach nie wykazano w sposób bezpośredni, że relacje nauczycieli i uczniów opierają się na symbiozie, o czym mowa była już w rozdziale 2 części IV. Udało się jednak wskazać, że tendencja do tego rodzaju relacji jest charakterystyczna dla sporej części uczniów i nauczycieli. Pozwala to przypuszczać, że symbioza we współczesnej szkole pojawia się. Dowiedzenie tego w sposób bezpośredni właściwie nie wymagałoby już dalszego wskazywania na przesłanki mówiące o współzależności w pasyw-

---

\* Wywiady prowadzone były niezależnie, można jednak mieć pewność, że uczniowie mówili o tej samej osobie.

ności. Relacja symbiotyczna konstytucjonalnie zakłada bowiem współuczestnictwo osób w nią zaangażowanych. Jeśli zatem towarzyszy ona pasywności, warunkuje tym samym jej współzależność. W tym miejscu należy również dodać, że w niniejszych badaniach udało się ukazać, że pasywność w istotnym stopniu dodatnio koreluje z tendencją zależnościową zarówno w przypadku uczniów, jak i nauczycieli. Dodatkowo, analizując obraz ucznia, jaki posiadają nauczyciele, a który został określony poprzez badanie dyferencjałem semantycznym na potrzeby wskazania dominujących pozycji życiowych nauczycieli, można zauważyć, że także tam pojawiają się przesłanki świadczące o opisywanej powyżej tendencji zależnościowej. Nauczyciele uznali w przeważającej większości, że uczniowie są leniwi, niesamodzielni, niezaradni w sytuacji problemowej i odtwórczy. Były to najgorzej oceniane przez nauczycieli cechy uczniów. Wszystkie one w pewien sposób predysponują do tendencji zależnościowej, gdyż wskazują, że istnieje, zdaniem nauczycieli, konieczność ścisłej kontroli nad działaniami podejmowanymi przez ucznia oraz wspomaganie go, gdyż sam sobie nie poradzi. Brak wiary w samodzielność i zaradność wychowanka skłania do postrzegania go z pozycji Rodzicielskiej, jako wymagające kontroli i opieki Dziecko. Warto podkreślić, że celem niniejszych rozważań nie jest wskazanie na konieczność traktowania młodzieży gimnazjalnej jako w pełni dojrzałych i dorosłych osób. Funkcjonowanie w obszarze Dorosłego w analizie transakcyjnej oznacza współuczestnictwo i współodpowiedzialność za relację oraz opiera się na dostępnej na danym poziomie rozwoju umiejętności obiektywnego postrzegania otaczającej rzeczywistości i jej krytycznej analizy w celu wyciągnięcia autonomicznych wniosków. Wyprzedzając nieco rozważania podsumowujące niniejsze badania, można już teraz wspomnieć, że tylko poczucie współuczestnictwa wynikające z uaktywniania struktury Ja-Dorosły umożliwia identyfikację jednostki z celem, który przed nią stoi. W trakcie badań jakościowych w grupie uczniów dość znacząco pobrzmiewał fakt braku identyfikacji młodzieży z celami edukacyjnymi. Wychodząc z założeń analizy transakcyjnej, wydaje się, że najlepszą drogą do uzyskania tej identyfikacji jest właśnie rozwijanie struktury Ja-Dorosły uczniów.

Także rozmowy z pedagogami i psychologami potwierdziły wielokrotnie istnienie współzależności w pasywności transakcyjnej uczniów i nauczycieli. To, na co rozmówcy szczególnie zwrócili uwagę w trakcie rozmów, to kwestia istnienia nadadaptacji. Część z nich stwierdziła, że jest to dla nich problem nowy, choć gdy głębiej o tym pomyśleć, właściwie zawsze zdawali sobie sprawę z jego istnienia. Nigdy jednak nie przykładali do tego większej wagi. Stwierdzili, że te badania wiele im w tej kwestii unaocznily, co warto uznać za zasługę niniejszych analiz. Jedną z rozmówczyń, niepytana o kwestię hipotetycznej współzależności, sama w kontekście rozmowy o nadadaptacji stwierdziła: *Nauczyciele mierzą uczniów tą samą miarą co siebie – ja*

*idę utartym schematem, a wy się w to wpasujecie. I obie strony uczestniczą w takim uzgodnionym schemacie.* Wskazuje to na współistnienie obu podmiotów procesu edukacyjnego we wspólnej strategii. Potwierdzają to słowa innej osoby: *Nadadaptacja jest wzmacniana, bo jest wygodna.* Wydaje się, że ta strategia jest dość charakterystyczna dla pasywności szkolnej i dość często odbywa się w sytuacji obopólnej (lub nawet szerszej) zgody. W sytuacji, gdy obie strony są pasywne, a dążą do w miarę zgodnego wspólnego funkcjonowania, nadadaptacja jest formą pasywności najwygodniejszą. Potwierdzają to także słowa uczniów: *My udajemy, że rozumiemy, Pani udaje, że nas uczy.*

W tym miejscu warto się zatem zastanowić i spróbować określić, jakie strategie pasywne ze sobą współwystępują po stronie ucznia i nauczyciela. Kwestia ta określona została głównie poprzez analizę wypowiedzi uczniów. Wyjątkiem jest uzupełnienie ich w przypadku nadadaptacji spostrzeżeniami pedagogów i psychologów, o czym wspomniano powyżej. Zauważono zatem, że dość często strategia nadadaptacji po jednej ze stron procesu edukacyjnego współgra z nadadaptacją drugiej. Ta forma pasywności ma szansę dość często realizować się poprzez komunikaty równoległe, co nie wywołuje konfliktu na poziomie komunikacji jawnej\*. Z tego właśnie względu strategia ta może rozwijać się w sposób niezauważalny dla zewnętrznego obserwatora przez dłuższy czas. Jednak, co było już wielokrotnie wyjaśniane, powoduje ona rezygnację z własnych potrzeb i dążeń, co skutkuje w przyszłości nieumiejętnością ich rozpoznawania, trudnościami w podejmowaniu autonomicznych decyzji oraz wyznaczaniu celów i efektywnej ich realizacji. Osoba – szczególnie w młodym wieku, która dopiero kształtuje w sobie umiejętność funkcjonowania w sytuacji zadaniowej – przestaje radzić sobie w konfrontacji z problemem, staje się jednostką zewnątrzsterowną, oczekującą opieki i przejęcia odpowiedzialności za myślenie i działanie przez osoby z otoczenia.

Innymi zestawami strategii pasywnych, które udało się zidentyfikować na podstawie wypowiedzi uczniów, są między innymi współistnienie w bierności, zestawienie bierności jednej ze stron z agresją drugiej, agresji z nadadaptacją oraz współistnienie we wzajemnej agresji. Zestawienie strategii wraz z przykładowymi wypowiedziami uczniów zaprezentowano w tabeli:

---

\* Konflikt pojawić się może w obszarze komunikacji niejawnej, wewnętrznej, pomiędzy tym, czego jednostka chce, a działaniem, które realizuje. W nadadaptacji nie jest on jednak werbalizowany, a dość często dochodzi także do jego wyparcia lub racjonalizacji.

Tabela 1. Współzależność pasywności nauczycieli i uczniów

STRATEGIA NAUCZYCIELA	STRATEGIA UCZNIA	PRZYKŁADOWA WYPOWIEDŹ UCZNIA
Bierność	Bierność	<i>Czasami, jak przychodzimy na zajęcia tacy smętni, to nauczyciel też się staje smętny i daje nam coś do czytania i wtedy wszyscy chcą tylko dotrzeć do dzwonka.</i>
Agresja	Bierność	<i>Zasypiam na historii i każdy to mówi. Każdy siedzi cicho, ale jest w innym świecie albo maluje coś. Pani będzie prowadzić lekcję, byleby była cisza. Każdy boi się pani od historii, nawet boi się odezwać słowem. Nawet proszę pani, bo coś tam z tematem. Pani zawsze tak bardzo krzyczy, jak ktoś się odezwie, a jak się już sprzeciwi z nią... to tak krzyczy. Więc siedzimy cicho, ale zajęcia są tak nudne, że ja... Ja nie mogę wytrzymać, muszę trzymać oczy, żeby nie zasnąć.</i>
Agresja	Nadadaptacja	<i>Kiwamy głową, że rozumiemy, choć nie rozumiemy, bo się boimy, szczególnie na fizyce lub chemii. Cała klasa nie rozumie, ale nikt się nie odezwie, bo pani zaraz będzie się na nas darła. A przecież nie chodzi o to, żeby krzyczeć, a żeby wytłumaczyć; Mówimy, że rozumiemy, nawet jak nie rozumiemy, żeby się nie kompromitować, też przed klasą. Ale nauczyciele też mówią „co ty robisz w gimnazjum!” albo „nie rób z siebie pajaca”, pani mi ostatnio tak powiedziała. Nawet chciałam coś powiedzieć, ale to przecież nauczyciel. Mówię sobie, pół roku mi zostało, wytrzymam.</i>
Nadadaptacja	Nadadaptacja	<i>Oni to mogą sobie to wszystko pościągać z Internetu, lekcje, sprawdziany, a my nie możemy, mamy siedzieć nad książkami? Pani miała do nas pretensje, że ściągaliśmy odpowiedzi do sprawdzianu z Internetu. Ale czy ona nie powinna ich mieć do siebie, skoro ściągają sprawdziany?</i>
Bierność	Agresja	<i>Jak wchodzimy do klasy, to jest jeden wielki hałas, a pani tylko stoi i czeka. Ona czeka, a chłopcy zaczynają się z niej nabijać. I czasami tak jest całą godzinę.</i>
Agresja	Agresja	<i>Jak nauczyciel krzyczy i nic nie tłumaczy, to klasa też nie jest OK, gada, jest niegrzeczna. Obie strony mają znaczenie, jak nie ma takiej więzi pomiędzy nauczycielem i uczniem, to jest źle.</i>
Agresja	Niepohamowanie	<i>Jak pani na nas krzyczy, to staramy się schować za kolegą z przodu. Ja czasami coś tam sobie bazgrzę w zeszytach, żeby odwrócić uwagę. Ale trzeba to robić tak, żeby pani nie widziała, bo będzie jeszcze gorzej.</i>

Wydaje się zatem, że większość strategii pasywnych, jeśli nie wszystkie, może występować wspólnie po obu stronach procesu edukacyjnego i wza-

jemnie się wzmacniać. W powyższym zestawieniu nie uwzględniono przejawu pasywności, jakim jest niezdolność. Wynika to z faktu niezyskania od uczniów wypowiedzi, które w jasny sposób wskazywałyby na tę formę pasywności. Jest ona trudna do identyfikacji, gdyż wymaga dość wysokiego poziomu samoświadomości. Jeszcze większa trudność pojawia się oczywiście w rozpoznaniu tego typu pasywności przez ucznia po stronie nauczyciela.

Warto jednocześnie podkreślić, że chwilami trudno było zidentyfikować, o jakiej strategii pasywnej mówili uczeń. Należałoby bowiem dokładnie rozróżnić motywy określonego zachowania oraz uwarunkowania płynące od drugiej strony (nauczyciela), by móc ją nazwać. Przykładowo, niepodjęcie działania przez ucznia (np. niepodjęcie próby wyjaśnienia wątpliwości dotyczących tematu zajęć) może być zarówno biernością (co jest dość oczywiste), jak i nadadaptacją, gdy wyczuwa on, że takie właśnie jest oczekiwanie nauczyciela. Co więcej, bardzo często w rozmowie z uczniem miało się wrażenie, że strategie pasywne przenikają się i dość płynnie przechodzą jedna w drugą. Wydaje się to uzasadnione, biorąc pod uwagę charakter pasywności w analizie transakcyjnej, i potwierdza *de facto* zasadność wyboru paradygmatu niniejszych rozważań. Z wypowiedzi uczniów sugerowały, że w trakcie jednej lekcji w ich zachowaniu pojawiać się może kilka strategii i miało się wrażenie, że wynikać to może z tożsamyh przyczyn. Uczniowie dokładnie wskazywali, że w początkowej części lekcji towarzyszyć im może bierność (przykładowo, gdy przychodzą na zajęcia z przekonaniem, że będzie „nudno”). W trakcie lekcji zaczynają zajmować się innymi czynnościami, by zniwelować brak strukturalizacji czasu (niepohamowanie), np. malują, piszą SMS-y lub grają w gry na telefonie komórkowym. Gdy te sposoby przestają wystarczać, zaczynają przeszkadzać w zajęciach, co z kolei często prowadzi do wzrostu napięcia po obu stronach procesu, czego wynikiem są zachowania agresywne. Ten opis jest oczywiście tylko jednym z przykładowych modeli rozwoju pasywności w trakcie zajęć lekcyjnych. Pokazuje jednak, że trudno patrzeć na pasywność transakcyjną niezależnie poprzez pryzmat poszczególnych strategii. Wydaje się, iż – po pierwsze – ma ona charakter cyrkularny, gdzie nauczyciel z uczniem wzajemnie na siebie oddziałują w ten sposób, że mogą indukować, wzmacniać bądź wygaszać pasywność. Po drugie, ma charakter zmienny wewnętrznie – jest procesem polegającym na płynnym przechodzeniu z jednej strategii w drugą każdego z podmiotów relacji. Powoduje to, że na zjawisko pasywności należałoby spojrzeć szerzej w sposób systemowy. Takie podejście zostanie zaprezentowane w dalszej części rozdziału.

Kwestią szczególnie istotną, jeśli chodzi o pasywność nauczycieli i jej wpływ na uczniów, podkreślaną przez rozmówców, jest pasywność w obszarze wychowawczym. Właściwie w każdej z rozmów ten aspekt się pojawia, o czym świadczyć mogą przykładowe wypowiedzi pedagogów i psy-

chologów: *Jest pasywność w obszarze wychowawczym. Nauczyciele często mówią, że za wychowanie odpowiada dom [...], chcą odpowiadać tylko za nauczanie, bo z tego są rozliczani, czasami do bólu. Mówią, że na wychowanie nie ma czasu; Niektórzy wprost mówią, że nie są tutaj od wychowywania, ale od uczenia; Nauczyciele tłumaczą, że papiery, że za dużo zajęć, że nie mają czasu. Że nie zawsze chcą być wychowawcami, a to jest dziwne. Zastaniają się dydaktyką i nie wchodzą w wychowanie.* Tych kilka wypowiedzi spośród zdecydowanie szerszego zbioru jasno wskazuje na podstawowy obszar pasywności nauczycielskiej. Współcześni pedagodzy nie chcą wchodzić w bliską relację z uczniem, nie dążą do jego poznania, a co za tym idzie – do zrozumienia. Fakt ten został potwierdzony także w trakcie badań ilościowych, kiedy skonfrontuje się ze sobą znaczący brak potrzeby bliskości w relacji z uczniem ze strony nauczyciela i niezaspokojenie tej potrzeby oraz poczucie niezrozumienia przez nauczycieli odczuwane przez uczniów. A jak stwierdziła jedna z rozmówczyń: *Uczniowie doskonale wyczuwają, czy ktoś jest tylko dydaktykiem, czy też wychowawcą. Potrafią ich podzielić od razu – jedna grupa, druga grupa... I odpowiednio reagują.* Potwierdzają to także wypowiedzi samych uczniów, choćby w trakcie wymiany zdań na temat obrazu złego i idealnego nauczyciela. Współpracę z tym pierwszym charakteryzuje wypowiedź jednego z respondentów: *Tylko lekcja, materiał, nadrabiamy, uczenie się, kartkówki. Rozmawiają z nami tylko o nauce.* W odpowiedzi na pytanie o to, czy uczniowie mogą jakoś wskazać nauczycielowi, że taki rodzaj współpracy nie do końca im odpowiada, padła odpowiedź, że robią to *zachowaniem*, co uczeń doprecyzował jako niesłuchanie na lekcji, niegrzeczne odzywki, brak szacunku dla nauczyciela. Wypowiedź ta w jasny sposób wskazuje na współzależność w pasywności. Frustracja uczniów pochodząca z barku bliższej relacji z nauczycielem przejawia się poprzez nie-subordynację, którą w koncepcji pasywności transakcyjnej można by określić mianem agresji. Zdarza się także, że trudności w relacji wynikające z wycofania się (bierności) nauczyciela w obszarze wychowawczym prowadzą do wycofania się (bierności) ucznia, o czym świadczy cytowana już w opracowaniu wypowiedź jednego z nich: *Ja już jestem na półmetku gimnazjum, już się tym nie przejmuję, mówię sobie, że już niedługo. Mam nauczycieli, których lubię i takich, co nie. Ale to nie o to chodzi. Jak nauczyciel mnie czegoś nauczy, to dobrze, to jest jego zadanie, to jest jego praca i nie mogę mieć do niego pretensji. A inny nie nauczy i jeszcze na lekcji się czepia. Ale pół roku mi jeszcze zostało...* Warto zauważyć, że oprócz wycofania się z relacji, co można uznać za przejaw bierności ucznia, pojawiają się tutaj także przejawy nadadaptacji – sformułowanie *nie mogę mieć do niego pretensji*. Uczeń poprzez taką wypowiedź sugeruje rezygnację z własnych potrzeb w relacji z pedagogiem. Warto dodać, że wypowiedź ta zrobiła na badającej szczególnie duże wrażenie ze względu na aspekt niewerbalny, który trudny jest do

przekazania w opisie. Uczeń w trakcie całego wywiadu siedział zgarbiony, skulony, a jego głos wskazywał na dużą dawkę smutku, który pojawił się w związku z tematem rozmowy.

Uczniowie w znaczący sposób reagują zatem na wycofanie się nauczyciela z działalności w obszarze wychowawczym, który wymagałby nawiązania bliższej relacji. Dodatkowo wydaje się, że w ich przypadku niemożliwe jest rozdzielenie od siebie aspektu działalności wychowawczej i dydaktycznej. Postrzegają pracę z nauczycielem jako proces, który trwa i na który składa się zarówno praca nad tematem zajęć, jak i kontakt z prowadzącym. Nauczyciele natomiast poprzez swoje wypowiedzi wskazują na rozdział tych dwu aktywności. Jest to jednak podział dość sztuczny i wymuszony racjonalizacją, która ma ułatwić poradzenie sobie w sytuacji trudnej, jaką jest czasami nieumiejętność, a czasami strach przed wejściem w relację. Niektórzy z rozmówców podkreślali, że mają wrażenie, iż aktualnie nie są sprawdzane predyspozycje osobowościowe adeptów do zawodu nauczycielskiego, co skutkuje tym, że w zawodzie pracuje sporo ludzi, którzy mają problemy w relacjach międzyludzkich. Nie tylko z uczniami. W rozmowach bardzo często dało się odczuć (a czasami było powiedziane wprost), że część nauczycieli odczuwa spory lęk przed relacją z uczniem: *Problem, jeśli jest, wynika z osobowości. Jest mnóstwo nauczycieli lękowych. Przejawiać się to może agresją, czy biernością, ale pod spodem jest lęk. Częściej się spotykam z agresją niż z biernością, bo łatwiej jest zastraszyć, co pozwala przykryć własną niepewność*. Podejrzenia takie potwierdzają także wypowiedzi samych nauczycieli znalezione na forach internetowych<sup>4</sup>. Kwestia ta, dotychczas pomijana, staje się coraz głośniejsza. Coraz większa liczba nauczycieli odważa się przyznać do tego rodzaju trudności, które dawniej były skrywane. Choć głos tych, którzy mówią, nadal jest dość cichy. Pojawiają się także artykuły dotyczące tej kwestii, jak choćby W. Słoniny<sup>5</sup>, wskazującego na różnego rodzaju lęki nauczycieli w relacji z uczniem – między innymi lęk związany z oceną, lęk przed utratą autorytetu, lęk przed utratą kontroli, lęk o własne bezpieczeństwo fizyczne.

Takie zachowania nauczycieli skutkują niezaspokojeniem głodu przywiązania u uczniów, co z kolei może prowadzić do wzrostu napięcia, które wyraża się poprzez zachowania pasywne w różnych ich przejawach. Nieumiejętność lub niechęć do wchodzenia w relację może, jak się wydaje, wynikać z określonych predyspozycji osobowościowych (a właściwie ich braku) i/lub braku przygotowania nauczycieli do pełnienia roli wychowawcy, a nie tylko dydaktyka\*. W tym kontekście analiza transakcyjna ponownie

<sup>4</sup> Zob. np. [online:] <http://forum.gazetalubuska.pl/czasami-boje-sie-swoich-uczniow-przeczytaj-wyznania-jednego-z-zielonogorskich-nauczycieli-t25399/> (dostęp: 26.02.2012).

<sup>5</sup> W. Słonina, *Trudne zachowania*, „Wychowawca” 2003, nr 5, s. 5–7.

\* Przygotowanie, jakie musi uzyskać kandydat do zawodu nauczycielskiego, określa Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 roku w sprawie



stać się może narzędziem bardzo przydatnym dla rozwoju określonych kompetencji, co omówione zostanie w dalszej części opracowania.

Jak już zostało wspomniane powyżej, na zjawisko pasywności należałoby spojrzeć szerzej, w sposób systemowy. W relacji pasywnej nie znajdują się jedynie nauczyciel i uczeń, a pewne przejawy pasywne znaleźć można także w ich otoczeniu. Warto w tym momencie odwołać się raz jeszcze do założeń symbiozy przedstawionych w podrozdziale 3.3.3. części I, gdzie zaprezentowany został między innymi łańcuch symbiotyczny (rys. 32). Wskazuje on, że w różnych relacjach jednostka może korzystać z różnych obszarów swojego Ja. Jeśli ma tendencję do wchodzenia w relacje zależnościowe, może w przypadku jednych być stroną dominującą (wykorzystywać swojego Rodzica i Dorosłego), a w przypadku innych – uległą (działać z pozycji Dziecka). Założenia te bardzo pasują do obrazu transakcyjnej pasywności w warunkach szkolnych. Pasywność dotyka tam bowiem różnorodnych relacji, które tutaj mogą być jedynie wspomniane, gdyż ich dokładna charakterystyka przekracza zdecydowanie ramy niniejszego opracowania. Dotyczy ona:

1. Relacji koleżeńskich, i to zarówno w grupie nauczycieli, jak i uczniów – *Deklaratywnie, wszyscy [nauczyciele – przyp. autorki] „super”. Jak przychodzi co do czego, nie ma. Egzekwowanie terminów, umów, to jest coś strasznego. Przyczyną jest schemat, klimat. I to często udziela się nauczycielom, którzy pracują drugi, trzeci rok lub [My, uczniowie – przyp. autorki] mówimy, że rozumiemy, nawet jak nie rozumiemy, żeby nie kompromitować się przed klasą. Przecież nikt nie pyta;*
2. Relacji nauczycieli z przełożonymi – *Nadadaptacja ma jeszcze kilka innych wymiarów, choćby relacja dyrekcja–nauczyciel. I dalej. Jest taka ka-*

---

standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela. Przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne w toku studiów obejmuje 90 godzin przygotowania ogólnego, 60 godzin przygotowania do nauczania na danym etapie edukacyjnym oraz 30 godzin praktyki. Analizując toki studiów, można zauważyć, że przygotowanie to realizowane pojawia się głównie na przedmiotach typu podstawy psychologii czy pedagogika ogólna. Zupełnie natomiast toki te nie obejmują przedmiotów ćwiczących umiejętność efektywnej komunikacji czy zajęć warsztatowych, które umożliwiłyby spojrzenie w głąb siebie, rozpoznanie własnych zasobów i obszarów trudności w relacjach interpersonalnych. Na deficyty w kwestii przygotowania nauczycieli do wychowania między innymi poprzez ćwiczenie umiejętności interpersonalnych zwraca uwagę choćby M. Braun-Gałkowska (zob. M. Braun-Gałkowska, *W tę samą stronę. Książka dla nauczycieli o wychowaniu i lekcjach wychowawczych*, Wydawnictwo Krupski i S-ka, Warszawa 1994, s. 16). Warto jednak podkreślić, że deficyt treści wyposażających nauczycieli w umiejętności interpersonalne w programach studiów akademickich dostrzegany jest także poza granicami Polski. Na kwestię tę w kontekście przygotowania zawodowego nauczycieli w Wielkiej Brytanii i Finlandii zwracają uwagę M.K. Lerkkanen i S. Temple (Zob. M.K. Lerkkanen, S. Temple, *Student Teachers' Professional and Personal Development through Academic Study of Educational Transactional Analysis*. „Transactional Analysis Journal” 2004, vol. 34, No. 3, s. 253–271).

*skada, która jest uwikłana w nadadaptację. System zaprasza do pasywności (ta wypowiedź doskonale oddaje charakter pasywności w zgodzie z łańcuchem symbiotycznym) lub Jest tak, że to idzie od samej góry. Nie ma wolności. Wszystkie przepisy nam teraz dowaliły. My szukamy trochę światła w tunelu, żeby mieć poczucie, że nie robimy głupich rzeczy. Przesada w podporządkowaniu jest ogromna;*

3. Relacji szkoły z rodzicami – *Rodzice też często są bezradni, oni nie wiedzą, dlaczego tak jest. Oni się starają, zapewniają korepetycje niepotrzebne. Zakładają, że nauczyciel się uwziął. Rodzice coraz częściej pozbywają się odpowiedzialności. To szkoła ma sobie poradzić. Nauczyciel ma lepiej wytłumaczyć, zastosować inne metody. Rodzice są coraz bardziej bezradni;*
4. Relacji rodziców z dziećmi – *Z naszą wychowawczynią nie da się porozmawiać, bo ona drugiego nauczyciela broni, jak to nauczyciel z nauczycielem. A jak się wejdzie nie na tę ścieżkę, co trzeba, to straszy, że zaraz wezwie rodziców. Więc każdy się boi odezwać, bo rodzic przecież też będzie trzymał stronę nauczyciela. Przecież nie będzie wierzył swojemu synowi czy córce – ta wypowiedź, choć nie wskazuje, na konkretne zachowanie pasywne, sugeruje jednak pasywność. Jeśli relacja pomiędzy dziećmi i rodzicami wygląda w ten sposób, że zupełnie nie darzy się siebie wzajemnym zaufaniem, to wydaje się, że w którymś momencie doszło do nieprawidłowości, które skutkują pasywnością. Wypowiedź ucznia można rozumieć jako sugestię, że rezygnuje on z rozmowy z rodzicami, gdyż ma poczucie, że i tak nie zostanie zrozumiany.*

Wymienione obszary relacji pasywnych nie są oczywiście jedynymi. Obrazują jednak, że trudno jest mówić o pasywności jedynie w relacji nauczycieli z uczniami.

W tym miejscu warto przyjrzeć się jeszcze dwóm kwestiom, które nawiązują do ujęcia pasywności w sposób systemowy, a co za tym idzie – wzajemnie wzmacniający. Pierwszy z nich dotyczy kwestii przenoszenia pasywności. W pewien sposób była ona sygnalizowana już przy okazji opisywania współwystępowania strategii pasywnych po stronie nauczyciela i ucznia. Powiedziane tam bowiem zostało, że na zjawisko pasywności należałoby spojrzeć jako na proces, w którym poszczególne strategie przechodzą jedna w drugą i wzajemnie się uzupełniają (co było także potwierdzone w trakcie badań ilościowych poprzez wykazanie korelacji pomiędzy występowaniem poszczególnych strategii przez osoby pasywne – zob. rozdz. 2 część III oraz 2, część V). Wydaje się jednak, że zachowanie pasywne może także być przeniesione poza relację, w której się pojawiło. Dzieje się tak w sytuacji, gdy energia nagromadzona we wzajemnym kontakcie, nie może znaleźć efektywnego ujścia. Dochodzi wtedy do swoistego rodzaju wyhamowania, a napięcie rozładowywane jest w sposób odroczone. Dobrze obrazuje to wypowiedź jednej z rozmówczyń z grona ekspertów instytucjo-

nalnych: *Nauczyciele nie potrafią się przestawić, że jest inaczej. Metody, które działały 15 lat temu, teraz nie zadziałają. Może jakaś część [uczniów – przyp. autorki] się dostosuje, jak się ich dobrze spacyfikuje, ale reszta nie. Poza tym oni to później muszą gdzieś wyładować. I wyładowują na innych albo na sobie. Często przenoszą to na bliskich i myślę, że nauczyciele tak samo mają. Albo wyżyje się gdzieś tu, bo sobie nie radzi, albo zanieś to do domu.* Opinię tę potwierdza wypowiedź ucznia: [...] *My się złościmy i to samo oddajemy, tylko może nie tak bardzo wyraźnie, bo jak nauczycielka usłyszy, to będziemy mieli jeszcze gorzej. Dlatego my to sobie coś pod nosem powiemy albo do kolegi. A potem poza szkołą można coś pokombinować.* Warto dodać, że pasywność przeniesiona wcale nie musi się realizować jedynie poprzez akt agresji. Równie dobrze może przejawiać się poprzez wycofanie z relacji, czyli bierność, niepohamowanie, czy choćby niezdolność (kiedy przykładowo w szkole nauczyciel do końca dnia funkcjonuje dość dobrze, ale zaraz po wyjściu ze szkoły dostaje migreny, która uniemożliwia funkcjonowanie w dalszej części dnia).

Drugą kwestią, która także wskazuje na konieczność systemowego podejścia do zjawiska pasywności szkolnej oraz obrazuje jego szerszy zasięg, jest kwestia dość szeroko opisywana przez grupę ekspercką. Warto już na początku zwrócić uwagę na fakt, że problem ten dotyka ich bezpośrednio, co oznacza, że należy być dość ostrożnym w interpretacji, gdyż niektóre fakty mogą być dyskontowane, a inne przewartościowane. Choć należy podkreślić, że w pewien sposób, przy okazji, uczniowie także opisywali to zjawisko. Chodzi mianowicie o tendencję do przerzucania odpowiedzialności za proces wychowawczy dziejący się w szkole na osoby inne, w tym głównie właśnie pedagogów i psychologów. Sugerowali oni, że aktualnie coraz częściej nauczyciele mają tendencję do odsyłania uczniów do gabinetu pedagoga lub psychologa bądź dyrekcji w sytuacji pojawiających się trudności wychowawczych. Zdaniem rozmówców, coraz rzadziej próbują oni rozwiązywać trudności samodzielnie, przerzucając odpowiedzialność na inne osoby. W jasny sposób nawiązuje to oczywiście do tendencji uciekania od relacji wychowawczej z uczniem. Warto jednak mocno podkreślić, iż takie podejście może wyzwać pasywność uczniów. Dostają oni od nauczyciela jasny sygnał, że nie jest on w stanie sam sobie poradzić i musi powołać się na autorytet innych (w domyśle „silniejszych”). Przy czym to powoływanie się na autorytet innych przybiera różne formy, które mogą być uznane za odmienne przejawy pasywności. Jeśli bowiem nauczyciel odsyła ucznia, gdyż sam nie zamierza zareagować, jest to bierność; jeśli stres, który się w nim pojawia, nakazuje mu szybko znaleźć rozwiązanie, a jedynym, jakie przychodzi mu do głowy, jest odesłanie ucznia, to będzie to niepohamowanie. Jeśli natomiast nauczyciel czuje, że taka reakcja jest oczekiwaną, będzie realizował nadadaptację. Inną odmianą „odesłania” ucznia jest tworzenie notatek służ-

bowych. Jedna z rozmówczyń skomentowała to w następujący sposób, mówiąc o tego rodzaju działaniu: [*Nauczyciel* – przyp. autorki] *nie próbuje rozwiązać problemu, wejść w jego mechanizm, rozejrzeć się, ale w ciągu tygodnia wyprodukuje 20 notatek, że uczeń zrobił to i to. I ma poczucie, że działa, że wywiązuje się z obowiązku.* Co więcej, rozmówcy sugerowali, że nawet w sytuacji zaproszenia nauczyciela do wspólnego zajęcia się problemem, często spotykają się z odmową. Nie chcą oni zazwyczaj uczestniczyć w rozmowie z uczniem, a po zgłoszeniu trudności swoją rolę uważają za zakończoną. Warto raz jeszcze podkreślić, że przerzucanie odpowiedzialności na otoczenie jest jednym z głównych przejawów transakcyjnej pasywności.

Na kwestię pasywności można także spojrzeć poprzez pryzmat gier transakcyjnych. Należy zauważyć, że gra zawsze angażuje przynajmniej dwie osoby, co również świadczy o opisywanej w tym rozdziale współzależności. Wydaje się, że dość częstą grą jest ta określana w analizie transakcyjnej jako „Tak, ale...”. Potwierdza to wypowiedź jednej z rozmówczyń w kontekście wspólnych prób rozwiązywania trudności w relacjach z uczniem: *My dajemy proste, behawioralne wskazówki. 50%, która ma siłę, wprowadza zmiany i jest OK. A pozostała część nadal się miota, bo nawet nie spróbowała. Bo nie wyszło, bo specyfika przedmiotu, bo trudna klasa. Nauczyciel często już na wejściu mówi, to się nie uda, to nie zadziała. Ale mówi to, bo bardzo często w sobie nie ma wiary, że się to uda.* Warto zauważyć, że celem osoby rozpoczynającej grę (Agensa) jest uzyskanie poczucia, że próbowała działać, ale sytuacja jest na tyle trudna, że znalezienie rozwiązania jest właściwie niemożliwe, co usprawiedliwia trwanie w pasywności.

Podsumowując rozważania na temat współzależności pasywności nauczyciela i ucznia, należy raz jeszcze podkreślić, iż występuje ona, i co ważniejsze – przybiera charakter zdecydowanie szerszy, wychodząc poza tę relację. Jakość kontaktów w jednym z układów oddziałuje na inne, wzajemnie się wzmacniając bądź osłabiając, co zgodne jest z rozumieniem systemowym<sup>6</sup>. Co więcej, jak każdy system żywy, także ten uwikłany w pasywność dąży do utrzymania homeostazy, zmieniając się tak, by zasadnicze elementy mogły trwać w zmieniającej się rzeczywistości. Jest to zgodne także z rozumieniem symbiozy w analizie transakcyjnej – relacje tego rodzaju są dość sztywne i trudno ulegają przełamaniu. Wynika to z ograniczeń, które posiadają obie strony uwikłane w tę relację, nakazujących trwać w dotychczasowy sposób nawet w sytuacji, gdy każda z nich zdaje już sobie sprawę z dysfunkcyjności układu. Powodowane jest to lękiem przed koniecznością podjęcia odpowiedzialności za własne myślenie i działanie. Łatwiej bowiem jest trwać w tym, co znane, nawet jeżeli jest to uciążliwe, niż szukać nowych

<sup>6</sup> Zob. *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, (red.) B. de Barbaro, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999, s. 9–16; I. Namysłowska, *Terapia rodziny*, PWN, Warszawa 1997, s. 28–41.

sposobów funkcjonowania. Bardzo dobrze ukazuje to jedna z wypowiedzi osób, z którymi rozmawiano: *Szkolimy się razem. Są z nami te same osoby, były tam. Słyszały to samo i nie wdrażają tego, bo to jest nie w zgodzie ze schematem. Musiałyby zrobić coś innego, co sprawiłoby, że praca byłaby nieprzewidywalna. Przestałyby być bezpiecznie. A spokój i bezpieczeństwo to dwie w tej chwili najważniejsze wartości.*

Kończąc rozważania, należy podkreślić ze stanowczością, że nie dotyczą one wszystkich nauczycieli i uczniów. W polskiej szkole pracuje wiele zaangażowanych i skutecznych pedagogów, którzy efektywnie współpracują z młodzieżą. Niniejsze opracowanie koncentrowało się na ukazaniu pewnych zagrożeń, które również we współczesnej szkole pojawiają się i dotyczą pewnej grupy osób zaangażowanych w proces dydaktyczno-wychowawczy. Z tego względu podkreślony został ciemny obraz szkoły. Warto poszukać przyczyn tego zjawiska, wyciągnąć wnioski z dotychczasowych rozważań oraz wskazać ewentualne drogi ku poprawie sytuacji. Tego dotyczyć będzie ostatnia część opracowania.



## PODSUMOWANIE I WNIOSKI

Koncepcja analizy transakcyjnej – paradygmat niniejszego opracowania – powstała w połowie ubiegłego wieku jako metoda pracy grupowej w obszarze psychoterapeutycznym, jednak posiada także wiele implikacji pedagogicznych. Jej wartość dla opisu, wyjaśniania i rozwoju pedagogiki potwierdza wyłonienie w obrębie nurtu gałęzi edukacyjnej, której celem jest wsparcie dążeń ku efektywności procesu dydaktyczno-wychowawczego.

Tematem niniejszego opracowania była pasywność szkolna postrzegana poprzez pryzmat analizy transakcyjnej. Postanowiono sprawdzić, na ile założenia powstałe na gruncie koncepcji znajdują swoje zastosowanie w obszarze działań szkoły, w tym w relacji nauczyciela z uczniem. W analizie transakcyjnej pasywność definiowana jest nieco szerzej niż w powszechnym jej rozumieniu. Jest ona wewnętrznym procesem manifestującym się poprzez zewnętrzne zachowania, których cechą szczególną jest nieefektywność zmierzania ku określonym celom<sup>1</sup>. Realizacja każdego celu jest swoistego rodzaju sytuacją trudną, która powoduje powstawanie napięcia. Umiejętność radzenia sobie z tym napięciem warunkuje efektywną realizację zadania, natomiast brak tej umiejętności rodzi pasywność. Zjawisko to ma kilka wymiarów, określanych mianem strategii pasywnych. Pierwszą z nich jest bierność, najbardziej tożsama z popularnym rozumieniem pasywności, i polega na niepodejmowaniu działania. W obliczu pojawiającej się trudności człowiek unika zatem podejmowania decyzji i szuka sposobu na usprawiedliwienie własnej bezczynności, zrzucając odpowiedzialność na otoczenie. Drugą strategią jest nadadaptacja, czyli sytuacja zbytniego dopasowania, w której człowiek stara się realizować oczekiwania płynące z otoczenia, rezygnując jednocześnie z własnych dążeń i pragnień. Realizuje on cele innych, nie utożsamiając się z nimi, często pomijając, a z czasem zupełnie przestając zauważać własne potrzeby i uczucia. Staje się jednostką zewnątrzsterowną, nieumiejącą w sposób skuteczny wyznaczyć i realizować własnych dążeń. Niepohamowanie jest kolejną strategią, w której rodzące się napięcie wywołuje zachowania nieefektywne – mające rozładować to napięcie, ale nie prowadzące do realizacji celów. Człowiek podejmuje zatem

---

<sup>1</sup> Zob. J. Schiff i in., *Cathexis reader*, Harper & Row Publisher Inc., New York 1975, s. 5.

szereg działań, które jedynie dają poczucie „robienia czegoś” lub zwyczajnie rozładowują napięcie, nie są jednak efektywne z punktu widzenia osiągnięcia zamierzonych dążeń. Agresja i niezdolność – dwa przejawy ostatniej strategii pasywnej – pojawiają się natomiast w momencie, gdy frustracja w obliczu trudności powoduje tak wysoki wzrost napięcia, że konieczne jest jego natychmiastowe rozładowanie. Akt agresji skutkuje wyładowaniem na czymś lub kimś w otoczeniu, niezdolność natomiast skierowana jest na siebie i powoduje swoistego rodzaju „odebranie” sobie zdolności do działania.

Wydaje się niemożliwym, by człowiek mógł funkcjonować w sposób niepasywny zawsze, poprzez całe swoje życie. Każdy w jakimś stopniu ten sposób działania wykorzystuje i jest to zjawisko normalne, pod warunkiem, że nie prowadzi do sytuacji całkowitego blokowania możliwości realizacji określonych celów oraz zaspokajania własnych potrzeb. Rzeczywistość szkolna jest obszarem szczególnie narażonym na występowanie tego zjawiska, a przyczyny takiego stanu rzeczy zostaną zaprezentowane poniżej.

Przystępując do pracy nad niniejszym opracowaniem, postawiono przed sobą cele zarówno teoretyczno-poznawcze, jak i praktyczne. Postanowiono sprawdzić, na ile koncepcja analizy transakcyjnej może stać się użytecznym narzędziem charakterystyki rzeczywistości pedagogicznej – szkolnej – w obszarze pojawiającej się tam pasywności we wszystkich jej transakcyjnych przejawach. Realizując cel teoretyczno-poznawczy, postanowiono spojrzeć na relację łączącą nauczyciela z uczniem gimnazjum – którą uznano za podstawę efektywności procesu wychowawczo-dydaktycznego – poprzez pryzmat założeń wynikających z rozumienia pasywności w analizie transakcyjnej. Podjęto próbę zdiagnozowania przejawów zachowań pasywnych zarówno w funkcjonowaniu nauczycieli, jak i uczniów oraz określono czynniki, które potencjalnie powinny ze zjawiskiem tym współwystępować, co zgodne jest z założeniami koncepcji.

Realizacja celu praktycznego możliwa jest w drugim etapie, w sytuacji potwierdzenia szansy wykorzystania analizy transakcyjnej jako narzędzia charakterystyki pasywności na gruncie edukacyjnym. W tym momencie możliwym bowiem jest nakreślenie dróg prowadzących do przewycięzania jej negatywnych efektów. Cel praktyczny zrealizowany ma być zatem poprzez próbę wskazania dyrektyw służących likwidacji lub przynajmniej minimalizacji negatywnych konsekwencji pojawiającej się w procesie dydaktyczno-wychowawczym pasywności w różnych jej przejawach, co zaprezentowane zostanie poniżej.

Dodatkowo eksploracyjny charakter pracy skłania do próby wyznaczenia dalszych potencjalnych obszarów badawczych. W ramach niniejszego opracowania nakreślono tereny możliwej eksploracji badawczej, zgłębiające zagadnienia związane z pasywnością szkolną, ale także szerzej – szanse wykorzystania koncepcji analizy transakcyjnej na gruncie działań pedagogicznych.



Rozpoczynając formułowanie wniosków w odniesieniu do celów teoretyczno-poznawczych, można stwierdzić, że koncepcja analizy transakcyjnej jest narzędziem przydatnym do opisu i charakterystyki zjawiska pasywności szkolnej zarówno po stronie uczniów, jak i nauczycieli. W ramach niniejszego opracowania przeprowadzono badania, które pozwoliły wskazać, iż w funkcjonowaniu szkolnym nauczycieli i uczniów znaleźć można przejawy wszystkich wymienianych w analizie transakcyjnej strategii pasywnych. Na podstawie uzyskanych opinii respondentów wyciągnięto wnioski, iż w funkcjonowaniu uczniów i nauczycieli można zidentyfikować bierność, nadadaptację, niepohamowanie oraz niezdolność i agresję. Przy czym zakres stosowania pasywności jest bardzo różny – w badanej grupie znalazły się zarówno osoby, które posługują się pasywnością w nikłym zakresie, jak i takie, które w pełni ją wykorzystują. Warto także podkreślić, że najczęściej wskazywaną strategią w jednej i drugiej grupie badawczej była nadadaptacja, jednocześnie wykazano też, że stosowaniu choćby jednej z wymienianych strategii towarzyszą zazwyczaj w jakimś stopniu wszystkie inne.

Dzięki przeprowadzonym badaniom ilościowym udało się ukazać zjawisko pasywności w szerszym spektrum, wskazując na jego skalę oraz określając towarzyszące mu zależności. Badania jakościowe natomiast umożliwiły wykrycie określonych, sprzyjających mu mechanizmów. Pasywność szkolna występuje zatem w relacji nauczyciela z uczniem i powoduje obniżenie efektywności procesu dydaktyczno-wychowawczego. Charakterystyczne jest to, że w ramach jednej jednostki lekcyjnej dana osoba (nauczyciel lub uczeń) może stosować kilka, a nawet wszystkie strategie, które wzajemnie się przenikają i uzupełniają.

Analiza transakcyjna daje możliwość spojrzenia szerszego i połączenia w jedną wspólną kategorię wielu zachowań, które wcześniej analizowane były zazwyczaj rozdzielnie. Okazuje się, że niepodejmowanie określonych zadań przez ucznia (ale także nauczyciela) może mieć to samo podłoże, co przykładowo jego zachowanie agresywne. Różnica polega na intensywności zjawiska. Ciekawą kwestią jest także możliwość przeniesienia pasywności powstałej na gruncie szkolnym na inny obszar działalności. Z rozmów z uczniami wynika, że napięcie, które pojawia się w nich w kontekście zajęć szkolnych, a najczęściej w relacji z nauczycielem, rozładowywane jest już poza lekcją. W tym momencie pasywność zazwyczaj przybiera na intensywności. To, co na lekcji było „jedynie” biernością lub częściej nadadaptacją, poza lekcją zazwyczaj staje się agresją lub niezdolnością. Podobnie jest w przypadku nauczycieli, co zasugerowali rozmówcy z grupy eksperckiej – przenoszą oni napięcia, które pojawiają się na gruncie zawodowym na swoje prywatne życie.

Dodatkowo niniejsze badania pozwoliły wskazać współzależność pasywności ucznia i nauczyciela. Pasywność bardzo często jest indukowana

przez jedną ze stron, a następnie na zasadzie sprzężeń zwrotnych, charakterystycznych dla podejścia systemowego do zjawisk społecznych, rozszerza się i wzajemnie wzmacnia. Określone pasywne zachowania uczniów wzmacniają pasywność nauczycieli, a to znów zwrotnie oddziałuje na tych pierwszych. Co więcej – i co warte zaakcentowania – w badaniach jakościowych wykazano, że zjawisko pasywności szkolnej ma wymiar zdecydowanie szerszy i nie ogranicza się jedynie do relacji nauczyciela z uczniem. W niniejszych badaniach relacja ta miała podstawowe znaczenie i to na niej skupiała się uwaga, aczkolwiek ujęcie zjawiska w sposób systemowy, poprzez szerokie spektrum rzeczywistości szkolnej, wydaje się konieczne. Takie podejście jest zgodne z założeniami analizy transakcyjnej, w której relacje, głównie w wymiarze symbiotycznym, który jest tak charakterystyczny dla zjawiska pasywności, ujmowane są często w szerszym kontekście. W trakcie wywiadów, głównie tych przeprowadzonych z osobami z grupy eksperckiej, zauważalne było oddziaływanie szersze na badaną relację. Znaczenie wydaje się mieć sytuacja rodzinna ucznia. Rozmówcy zwracali uwagę na coraz większą bezradność rodziców oraz na ich pasywność wobec zarówno relacji z własnym dzieckiem, jak i wobec kwestii współodpowiedzialności za jego proces edukacyjny. Niezwykle ważne jest także istnienie pasywności w całym systemie edukacyjnym, który jest nacechowany nadadaptacją. Wynikać to może z jego silnego ustrukturalizowania, gdzie rolę osób na niższych szczeblach jest silnie podporządkowanie tym, którzy są wyżej. Współczesna polska szkoła jest stale rozliczana, sprawdzana, kontrolowana na wszystkich szczeblach swojego funkcjonowania.

Wracając jednak do relacji uczeń–nauczyciel, cechą najbardziej charakterystyczną i wartą podkreślenia jest występowanie pasywności w obszarze wychowawczym, na co zwracali uwagę tak rozmówcy z grona pedagogów i psychologów, jak i sami uczniowie (pośrednio, poprzez wskazywanie elementów, których im brakuje w relacji z nauczycielem) oraz nauczyciele (również pośrednio, poprzez wskazanie, iż nie potrzebują w znacznej mierze bliskości w relacji z uczniem). Szczególnie dużo uwagi poświęcili tej kwestii pedagodzy i psychologowie. Twierdzili oni, że dość często nauczyciele otwarcie przyznają się do braku utożsamiania się z celami wychowawczymi w relacji z uczniem, postrzegając swoją rolę wyłącznie w kategoriach dydaktycznych. Wydaje się to kwestią niezwykle istotną, gdyż bez świadomej realizacji celów wychowanie odbywa się (co jest wynikiem intensywności kontaktu nauczyciela z uczniem), ale staje się procesem nieświadomym i przypadkowym, co pociąga za sobą nieprzewidywalność jego efektów<sup>2</sup>. Z analiz jakościowych przeprowadzonych w ramach niniejszego opracowania wynika, że pasywność dotyka obu filarów – i wychowawczego, i dydak-

<sup>2</sup> Zob. M. Braun-Gałkowska, *W tę samą stronę. Książka dla nauczycieli o wychowaniu i lekcjach wychowawczych*, Wydawnictwo Krupski i S-ka, Warszawa 1994, s. 13.

tycznego, przy czym porównania co do zakresu pasywności w obu obszarach, należy pozostawić dalszym dociekaniom. Analizując wypowiedzi płynące zarówno od uczniów, jak i dorosłych współpracujących z uczniami i nauczycielami, wydaje się, że w obszarze wychowawczym znacząco stosowana jest bierność. Działania, które miałyby na celu zbliżenie w relacji z uczniem, poznanie go i próbę jego zrozumienia, nie są podejmowane. Nauczyciele tłumaczą to niekiedy brakiem czasu, aczkolwiek wielu z nich zupełnie nie utożsamia się z rolą wychowawcy młodzieży, twierdząc, że za tę sferę rozwoju odpowiada jedynie dom.

Spoglądając na obszar dydaktyczny, także znaleźć można przejawy zachowań pasywnych. Dla tego filaru edukacji bardziej charakterystyczna jest strategia nadadaptacji. Wynikać to może z faktu, na który uwagę zwróciła jedna z rozmówczyń – obszar dydaktyczny jest tym w pracy nauczyciela, z którego musi się on rozliczyć i który jest najmocniej kontrolowany, co może predysponować do wykorzystywania tej strategii. Celem stosowania nadadaptacji jest bowiem uniknięcie negatywnych sankcji, aczkolwiek wykazywane rezultaty miewają charakter pozorny. Wyniki przeprowadzonych badań wskazują na przesłanki świadczące o tym, że podstawą działań nauczyciela bywa ta właśnie strategia. Świadczy o tym dość niska satysfakcja nauczycieli z wykonywanych obowiązków zawodowych i relacji z uczniem oraz podkreślana przez nich konieczność działania zawodowego, które jest niezgodne z ich przekonaniami. Uczniowie natomiast mówili o doskwierającym im braku doświadczeń na zajęciach, określając lekcje jako „nudne” i przewidywalne. Dość często można było odnieść wrażenie, że rozmówcy wskazują, iż część nauczycieli działa w sposób, który pozwoli na ich pozytywne ocenienie, ale jest swoistego rodzaju „działaniem minimum”. Są to nauczyciele, którzy od lat nie modyfikują swojego warsztatu, działając w sposób schematyczny, jednak dla nich samych bezpieczny. Wynikać to może – i z całą pewnością przynajmniej w części przypadków tak właśnie jest – z braku utożsamienia się z celami, które stawiane są przez przedstawicielami zawodu nauczycielskiego. Część nauczycieli, pomimo znajomości tych celów, nie uznaje ich za własne, co często skutkuje ich realizacją jedynie na poziomie umożliwiającym wykazanie się pozytywnymi osiągnięciami w sytuacji oceny pracy. Należy mocno podkreślić, że oczywiście nie dotyczy to wszystkich badanych. Niniejsze opracowanie koncentruje się na słabościach nauczycieli i uczniów, które są podstawą rozwoju zachowań pasywnych. Warto zwrócić uwagę, że brak identyfikacji z celami, które stoją przed jednostką, a które ona w jakiś sposób realizuje, jest wynikiem strategii pasywności transakcyjnej – nadadaptacji. Jej najbardziej charakterystyczną cechą jest bowiem realizacja przez osobę pasywną oczekiwań płynących z otoczenia (rzeczywistych lub takich, które jednostka uznaje za rzeczywiste) z pominięciem własnych potrzeb i dążeń.

Brak identyfikacji z celami zarówno po stronie ucznia, jak i nauczyciela stał się w pewien sposób jednym z centralnych zagadnień niniejszego opracowania. W trakcie badań jakościowych istotnie zauważalne było nieidentyfikowanie się z celami edukacyjnymi uczniów. Bardzo często postrzegali oni szkołę jako „zło konieczne”, nie potrafiąc wskazać jej pozytywnych wymiarów (z wyjątkiem relacji z rówieśnikami). Odnosiło się wrażenie, że uczniowie są w szkole po to, by móc uzyskać pozytywną ocenę końcową, która w ich mniemaniu w niskim stopniu wiąże się z posiadaną przez nich wiedzą. Funkcjonowanie szkolne uczniów zależy od ich identyfikacji z programem i celami, jakie się przed nimi stawia. Jeśli takiej identyfikacji brakuje, pojawiają się zachowania pasywne, nadadaptacyjne, które mają przybliżyć do zrealizowania wymagań. Przy czym istotny jest tutaj efekt końcowy, którym jest ocena, a nie proces, jakim jest zdobycie przez ucznia wiedzy oraz umiejętności. Współczesna polska szkoła mocno nastawiona jest na mierzalne efekty. Wartość ucznia niejednokrotnie określana jest poprzez jego wynik na egzaminie. Uczniowie doskonale zdają sobie sprawę z wagi liczby uzyskanych punktów. Ich trud, ale przede wszystkim uczciwość dochodzenia do określonego poziomu wiedzy i kompetencji, nie jest brany pod uwagę. Takie podejście sprzyja ujawnianiu się zachowań pasywnych w obszarze nadadaptacji. Pozornie bowiem celem kształcenia szkolnego jest rozwój młodego człowieka poprzez wyposażenie go w wiedzę i umiejętności potrzebne do efektywnego funkcjonowania w dorosłości. Jednocześnie jednak rozliczany jest on jedynie z efektu końcowego. Jeśli towarzyszy temu brak utożsamienia z celami edukacyjnymi, pojawia się efekt w postaci pasywności, której przejawem może być choćby powszechność odpisywania na sprawdzianach, w czym większość uczniów nie widzi niczego złego<sup>3</sup>. Odpisywanie, podobnie zresztą jak posługiwanie się gotowymi opracowaniami z Internetu, korzystanie ze streszczeń lektur oraz inne tego rodzaju zachowania, jeśli łączy się z brakiem utożsamienia się ucznia z celami edukacyjnymi, jest przejawem nadadaptacji. Jeśli bowiem dowodem na rozwój ucznia jest dobra ocena, jaką uzyskał lub satysfakcjonująca liczba zdobytych punktów na egzaminie, to realizacja celów edukacyjnych dokonana się. Patrząc jednak poprzez pryzmat konkretnego ucznia, taki wniosek czasami trudno byłoby wyciągnąć. Co więcej, wydaje się, że często nauczyciele mają świadomość sytuacji, ale twierdzą, że nie ma możliwości zmiany. Oceniany ma być efekt końcowy. Można zatem stwierdzić, że uczeń oceniany jest w sposób ilościowy – poprzez liczbę punktów, a nie jakościowy – poprzez pryzmat wielorakich czynników, które miały wpływ na proces, który się dokonał. Wydaje się, że pomimo szeroko propagowanego podmiotowego

<sup>3</sup> Zob. A. Błachnio, M. Weremko, *Uwierz w siebie i nie ściągaj!*, „Psychologia w Szkole” 2008, nr 4 (20), s. 47–52.

traktowania ucznia system oceniania (szczególnie tego kończącego dany etap edukacyjny) warunkuje podejście przedmiotowe.

Dzięki niniejszym badaniom możliwe stało się ukazanie czynników, które współtowarzyszą pasywności szkolnej zarówno po stronie ucznia, jak i nauczyciela. Zmienne te mają swoje źródła w koncepcji analizy transakcyjnej oraz poza nią. Z czynników wymienianych w analizie transakcyjnej jako towarzyszące pasywności uwzględniono: funkcjonowanie badanych w określonych stanach Ja, tendencję do wchodzenia w relacje zależnościowe, poziom zaspokojenia transakcyjnych głodów oraz przyjmowaną pozycję życiową, która w tym opracowaniu ogranicza się do relacji nauczyciela z uczniem. Dodatkowo pedagogiczny obszar analiz skłonił do uwzględnienia także pozatransakcyjnych czynników, takich jak uzyskiwane przez ucznia oceny, jego sytuacja rodzinna, czy płeć, oraz po stronie nauczyciela – wiek, staż pracy, stopień awansu zawodowego, specjalizacja przedmiotowa, ogólnie rozumiana sytuacja rodzinna.

W tracie analiz ilościowych i jakościowych wykazano, że tak uczniowie, jak i nauczyciele mają określoną tendencję do wchodzenia w relacje zależnościowe. Potwierdzono też na podstawie analiz statystycznych współzależność pomiędzy tą tendencją a wszystkimi strategiami pasywnymi (wyjątek stanowi tutaj strategia agresji w przypadku uczniów, gdzie nie wykazano zależności istotnej statystycznie). Istnienie tendencji symbiotycznej ujawniły także badania jakościowe. Uczniowie dość konsekwentnie wskazywali na swoją uległość wobec władzy nauczyciela; psychologowie i pedagodzy podkreślali skłonność nauczycieli do zbytowego kontrolowania uczniów. Poza tym wydaje się, że współczesny system szkolnictwa w pewien sposób zaprasza do symbiozy. Ścisłe kontrolowanych jest wiele obszarów pracy edukacyjnej. Nauczyciele według dokładnie wyznaczonych reguł muszą rozliczać się ze swojej działalności dydaktycznej, każdy etap procesu poddany jest standaryzacji, co ogranicza swobodę i kreatywność działania. Kontrola nad uczniami także przybiera bardzo rozległy charakter. Przykładowo, niemalże każda szkoła w większym mieście posiada system monitoringu. Warto podkreślić, że zbytowa kontrola, która w pewien sposób uniemożliwia rozwój umiejętności samostanowienia, sprzyja pasywności właśnie poprzez rozwój symbiozy. Kontrolujący stawia siebie w pozycji Rodzica, skłaniając kontrolowanego do przyjęcia pozycji Dziecka. Stałe funkcjonowanie w takiej relacji może prowadzić do tendencji pozbywania się odpowiedzialności za swoje działanie i myślenie. Człowiek stale kontrolowany staje się zewnątrzsterowny. Nie uczy się korzystać z zasobu, jakim jest struktura Ja-Dorośli, odpowiedzialna za obiektywną analizę rzeczywistości, wyciąganie wniosków i podejmowanie decyzji.

Wracając do kwestii identyfikacji z celami edukacyjnymi, niemożliwym jest utożsamienie się z nimi bez zaangażowania w ten proces Dorosłego

ucznia. Musi on przede wszystkim poznać je, ale także mieć poczucie ich współkonstruowania. Poczucie sprawstwa jest warunkiem pełnego uczestnictwa w procesie. Jeśli uczeń nie ma świadomości rzeczywistych celów, jeśli nie wie, po co ma się uczyć danej rzeczy, jego motywacja zazwyczaj nie jest wysoka. Na podstawie analiz płynących z badań jakościowych nasuwa się wniosek, że w kontaktach nauczyciela z uczniem dominuje komunikacja Rodzic-Dziecko. Czasami relacja tego rodzaju przybiera charakter jedynie społeczny, a na poziomie ukrytym (psychologicznym) wymiana przebiega na styku Dziecko-Dziecko. Warto podkreślić, że także ten wniosek wskazuje na występowanie relacji symbiotycznej pomiędzy nauczycielami i uczniami. Należy zauważyć, że tego rodzaju komunikacja nie sprzyja rozwojowi autonomii w działalności ucznia. Taką możliwość dałaby natomiast wymiana przebiegająca pomiędzy Dorosłym uczniem i Dorosłym nauczycielem. Warto przypomnieć, że w analizie transakcyjnej wysyłanie komunikatu z poziomu Dorosłego do Dorosłego nie oznacza rozmowy dwóch dorosłych osób. Nie znaczy to zatem, że uczeń ma być postrzegany jako w pełni dojrzała i w pełni samostanowiąca osoba. Wymiana pomiędzy Dorosłymi w tej koncepcji oznacza raczej dawanie możliwości samodzielnej, krytycznej oceny rzeczywistości, wyciągania wniosków oraz podejmowania decyzji co do sposobu działania. Struktura ta rozwija się wraz z wiekiem człowieka, dając mu coraz szersze możliwości jej wykorzystania. Warunkiem tego rozwoju jest jednak możliwość jej ćwiczenia w obliczu sytuacji wymagającej analizy i podjęcia działania. Zbytne sformalizowanie rzeczywistości szkolnej oraz rozbudowany system kontroli ucznia ten proces utrudniają.

Wartość Dorosłego w zakresie przeciwdziałania pasywności została także potwierdzona w trakcie analizy wyników wskazujących na funkcjonowanie uczniów i nauczycieli w poszczególnych stanach Ja. Analiza statystyczna wykazała, że mniejszemu zakresowi kateksjonowania Dorosłego w różnych jego przejawach towarzyszy zazwyczaj wyższy poziom zachowań pasywnych. Wyjątkiem są tutaj dwie strategie uczniów, gdzie w przypadku nadadaptacji i niezdolności takie zależności nie ujawniły się. Można jednak stwierdzić, że w zdecydowanej większości przypadków mniejszemu zakresowi wykorzystywania obszaru Ja-Dorosły, który daje możliwość obiektywnej oceny sytuacji i wyciągnięcia z niej wniosków, towarzyszy wyższy poziom zachowań pasywnych. Aczkolwiek sprzyjają temu i inne obszary Ja, przy czym w ich przypadku trudniej o tak jednoznaczne wnioski, gdyż są one bardziej charakterystyczne dla konkretnych strategii i grup objętych badaniem. Można jednak przyjąć, że pasywności uczniów towarzyszy dość silne kateksjonowanie obszaru Dziecka Naturalnego, natomiast pasywności nauczycieli dość mocno sprzyja wykorzystywanie Dziecka Przystosowanego. W obu przypadkach im większy zakres wykorzystywania tych struktur, tym większy zakres działań pasywnych. Należy podkreślić, że jed-

ną z dróg do ograniczenia działania będącego wynikiem aktywności tych struktur jest rozwój Pathosu, będącego częścią obszaru Ja-Dorosły, który odpowiada za analizę, interpretację i – w konsekwencji tego – integrację schematów emocjonalnych ujawniających się w Dziecku.

W badaniach określono również znaczącą rolę rozpoznania i zaspokojenia potrzeb (transakcyjnych głodów) w kontekście występowania funkcjonowania pasywnego. Analizie poddano cztery rodzaje głodów. Trzy z nich są tradycyjnie wymieniane w analizie transakcyjnej jako podstawowe potrzeby człowieka. Są to głody: stymulacji, wsparcia i strukturalizacji czasu. Czwarty głód – nazwany i opisany w koncepcji AT przez współczesnego badacza T. Whita<sup>4</sup> jako głód przywiązania – został uwzględniony z powodu swojej doniosłej roli w rozwoju relacji symbiotycznej.

W przypadku uczniów udało się wykazać, że dla rozwoju zachowań pasywnych znaczenie ma zarówno nierozpoznanie danej potrzeby, jak i jej niezaspokojenie. Jeśli wziąć pod uwagę brak rozpoznania, na szczególną uwagę zasługują potrzeby, które analizowane były w relacji do szkoły jako instytucji. Ich nierozpoznanie sprzyja pojawieniu się bierności i niezdolności. Szczególnie silny związek określono pomiędzy brakiem rozpoznania potrzeby identyfikacji ze szkołą a zachowaniami biernymi i agresywnymi. Wydaje się zatem, że rozwój poczucia przynależności do szkoły jest kwestią wartą podkreślenia również w celu przeciwdziałania pasywności uczniowskiej. W przypadku nauczycieli nie sprawdzono współzależności pasywności i braku rozpoznania głodów, gdyż liczebność grupy osób, które w niskim stopniu rozpoznały swoje potrzeby była niewystarczająca. Kwestię zależności pomiędzy brakiem rozpoznania głodu i pasywnością w tej grupie należy zatem pozostawić kolejnym badaniom.

Jeśli natomiast wziąć pod uwagę kwestię braku zaspokojenia potrzeb, to zależności udało się wykazać w obu grupach. Przy czym kierunek jej był jeden – im bardziej niezaspokojona potrzeba, tym wyższy poziom pasywności w jej konkretnym przejawie. W przypadku uczniów najistotniejsze okazały się potrzeby niezaspokojone w relacji z nauczycielem. Najmniejsze znaczenie mają natomiast potrzeby w relacji z rówieśnikami. Dodatkowo ujawniono zależność wskazującą, że kwestia zaspokojenia potrzeb większe znaczenie ma dla dziewcząt niż dla chłopców. Warto podkreślić także, że najbardziej niezaspokojonymi potrzebami są w przypadku uczniów te związane z nauczycielem, w tym potrzeba stymulacji i przywiązania. Brak bliskości, a co za tym idzie – zrozumienia w kontakcie z nauczycielami, uczniowie podkreślali w trakcie badań jakościowych. Potwierdza to opisywaną już powyżej pasywność w obszarze wychowawczym. Co więcej, istotna grupa

---

<sup>4</sup> Zob. T. White, *Symbiosis and Attachment Hunger*, „Transactional Analysis Journal” 1997, vol. 27, No. 4, s. 300-304.

badanych nauczycieli stwierdziła, że zupełnie nie odczuwa potrzeby bliskości w relacji z uczniami, znaczna część pozostałych uznała, że ma tę potrzebę całkowicie zaspokojoną. Wydaje się zatem, że nauczyciele odczuwają zaspokojenie potrzeby bliskości z uczniem przy niższej intensywności relacji niż uczniowie. Może to być wynikiem niskiej identyfikacji siebie w roli wychowawcy i przypisywania sobie raczej funkcji dydaktyka. Co ciekawe, z drugiej strony nauczyciele mają bardzo nisko zaspokojoną potrzebę szacunku, zarówno w wymiarze ogólnospołecznym, jak i w bezpośredniej relacji z uczniem. Szczególnie ten drugi obszar w znacznej mierze koreluje z zachowaniami pasywnymi pedagogów. Biorąc jednak pod uwagę wszystko to, co powiedziano powyżej, można domniemywać, że nauczyciele oczekują szacunku od uczniów, który raczej nie opiera się na autorytecie wynikającym z zaangażowania. Jeśli nie dążą do zrozumienia ucznia, nie mają także możliwości zaspokojenia jego indywidualnych potrzeb. Trudno bowiem o ich rozpoznanie bez bliskiej, zaangażowanej relacji.

Dla pasywności nauczycieli, podobnie jak w przypadku uczniów, znaczenie ma niezaspokojenie potrzeb. Przy czym w ich wypadku istotne są, poza potrzebami zaspokajanymi w relacji z uczniami (głównie głód wsparcia i stymulacji), także głody zaspokajane w kontakcie ze współpracownikami i dotyczące ogólnie rozumianych czynników związanych z samym zawodem. Pasywności szczególnie sprzyja odczuwana monotonia we wszystkich wymienionych obszarach.

Biorąc pod uwagę kwestię doniosłego znaczenia dla rozwoju pasywności niezaspokojenia potrzeb we wzajemnej relacji nauczycieli z uczniami, należałoby raz jeszcze podkreślić jej wartość, przypominając, że w badaniach unaocznione zostały istotne trudności w tym obszarze. Uczniowie zwracali uwagę na niezrozumienie i brak zainteresowania ze strony nauczycieli, co potwierdzono zarówno w badaniach ilościowych (niezaspokojenie potrzeb uczniów), jak i jakościowych (bezpośrednie wypowiedzi uczniów wskazujące na te kwestie). Pedagodzy i psychologowie, z którymi rozmawiano, podkreślali pasywność szkoły w obszarze wychowawczym. Zwracali uwagę na kwestię nieprzygotowania nauczycieli do roli wychowawcy oraz koncentrowanie się na weryfikacji efektów dydaktycznych ich pracy. Stając na stanowisku zgodnym z założeniami analizy transakcyjnej, należałoby ponownie podkreślić konieczność rozwoju obszaru Ja-Dorośli, w tym obszaru Ethosu, który mógłby wspomóc tę relację. Wydaje się, że dalsza kontrola, polegająca na konkretnym rozliczaniu nauczyciela z pracy wychowawczej, nie przyniesie pożądaných skutków. Po pierwsze, z powodu trudności w kwantyfikacji efektów wychowania, po drugie, co było już opisywane powyżej, z powodu pojawiania się symbiozy w sytuacji nadmiernej kontroli. Relacja symbiotyczna ogranicza, zwalnia z odpowiedzialności i sprzyja brakowi identyfikacji z celem, czego efektem jest pasywność.



Oznacza to, że kontrola nad realizacją wychowania nie pomoże – zgodnie z założeniami analizy transakcyjnej – w zwiększeniu jego efektywności, a raczej, co wydaje się prawdopodobne, będzie sprzyjać poszukiwaniu sposobów na wykazanie pozornie skutecznych działań w tym obszarze. Bierność zostanie zatem zastąpiona nadadaptacją. Drogą do przewyciężenia pasywności jest natomiast rozwój świadomości wartości relacji i oddziaływań wychowawczych w kontakcie z uczniem, którą nauczyciele powinni zdobywać już na etapie przygotowującym do zawodu. Kwestią, której oczywiście nie można pominąć, jest pozyskanie przez adeptów umiejętności przydatnych w pełnieniu tej roli. Natomiast jednym z użytecznych narzędzi może być wykorzystywana w opracowaniu analiza transakcyjna. Powstała ona jako koncepcja komunikacyjna, wykorzystująca w charakterystyce procesu wymiany transakcyjnej trójstopniowy podział osobowości. Dzięki temu możliwą staje się konkretna identyfikacja komunikacji rozwijającej relacje oraz wspomagającej funkcjonowanie autonomiczne, dające możliwość korzystania z zasobów wszystkich stanów Ja.

Ostatnim badanym aspektem, którego źródeł poszukiwać można w przyjętym paradygmacie, jest przyjmowana przez respondentów pozycja życiowa. W badaniach ilościowych wykazano, że w przypadku uczniów, częściej niż w przypadku nauczycieli, pojawia się pozycja Ja+Ty+, co warunkuje pozytywne postrzeganie zarówno siebie, jak i nauczyciela. Badania jakościowe ukazują jednak inny obraz. W trakcie wywiadów uczniowie podkreślali raczej negatywne postrzeganie swoich nauczycieli. W przypadku tych drugich najczęściej wskazywaną pozycją jest Ja+Ty-, czyli pozytywny obraz siebie w zestawieniu z negatywnym uczniów. Już sam ten fakt wskazuje na trudności, które mogą pojawić się w relacji. Negatywny obraz ucznia i pozytywny siebie może predysponować do wchodzenia w relacje zależnościowe. Tym bardziej, że najniżej ocenianymi zdolnościami uczniów w oczach nauczycieli były właśnie te związane z samodzielnością i umiejętnością radzenia sobie w obliczu sytuacji problemowej.

Dzięki zastosowanej w badaniu technice dyferencjału semantycznego możliwą stała się dalsza analiza zależności, pomimo znacznych dysproporcji w przyjmowanych przez badanych pozycjach. Usytuowanie wskaźników pozycji życiowej na skalach umożliwiło wyłonienie osób, wśród których obraz siebie był najbardziej zbieżny z obrazem ucznia/nauczyciela oraz tych, którzy ocenili siebie w sposób zdecydowanie gorszy lub lepszy od ucznia/nauczyciela. Dalsze analizy statystyczne wykazały zależności pod kątem stosowanych strategii pasywnych w poszczególnych kategoriach pozycji. Warto podkreślić jest zbieżność wyników w obu grupach, jeśli chodzi o zależność pomiędzy pozycją życiową a wykorzystywaną przez respondenta strategią pasywną. W przypadku uczniów zależność pozycji życiowej udało się wykazać w przypadku trzech strategii i wyniki te pokrywały się

z wynikami uzyskanymi przez nauczycieli. Pozycją, która w każdym z analizowanych przypadków najmniej sprzyjała pasywności jest Ja+Ty+, warunkująca pozytywne postrzeganie zarówno siebie, jak i drugiej strony interakcji. Warto nadmienić, że według założeń analizy transakcyjnej jest to pozycja najbardziej korzystna, umożliwiająca odnoszenie w życiu sukcesów. W przypadku bierności pozycją, która najbardziej jej sprzyja, jest Ja-Ty-, przy czym trudno jednoznacznie wskazać, który negatywny obraz ma bardziej doniosłe znaczenie, gdyż pozycje Ja+Ty- i Ja-Ty+ w obu grupach charakteryzują się podobnym zakresem niepodejmowania działań. W przypadku nadadaptacji i agresji szczególną rolę przypisać można negatywnemu obrazowi partnera interakcji, gdyż pozycje posiadające ten aspekt szczególnie sprzyjają zachowaniom pasywnym. Przy czym agresji uczniów w większym stopniu współtowarzyszy pozycja Ja+Ty-, nauczycieli zaś Ja-Ty-. Może to wynikać z roli, jaką obie strony pełnią. Wydaje się prawdopodobnym, że w przypadku ucznia, by mógł on zareagować w relacji z nauczycielem w sposób agresywny, musi posiadać w sobie siłę pochodzącą z pozytywnego obrazu siebie. W przypadku nauczyciela, co udało się pośrednio ukazać w niniejszych badaniach, agresja jest często działaniem zastępczym, wynikającym z lęku w kontakcie z uczniem. Wydaje się wysoce prawdopodobne, że w ten sposób funkcjonują nauczyciele, którzy poprzez wykorzystanie Rodzica Karzącego w jego negatywnych aspektach starają się ukryć komunikat na poziomie psychologicznym płynący od ich własnego Dziecka Naturalnego, które wyraża lęk i niepewność działań. W przypadku niepohamowania i niezdolności zależności udało się wykazać w grupie nauczycieli. W odniesieniu do pierwszej z wymienionych strategii istotniejszy jest negatywny obraz siebie posiadany przez nauczyciela, aczkolwiek negatywny obraz ucznia także ma znaczenie. Najbardziej sprzyjającą pasywności pozycją jest tutaj zatem Ja-Ty-, drugie miejsce zajmuje pozycja Ja-Ty+. W przypadku niezdolności – znów najwyższy jej poziom towarzyszy pozycji Ja-Ty-, ale ważniejszy wydaje się być negatywny obraz ucznia, gdyż to on bardziej sprzyja tej strategii.

W kontekście pozycji życiowej ponownie na pierwszy plan wydaje się wysuwać wątek relacyjny. Niemożliwym jest zmiana sposobu wzajemnego postrzegania bez podjęcia próby zrozumienia. By mogło to nastąpić, koniecznym jest wejście w bliską relację, tak by móc poznać motywy działania drugiej strony. Dodatkowo analiza transakcyjna wskazuje drogę ku akceptacji siebie poprzez odkrywanie pozytywnych aspektów swojego Ja oraz ich integrację z poziomem Dorosłego. Jeśli Dorosły zna własne zasoby, to jest w stanie uaktywnić je w zetknięciu z konkretną sytuacją, kształtując poczucie kompetencji i efektywności działania bez konieczności stosowania gier transakcyjnych i wchodzenia w pasywność.

W przypadku czynników pozatransakcyjnych, których ewentualną współzależność z pasywnością postanowiono sprawdzić, analizę należy prowadzić osobno, gdyż zmienne określane dla nauczycieli i uczniów są różne.

W grupie badawczej uczniów wskazano, że pasywność w niskim stopniu współzależny z uzyskiwanymi przez ucznia ocenami. Nie udało się natomiast metodami statystycznymi wskazać zależności dotyczących pasywności i sytuacji rodzinnej ucznia. Wydaje się jednak, że kwestię tę należałoby poddać dokładniejszym analizom w toku następnych eksploracji, gdyż badania jakościowe sugerują potencjalne obszary dociekań. Rozważaniom powinna być poddana kwestia pasywności rodziców, ale także ilości czasu spędzane go z dzieckiem, zaangażowania w jego sprawy. W grupie psychologów i pedagogów pojawiły się także sugestie, w których rozmówcy postulowali, że pasywność w rozumieniu analizy transakcyjnej w wyższym stopniu towarzyszy młodzieży, której rodzice nie zamieszkują ze sobą.

W grupie nauczycieli wykazano, że ci z najniższym stażem zawodowym (poniżej 10 lat) charakteryzują się najwyższym poziomem agresji w relacji z uczniem. Przyczyn takiego stanu rzeczy ponownie poszukać można w aktualnym sposobie przygotowania adeptów do zawodu, które koncentruje się raczej na obszarze dydaktycznym, a nie umiejętnościach interpersonalnych, co podkreślano w części dotyczącej współzależności w zachowaniach pasywnych uczniów i nauczycieli. Brak umiejętności, potęgowany poprzez niski poziom doświadczenia zawodowego, może skutkować lękiem w relacji z uczniem. W tej sytuacji dochodzi do komunikacji ukrytej, w której nauczyciel wysyła komunikat na poziomie psychologicznym z pozycji Dziecka. W celu jego zamaskowania na poziomie społecznym reaguje z pozycji Rodzica Krytycznego, tak by ukryć swoją niepewność. Jest to oczywiście tylko jedna z prób wyjaśnienia tej sytuacji, choć wydaje się ona uprawniona i prawdopodobna. W celu wykrycia dokładnych mechanizmów należałoby przeprowadzić dalsze pogłębione badania w tym zakresie. Niniejsze, jak było już wielokrotnie podkreślane, mają charakter eksploracyjny. Ich celem praktycznym jest więc między innymi wskazanie dalszych możliwości i dróg dociekań badawczych.

W kwestii stopnia awansu zawodowego wykazano, że nauczyciele, którzy nie osiągnęli jeszcze stopnia nauczyciela dyplomowanego charakteryzują się wyższym poziomem bierności, niż ci, którzy ten stopień już posiadają. Dokładnych przyczyn takiego stanu rzeczy należałoby poszukać w dalszych dociekaniach. Można jednak postawić przypuszczenie, że proces samodoskonalenia nauczyciela, wymuszony *de facto* poprzez strukturę awansu, przynosi określone skutki, przejawiające się właśnie poprzez zmniejszenie zakresu pasywności w obszarze bierności, dając określone schematy zachowań w obliczu sytuacji trudnej. Z drugiej jednak strony, należałoby sprawdzić, czy sam proces zdobywania kolejnych stopni nie indukuje bier-

ności. Ilość dodatkowych obowiązków z nim związanych może potencjalnie powodować wyższy stopień bierności w relacji z uczniem.

Wartą podkreślenia jest kwestia istotnie zwiększonego zakresu stosowania pasywności w obszarze nadadaptacji (czyli najczęściej wskazywanej strategii) oraz niepohamowania i niezdolności w przypadku nauczycieli przedmiotów ścisłych. Ponownie przyczyn takiego stanu rzeczy może być wiele i kwestie ich definitywnego wyjaśnienia należy pozostawić badaniom prowadzonym w przyszłości. Na tym etapie można ewentualnie wysnuć pewne przypuszczenia. Jedno z nich dotyczy określonych braków w przygotowaniu zawodowym studentów studiujących przedmioty ścisłe w zakresie relacyjnym, o czym już kilkakrotnie była mowa. Drugie skłania do wysunięcia hipotezy o określonych predyspozycjach osobowościowych nauczycieli przedmiotów ścisłych, aczkolwiek należy zaznaczyć, że w ramach niniejszego opracowania zestawiono zbadany zakres funkcjonowania w obszarach Ja nauczycieli przedmiotów ścisłych i humanistycznych. Analiza jednoczynnikowym testem ANOVA nie wykazała istotnych różnic. Trzeci rodzaj wyjaśnienia dotyczy ujawnionego faktu istnienia współzależności w pasywności ucznia i nauczyciela. Dość często usłyszeć można o trudnościach uczniów wszystkich szczebli z przedmiotami ścisłymi, zwłaszcza z matematyką<sup>5</sup>, co potwierdzają także przeprowadzone w ramach niniejszego opracowania badania jakościowe. Nastawienie uczniów do tego rodzaju przedmiotów jest zazwyczaj negatywne. Biorąc pod uwagę współzależność w pasywności, można postawić uzasadnione przypuszczenie o wpływie tego nastawienia uczniów na pasywność przejawianą przez nauczycieli, co oczywiście – wychodząc z założeń systemowych – może oddziaływać zwrotnie na uczniów.

Pasywności nauczycielskiej sprzyja też praca w więcej niż jednej szkole. Nauczyciele, którzy zadeklarowali, że pracują także w innej niż gimnazjum placówce, uzyskali wyższe wyniki w obszarze bierności i agresji. W badaniach nie uwzględniono motywu podejmowania zatrudnienia w drugiej szkole. Wydaje się, że istotne może być, czy zatrudnienie to odbywa się w ramach pensum przewidzianego dla nauczyciela, czy jest zatrudnieniem dodatkowym. Jedna i druga sytuacja może mieć znaczenie dla zachowań pasywnych. W pierwszym przypadku wartym podkreślenia jest potencjalne poczucie zagrożenia utratą zatrudnienia, w drugim przemęczenie wynikające ze zwiększonej liczby godzin pracy.

Należy także podkreślić, że ze względu na zakres przejawianych zachowań pasywnych najlepszym motywem wyboru zawodu nauczycielskiego są zainteresowania. Osoby, które w ten sposób określiły swoją motywację, charakteryzują się niższą pasywnością we wszystkich jej przejawach.

---

<sup>5</sup> Zob. E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2006, s. 22, 67 i nn.

Ostatnią z analizowanych w obszarze zawodowym, aczkolwiek równie istotną, jest kwestia satysfakcji nauczycieli. Osoby przejawiające wyższy jej poziom charakteryzują się niższym zakresem stosowania pasywności we wszystkich jej strategiach. Najważniejszym aspektem satysfakcji jest zadowolenie z ogólnie rozumianych czynności zawodowych i z jakości relacji z przełożonymi. Co ciekawe, nie wykazano zależności pomiędzy zadowoleniem z zarobków oraz wymiarem czasu pracy a pasywnością. Wskazuje to, że drogą ku ograniczeniu pasywności szkolnej po stronie nauczycieli jest poprawa atmosfery panującej w pracy na styku kontaktów interpersonalnych. Na pierwszy plan kolejny raz wysuwa się zatem aspekt relacyjny, tym razem również w wymiarze nauczyciel–przełożony. Ponownie wskazuje to na konieczność systemowego ujęcia zjawiska pasywności szkolnej, które skłania do szerszego spojrzenia i podważa możliwość szukania prostych zależności przyczynowo-skutkowych.

W przypadku nauczycieli, podobnie jak w przypadku uczniów, analizowane były pewne elementy sytuacji rodzinnej, na które składały się: stan cywilny, posiadane potomstwo oraz wiek najmłodszego dziecka. Analiza statystyczna zależności nie wskazała na istotność tych zmiennych dla pasywnego funkcjonowania nauczyciela, aczkolwiek znów należy podkreślić potencjalną konieczność przyszłej, bardziej dogłębnej analizy zależności.

Podsumowując niniejsze rozważania, należy stwierdzić, że dzięki przeprowadzonym badaniom udało się wskazać na skuteczność koncepcji analizy transakcyjnej jako narzędzia służącego do opisu i wyjaśniania rzeczywistości pedagogicznej. Ukazano, że na gruncie szkolnym można odnaleźć przejawy zachowań pasywnych rozumianych zgodnie z przyjętym paradygmatem zarówno po stronie nauczycieli, jak i uczniów. Dowiedziono, że na zjawisko pasywności szkolnej trzeba równocześnie spojrzeć szerzej, poprzez pryzmat zależności systemowych, gdyż dotyka ono nie tylko bezpośredniej relacji wychowawcy i wychowanka. Szczególnie dużą uwagę należy poświęcić pasywności w obszarze wychowawczym, aczkolwiek jest ona charakterystyczna także dla obszaru dydaktycznego.

Dzięki badaniom, które miały charakter eksploracyjny, udało się wykażać szereg zależności pomiędzy pasywnością a czynnikami z zakresu analizy transakcyjnej oraz spoza niej i częściowo wyjaśnić mechanizm powstawania tego zjawiska. Wyznaczono także obszary dalszych dociekań.

Na koniec warto raz jeszcze wymienić centralne zagadnienia niniejszej pracy oraz dać wskazówki, które mogłyby pomóc w likwidacji lub minimalizacji skutków pasywności w rozumieniu analizy transakcyjnej.

Po pierwsze, pasywność dotyka zarówno uczniów, jak i nauczycieli, aczkolwiek wydaje się, że to pedagog, jako osoba dorosła, powinien być przede wszystkim wyposażony w umiejętności skutecznej walki z nią. Narzędzia, które predysponowałyby do minimalizowania negatywnych skutków pa-

sywności, powinny – z jednej strony – wynikać z uwarunkowań osobowościowych, z drugiej – należałoby je udoskonalać w ramach przygotowania zawodowego. Celem nauczyciela w relacji z uczniem powinno być rozwijanie obszaru Dorosłego wychowanka. By móc podołać temu, nauczyciel powinien potrafić efektywnie korzystać z własnych zasobów. W koncepcji analizy transakcyjnej przyjmuje się, że umiejętność taką posiadają osoby ze zintegrowanym Dorosłym, który obiektywnie ocenia otaczającą rzeczywistość i posiada wysoki stopień samoświadomości w zakresie posiadanych kompetencji i umiejętności, ale także własnych potrzeb i oczekiwań. Dzięki tym zasobom potrafi w sposób efektywny i w zgodzie z własnymi przekonaniami realizować cele, które przed nim stoją. Wydaje się, że tylko pedagog posiadający takie predyspozycje będzie potrafił rozwijać podobne cechy u swoich wychowanków. Nie jest to jednak możliwe bez zaangażowania oraz wejścia w bliski i szczery kontakt z młodzieżą.

Rozwój struktury Dorosłego może być przydatny w kontekście braku identyfikacji młodzieży, ale także w pewnym stopniu nauczycieli, z celami, które są stawiane przed nimi w rzeczywistości szkolnej. Identyfikacja ta jest niemożliwa w sytuacji ich nieznamomości i niezrozumienia. Wydaje się zasadnym, by cele te mogły być konstruowane do pewnego stopnia wspólnie. Ponownie przydatna w tym obszarze może być koncepcja analizy transakcyjnej, która w relacji psychoterapeutycznej zakłada konieczność zawierania kontraktu z klientem. Wskazówki dotyczące tego, jak skutecznie zawrzeć kontrakt, mogą być wykorzystane również na gruncie pedagogiki – jako jeden ze sposobów uaktywnienia Dorosłego na drodze do identyfikacji celów. Wiadomym jest, że obecnie część nauczycieli próbuje ustalić tę formę współpracy z uczniami i przynosi to wymierne korzyści. Należy przede wszystkim pamiętać, że umowy tego typu muszą się opierać na obopólnej zgodzie. By móc ją uzyskać ze strony ucznia, koniecznym jest wejście z nim w prawdziwą relację i zyskanie zaufania. Najlepiej, żeby kontrakty konstruowane były indywidualnie, tak by we wspólnej rozmowie uczeń i nauczyciel mogli wymienić swoje poglądy i wątpliwości. Ważne też, by zgodę na dane ustalenia potwierdzić podpisem obu stron. Warto podkreślić, że kontrakt zawierać powinien zarówno prawa i obowiązki obu stron, jak i jasno określone konsekwencje wynikające z nieprzestrzegania określonych reguł. Powinien także być bezwzględnie przestrzegany. Jeśli chodzi o zakres niezbędnych informacji, jakie winien zawierać kontrakt, są to właśnie między innymi dokładnie sprecyzowane cele, które konstruują obie strony przed rozpoczynającym się procesem wspólnej pracy. Cele te powinny być możliwie obserwowalne i zdefiniowane w sposób pozytywny – „co będzie”, a nie „czego nie będzie”. Zawarcie skutecznego kontraktu jest zadaniem czasochłonnym, jednak przynoszącym wymierne efekty. W rozumieniu analizy transakcyjnej kontrakt musi być zawarty z poziomym Dorosłym, który real-

nie ocenia sytuację, ale także w kontakcie z Dzieckiem Naturalnym, wskazującym potrzeby rodzące się w tej relacji<sup>6</sup>. Nie jest jednak możliwym efektywne zawarcie umowy w sytuacji, gdy choćby jedna ze stron nie jest przekonana co do jej wartości. Zasadne już na poziomie kształcenia akademickiego wydaje się więc wdrażanie tego rodzaju działania w relacjach z adeptami przygotowującymi się do pracy w szkole, tak by wchodząc w relację z uczniem, byli do tej formy współpracy przygotowani. Warto także zauważyć, że umowa daje pewnego rodzaju bezpieczeństwo, wynikające z przewidywalności relacji i zadań. Tak jak podkreślali psycholodzy i pedagodzy zaangażowani w badania, bezpieczeństwo jest jedną z najważniejszych niezrealizowanych potrzeb współczesnych nauczycieli.

Zawarcie kontraktu, jako jedna z dróg dążenia do efektywności pracy szkoły, wiąże się kolejnym aspektem powyższych rozważań. Trudno skonstruować tego typu umowę w sytuacji znacząco ustrukturalizowanej i kontrolowanej, jak we współczesnej szkole ma to miejsce. Rzeczywistość szkolna w większej mierze powinna korzystać z dostępnych obszarów Dorosłego, którego wspierać mogą Rodzic i Dziecko, czerpiący z pozytywnych swoich przejawów. Dałoby to możliwość działania autonomicznego w oparciu o własne zasoby. Warto przypomnieć, że autonomia, w rozumieniu obranego paradygmatu, oznacza zdolność do świadomości (obiektywnej oceny siebie, innych ludzi i sytuacji), spontaniczności (adekwatnej reakcji na zaistniałą sytuację) oraz intymności (umiejętności szczerego bycia w bliskiej relacji z drugim człowiekiem). Narzędziem, które może być przydatne w podnoszeniu tak rozumianej efektywności podmiotów uczestniczących w procesie dydaktyczno-wychowawczym, jest edukacyjna analiza transakcyjna, której pozytywny wymiar warto uwzględnić w procesie przygotowywania kandydatów do zawodu nauczycielskiego, tak by dać im wiarę w sens podejmowania trudu pracy, ukazać wartość bliskiej i opartej na zaufaniu relacji z uczniem, a także wyposażyć w narzędzia skutecznej komunikacji umożliwiającej rozwój Dorosłego młodego pokolenia. Na konkretne umiejętności, które można w tym zakresie wykorzystać, składają się między innymi:

1. Umiejętność rozpoznawania funkcjonowania w określonych obszarach Ja, zarówno u siebie, jak i u innych.
2. Znajomość pozytywnych aspektów własnych zasobów oraz ograniczeń tkwiących w strukturze Ja.
3. Umiejętność rozpoznawania prawidłowości komunikacyjnych oraz dopasowania się lub efektywnej zmiany poziomu komunikacyjnego.
4. Identyfikacja i skuteczna reakcja na komunikaty ukryte.

---

<sup>6</sup> I. Stewart, V. Joines, *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*, Lifespace Publishing, Nottingham, England and Chapel Hill, North Carolina, USA 2009, s. 265.

5. Umiejętność różnorodnej strukturalizacji czasu oraz jej dopasowania w relacji z uczniami, współpracownikami i przełożonymi.
6. Umiejętność wchodzenia w bliskie relacje z drugim człowiekiem, opierające się o szczery kontakt bez konieczności stosowania gier.
7. Skuteczne identyfikowanie gier transakcyjnych, w tym unikanie ich inicjowania oraz efektywna reakcja na próbę wciągnięcia w rozgrywkę.
8. Umiejętność identyfikacji funkcjonowania w rolach (wynikających z zależności opisanych przez Karpmana<sup>7</sup>), świadomość konsekwencji z tego wynikających oraz zdolność przeformułowywania roli destrukcyjnych w konstruktywne (w oparciu o Trójkąt Wygrywającego<sup>8</sup>).
9. Świadomość i umiejętność identyfikacji podstawowych elementów zapisu skryptowego u siebie i innych w celu umiejętnego przeformułowania działania nieefektywnego w efektywne, dzięki wykorzystaniu zasobów Dorosłego.
10. Umiejętność wykrywania dyskontowania w funkcjonowaniu swoim i innych ludzi.
11. Umiejętność efektywnej reakcji w sytuacji zapraszania do relacji zależnościowej.
12. Umiejętność rozpoznawania własnych potrzeb w oparciu o koncepcję transakcyjnych głodów.
13. Świadomość wagi posiadania pozytywnego obrazu siebie i innych oraz umiejętność pracy nad przeformułowaniem obrazu negatywnego poprzez szukanie zasobów w sobie i w innych.
14. Umiejętne formułowanie pozytywnych znaków rozpoznania oraz niestosowanie dewaloryzacji i dyskwalifikacji transakcyjnych, szczególnie w ich formie bezwarunkowej.

Wyposażenie adeptów zawodu nauczycielskiego w wymienione powyżej umiejętności mogłoby pomóc w redukcji ilości przejawów zachowań pasywnych zarówno po stronie pedagoga, jak i ucznia. Spowodowałoby rozwój umiejętności krytycznej analizy rzeczywistości oraz samostanowienia w oparciu o własne potrzeby i pragnienia, z uwzględnieniem potrzeb innych ludzi. Jednocześnie mogłoby podnieść efektywność procesu dydaktyczno-wychowawczego, dzięki wyposażeniu nauczycieli w umiejętność skutecznej współpracy ze wszystkimi podmiotami w niego zaangażowanymi. Proces rozwoju i wzrostu ucznia mógłby stać się pełniejszy, nauczyciel natomiast zyskałby poczucie satysfakcji i możliwość donioślejszej realizacji siebie na polu zawodowym, co wynikałoby z poczucia kompetencji i efektywności działań.

---

<sup>7</sup> Zob. S. Karpman, *The New Drama Triangle*, USATAA/ITAA conference lecture August 11, 2007, [online:] <http://www.karpmandramatriangle.com/pdf/thenewdramatriangles.pdf> (dostęp: 3.02.2012).

<sup>8</sup> Zob. A. Choy, *The Winner's Triangle*, „Transactional Analysis Journal” 1990, vol. 20, No. 1, s. 40–46.



## ZAŁĄCZNIK I

### Pasywność uczniów – kwestionariusz „Moje szkolne prawdy”

Poniżej znajduje się kilkanaście stwierdzeń dotyczących szkoły i relacji z nauczycielami. Proszę Cię o określenie, na ile Twoim zdaniem twierdzenia te są słuszne. Odpowiedzi swoje zaznacz symbolem „X” w odpowiedniej rubryce tabeli.

TWIERDZENIA	tak	raczej tak	nie wiem	raczej nie	nie
1.Niezależnie od sytuacji i samopoczucia, gdy jestem w szkole, zawsze staram się wykonywać efektywnie moje obowiązki.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.Czasami zwyczajnie nie mam siły robić tego, czego oczekuje ode mnie nauczyciel, więc tego nie robię.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.Podczas lekcji czasami jedynie udaję, że rozumiem nauczyciela, by nie narobić sobie problemów.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.Czasami w szkole tak się denerwuję, że muszę się zająć czymś innym niż lekcja, bo mam wrażenie, że nie wytrzymam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.Czasami kontakt z nauczycielem wywołuje u mnie taką złość, że reaguję agresywnie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.Niepowodzenie w szkole powoduje u mnie ból brzucha (głowy, ucisk w okolicy gardła itp.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.Łatwo przychodzi mi efektywna komunikacja z nauczycielami.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.Na lekcji czasami lepiej nic nie mówić, by nie narobić sobie kłopotów.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.W szkole lepszą odpowiedzią jest ta, która jest zgodna z oczekiwaniami nauczyciela, a nie ta, którą ja sam uważam za prawdziwą.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.Jeśli nie rozumiem lekcji, to robię coś, żeby się zająć (np. pstrykam długopisem, piszę w ukryciu SMS-y, bujam się na krześle, rysuję coś w zeszytach).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.Strasznie wściekam się, kiedy w szkole spotyka mnie niepowodzenie i czasami muszę tę złość jakoś rozładować.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.Kiedy mam rozmawiać z nauczycielem, czuję paralizujący strach.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

TWIERDZENIA	tak	raczej tak	nie wiem	raczej nie	nie
13. Uważam, że z moimi nauczycielami wszystko da się załatwić spokojną rozmową.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. W szkole nierobienie niczego lepiej czasami się opłaca niż zbyt ni wysiłek.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Wyznamę zasadę „Siedź cicho i potakuj nauczycielowi”, bo to przynosi mi korzyści.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Stres w szkole jest tak duży, że muszę stale coś robić, by go rozładować, nawet jeśli będę za to ukarany.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. W relacji z nauczycielami bywam agresywny/-na.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Mam wrażenie, że w czasie, gdy w szkole jest więcej sprawdzianów, łatwiej łapię infekcję.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. W szkole potrafię postępować w zgodzie z zasadami, które wyznają.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Czasami zaniedbuję pewne obowiązki związane ze szkołą, choć wiem, że nie powinienem/-am.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. W szkole muszę godzić się na coś, na co zupełnie nie mam ochoty.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. W trakcie lekcji często wykonuję różne czynności mechaniczne (np. kiwam się na krześle, pstrykam długopisem, stukam palcami o blat ławki itp.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Zdarza mi się, że z powodu stresu związanego ze szkołą, wybucham złością.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. Czasami stres związany ze szkołą jest tak duży, że zaczyna boleć mnie głowa.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Cele, które stawiają przede mną nauczyciele, realizuję bez problemów.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. W kontakcie z pewnymi nauczycielami czasami nie odzywam się, choć znam odpowiedź na pytanie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. W szkole muszę robić jedynie to, co każe nauczyciel, gdyż nikt nie liczy się z tym, czego ja chcę.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. W trakcie sprawdzianu lub odpowiedzi ustnej zauważam u siebie objawy stresu (np. zaczynam się jąkać, obgryzam paznokcie, „wyłamuję” palce itp.).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29. Zdarza się, że trudno mi w szkole powstrzymać się od zachowań agresywnych.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Stres związany ze szkołą objawia się w moim ciele (np. poprzez ból).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Klucz:**

Zachowanie niepasywne: 1, 7, 13, 19, 26

Bierność: 2, 8, 14, 20, 26

Nadadaptacja: 3, 9, 15, 21, 27

Niepohamowanie: 4, 10, 16, 22, 28.

Agresja: 5, 11, 17, 23, 29.  
 Niezdolność: 6, 12, 18, 24, 30.

**Tabela 1.** Wartości współczynników mocy dyskryminacyjnej i rzetelności dla kwestionariusza „Moje szkolne prawdy”

STRATEGIA PASYWNA	NUMER TWIERDZENIA	WSPÓŁCZYNNIK MOCY DYSKRYMINACYJNEJ <i>r<sub>bi</sub></i>	WSPÓŁCZYNNIK RZETELNOŚCI <i>α-Cronbacha</i>
Zachowanie niepasywne	1	0,28	0,62
	7	0,24	
	13	0,43	
	19	0,24	
	26	0,35	
Bierność	2	0,37	0,65
	8	0,29	
	14	0,40	
	20	0,35	
	26	0,35	
Nadadaptacja	3	0,47	0,63
	9	0,30	
	15	0,29	
	21	0,40	
	27	0,39	
Niepohamowanie	4	0,54	0,70
	10	0,49	
	16	0,55	
	22	0,41	
	28	0,30	
Agresja	5	0,49	0,79
	11	0,39	
	17	0,36	
	23	0,50	
	29	0,43	
Niezdolność	6	0,34	0,74
	12	0,33	
	18	0,39	
	24	0,41	
	30	0,33	

## ZAŁĄCZNIK II

### Tendencja ucznia do wchodzenia w relacje zależnościowe – kwestionariusz „Moi nauczyciele”

*Bardzo proszę o ustosunkowanie się, na ile Twoim zdaniem poniższe twierdzenia są prawdziwe, poprzez postawienie symbolu „X” przy każdym z poniższych zdań w odpowiedniej rubryce tabeli.*

TWIERDZENIA	tak	raczej tak	nie wiem	raczej nie	nie
1. W kontakcie z nauczycielem zawsze czuję się mało wiedzującym dzieckiem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.* Lubię sam/-a dociekać i poszerzać materiał zaprezentowany na lekcjach.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.* Mam poczucie, że nauczyciele dają mi prawo do samodzielności w zdobywaniu wiedzy.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Złe słowa ze strony nauczyciela skierowane do mnie mocno mnie ranią.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Wolę, jak na lekcji mówi nauczyciel, niż jak mam pracować samodzielnie lub w grupie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.* W kontakcie z nauczycielami można poczuć się dorosłym.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Uważam, że nauczyciele powinni być bardziej pomocni względem swoich uczniów.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Wolę, jak nauczyciel poda cały materiał na lekcji, nie przepadam za samodzielnym poszukiwaniem informacji.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Zależy mi na tym, żeby nauczyciel mnie lubił.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Bez pochwały ze strony nauczyciela trudno jest mi efektywnie pracować.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.* Zawsze staram się zrozumieć materiał z lekcji, gdyż nie lubię uczyć się na pamięć.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.* Lubię szukać na własną rękę innych sposobów rozwiązań zadań, a nie tylko postępować w zgodzie ze schematem podanym przez nauczyciela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

\* Twierdzenia kodowane odwrotnie

**Tabela 2.** Wartości współczynników mocy dyskryminacyjnej i rzetelności dla kwestionariusza „Moi nauczyciele”

NUMER TWIERDZENIA	WSPÓŁCZYNNIK MOCY DYSKRYMINACYJNEJ <i>r<sub>bi</sub></i>	WSPÓŁCZYNNIK RZETELNOŚCI <i>α-Cronbacha</i>
1	0,25	0,65
2	0,30	
3	0,29	
4	0,34	
5	0,24	
6	0,28	
7	0,32	
8	0,36	
9	0,31	
10	0,25	
11	0,27	
12	0,37	

## ZAŁĄCZNIK III

### Zaspokojenie potrzeb ucznia – kwestionariusz „Moje szkolne potrzeby”

Proszę określić, na ile oceniasz poziom zaspokojenia swoich potrzeb w opisanych poniżej obszarach poprzez postawienie symbolu „X” w odpowiedniej rubryce tabeli.

Chciałabym/Chciałbym...	Nie potrzebuję tego	Potrzebuję tego, ale nie dostaję	Potrzebuję tego, ale dostaję zdecydowanie za mało	Potrzebuję tego, ale dostaję nieco zbyt mało	Potrzebuję tego i dostaję w wystarczającym stopniu
1. Prowadzenia zajęć przez nauczycieli w różnorodny sposób (np. tak, by można było coś zobaczyć, powąchać, dotknąć).	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
2. Pomocy w nauce ze strony kolegów i koleżanek z klasy.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
3. Ciekawych atrakcji organizowanych w szkole.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
4. Poczucia zrozumienia ze strony nauczycieli.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
5. Dyskusji na temat lekcji z kolegami i koleżankami z klasy.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
6. Opieki nade mną ze strony szkoły.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
7. Różnych form spędzania czasu wraz z nauczycielami.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
8. Zgrania z kolegami i koleżankami w klasie.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
9. Możliwości uczestniczenia w różnorodnych formach zajęć pozalekcyjnych.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
10. Pochwał od nauczycieli.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
11. Różnych form spędzania czasu z kolegami i koleżankami z klasy poza lekcjami.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]
12. Poczucia identyfikacji – „Jestem uczniem swojej szkoły”.	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]	[ ]

**Klucz:**

Głód stymulacji: 1, 5, 9

Głód wsparcia: 10, 2, 6

Głód strukturalizacji czasu: 7, 11, 3

Głód przywiązania: 4, 8, 12

Głody podawane są kolejno – w relacji do nauczyciela, rówieśników, szkoły

## ZAŁĄCZNIK IV

### Pasywność nauczyciela – kwestionariusz „Rzeczywistość nauczycielska”

Poniżej znajdują się stwierdzenia dotyczące pracy zawodowej nauczyciela i relacji z uczniem. Proszę o określenie, na ile są one prawdziwe w Pani/Pana przypadku. Odpowiedzi proszę zaznaczyć symbolem X w odpowiedniej rubryce tabeli.

TWIERDZENIA	tak	raczej tak	nie wiem	raczej nie	nie
1. Sprawnie radzę sobie z problemami w pracy, szybko znajdując rozwiązania.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Pewnie pracowałabym/pracowałbym lepiej, gdybym nie musiała/musił poddawać się ograniczeniom ze strony innych.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Praca nauczyciela jest stresująca – czasami muszę zrobić coś, żeby odwrócić od niej swoją uwagę i nie wybuchnąć.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Czasem napięcia w pracy jest tak dużo, że dostaję bólu głowy i nic nie jestem już w stanie zrobić.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Czasami w kontakcie z uczniem nie wytrzymuję i puszcza mi nerwy.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Zdarza się, że w kontakcie z uczniem wiem, że powinnam/powinienem zareagować, ale zwyczajnie nie mam na to siły.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Postępuję zgodnie z zasadą, że z uczniami wszystko da się załatwić spokojną rozmową.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. W pracy nauczyciela trzeba czasami zacisnąć zęby i postępować na przekór sobie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Czasem, gdy mam do rozwiązania w pracy jakiś problem, odwlekam to w nieskończoność i zajmuję się czymś innym.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Mam wrażenie, że problemy, które muszę rozwiązywać w pracy, odbijają się na moim zdrowiu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Czasami krzyczę na uczniów, bo inaczej nie dają rady.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Zdarza mi się działać zgodnie z zasadą, że w relacji z uczniami czasami lepiej czegoś nie zauważyć.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



TWIERDZENIA					
	tak	raczej tak	nie wiem	raczej nie	nie
13.Świetnie dogaduję się z moimi uczniami, zawsze razem znajdujemy sposób na rozwiązanie problemu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.Czasami robię to, czego oczekują ode mnie uczniowie, pomimo tego, że nie do końca jest to zgodne z moimi zasadami.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.Znam wiele sposobów na rozładowanie emocji w relacji z uczniem (np. dziesięć oddechów, chodzenie po sali), które hamują mój wybuch złości.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.Mam wrażenie, że przemęczenie w pracy powoduje, że często zapadam na różnego rodzaju infekcje.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.Zdarza się, że w relacji z uczniem reaguję złością.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.Gdyby moi uczniowie byli bardziej aktywni na lekcjach, pewnie i ja bardziej bym się starała/starał.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.Nawet w sytuacji stresu w pracy mam wrażenie, że działam efektywnie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.W pracy zdarza mi się godzić na coś, na co zupełnie nie mam ochoty.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.Kiedy w pracy pojawia się duże napięcie, dostrzegam u siebie pewne mechaniczne zachowania (np. stukanie palcami o blat biurka, szybkie chodzenie po klasie, nerwowe machanie nogą itp.)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.Mam wrażenie, że brakuje mi sił, by sprostać wszystkim obowiązkom, które stawiane są przed nauczycielem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.Przemęczenie związane z pracą powoduje, że coraz częściej reaguję złością.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.Czasami w pracy nie podejmuję pewnych czynności, choć wiem, że powinnam/powinienem.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.W pracy zazwyczaj skutecznie realizuję cele, które przed sobą stawiam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.W pracy mam wrażenie, że nie mogę robić tego, co chcę, ale to, co muszę.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.Gdy stres jest zbyt duży, często działam w sposób bezcelowy.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.Stres związany z pracą objawia się w moim ciele (np. poprzez ból).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.W relacji z niektórymi uczniami nie potrafię powstrzymać wybuchu złości.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.W relacji z uczniem zdarza mi się przyjmować postawę bierną, bo nie mam siły wskrzesić w sobie dość energii do działania.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Klucz:**

Zachowanie niepasywne: 1, 7, 13, 19, 26

Bierność: 6, 12, 18, 24, 30

Nadadaptacja: 2, 8, 14, 20, 26.

Niepohamowanie: 3, 9, 15, 21, 27.

Agresja: 5, 11, 17, 23, 29.

Niezdolność: 4, 10, 16, 22, 28.

**Tabela 3.** Wartości współczynników mocy dyskryminacyjnej i rzetelności dla kwestionariusza „Rzeczywistość nauczycielska”

STRATEGIA PASYWNA	NUMER TWIERDZENIA	WSPÓŁCZYNNIK MOCY DYSKRYMINACYJNEJ <i>r<sub>bi</sub></i>	WSPÓŁCZYNNIK RZETELNOŚCI $\alpha$ -Cronbacha
Zachowanie niepasywne	1	0,26	0,69
	7	0,24	
	13	0,38	
	19	0,28	
	26	0,54	
Bierność	6	0,56	0,71
	12	0,44	
	18	0,46	
	24	0,39	
	30	0,51	
Nadadaptacja	2	0,40	0,69
	8	0,48	
	14	0,28	
	20	0,46	
	26	0,54	
Niepohamowanie	3	0,52	0,61
	9	0,50	
	15	0,26	
	21	0,48	
	27	0,62	
Agresja	5	0,53	0,79
	11	0,55	
	17	0,52	
	23	0,68	
	29	0,50	

**Tabela 3.** Wartości współczynników... (cd.)

STRATEGIA PASYWNA	NUMER TWIERDZENIA	WSPÓŁCZYNNIK MOCY DYSKRYMINACYJNEJ <i>r<sub>bi</sub></i>	WSPÓŁCZYNNIK RZETELNOŚCI <i>α-Cronbacha</i>
Niezdolność	4	0,54	0,81
	10	0,63	
	16	0,45	
	22	0,59	
	28	0,44	

## ZAŁĄCZNIK V

### Tendencja nauczycieli do wchodzenia w relacje zależnościowe – kwestionariusz „Moi uczniowie”

*Bardzo proszę o ustosunkowanie się, na ile Pani/Pana zdaniem poniższe twierdzenia są prawdziwe, poprzez postawienie symbolu „X” przy każdym z poniższych zdań w odpowiedniej rubryce tabeli.*

TWIERDZENIA	tak	raczej tak	nie wiem	raczej nie	nie
1. Muszę stale pilnować uczniów, bo ich działania są nieprzewidywalne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Uważam, że uczniowi należy jak najwięcej pomagać w zdobywaniu nowej wiedzy.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.*Moi uczniowie są samodzielni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Uczniowie zazwyczaj zachowują się jak małe dzieci.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Uważam, że ponoszę odpowiedzialność za to, że uczeń ma słabe wyniki w nauce.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.*Mam zaufanie do moich uczniów, dając im możliwość poszukiwania wiedzy na własną rękę.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Rola nauczyciela polega także na stałym kontrolowaniu uczniów.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Mam poczucie, że moi uczniowie nie poradziłiby sobie w samodzielnym zdobyciu wiedzy koniecznej do dobrego zdania egzaminu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Trudno liczyć na to, że uczeń zrobi coś sam.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.*Często w kontaktach z uczniami mam wrażenie, że rozmawiam z ludźmi dorosłymi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Moich uczniów trudno nazwać poszukiwaczami wiedzy – wszystko muszę podać im jak na tacy.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Dość mocno opiekuję się moimi uczniami.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.*Kieruję się zasadą, że uczeń powinien mieć prawo współdecydowania o treściach poruszanych na zajęciach.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.*Twierdzę, że uczniom powinno się dać swobodę, oni sami wiedzą, co jest dla nich najlepsze.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.*Z moimi uczniami można pracować w sposób partnerski.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

\* Twierdzenia kodowane odwrotnie

**Tabela 4.** Wartości współczynników mocy dyskryminacyjnej i rzetelności dla kwestionariusza „Moi uczniowie”

NUMER TWIERDZENIA	WSPÓŁCZYNNIK MOCY DYSKRYMINACYJNEJ <i>r<sub>bi</sub></i>	WSPÓŁCZYNNIK RZETELNOŚCI <i>α-Cronbacha</i>
1	0,36	0,81
2	0,24	
3	0,47	
4	0,52	
5	0,24	
6	0,44	
7	0,31	
8	0,52	
9	0,58	
10	0,38	
11	0,66	
12	0,29	
13	0,26	
14	0,27	
15	0,35	

## ZAŁĄCZNIK VI

### Zaspokojenie potrzeb nauczyciela – kwestionariusz „Potrzeby zawodowe”

Proszę o określenie, na ile ocenia Pani/Pan poziom zaspokojenia swoich potrzeb w opisanych poniżej obszarach poprzez postawienie symbolu „X” w odpowiedniej rubryce tabeli.

Chciałabym/Chciałbym...	Nie potrzebuję tego	Potrzebuję tego, ale nie dostaję	Potrzebuję tego, ale dostaję zdecydowanie za	Potrzebuję tego, ale dostaję nieco zbyt mało	Potrzebuję tego i dostaję w wystarczającym stopniu
1. Informacji zwrotnych od uczniów na temat lekcji.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Wsparcia ze strony innych nauczycieli.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Różnorodności w wykonywaniu czynności zawodowych.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Bliskości w relacji z uczniami.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Motywowania do efektywnej pracy ze strony innych nauczycieli.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Poczucia szacunku społecznego dla zawodu nauczyciela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Różnorodności form kontaktu z uczniami.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Bliskości w relacji z innymi nauczycielami.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Możliwości uczestniczenia w różnorodnych formach doskonalenia zawodowego.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Szacunku ze strony uczniów.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Różnorodności form kontaktów z innymi nauczycielami.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Poczucia przynależności do zawodu nauczyciela.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Klucz:**

Głód stymulacji: 1, 5, 9

Głód wsparcia: 10, 2, 6

Głód strukturalizacji czasu: 7, 11, 3

Głód przywiązania: 4, 8, 12

Głody podawane są kolejno – w relacji do ucznia, współpracowników, za-  
wodu

## ZAŁĄCZNIK VII

### Pozycja życiowa uczniów i nauczycieli (dyferencjał semantyczny) – kwestionariusz „Skala opinii”

Poniżej zaprezentowano dwa zestawy po 12 par przymiotników. Proszę o zapoznanie się z nimi i postawienie znaku X w wybranym przez Panią/Pana miejscu, kierując się pierwszym wrażeniem i określając najpierw poziom nasilenia danej cechy u Pani/Pana uczniów a następnie dokonując samooceny.

Na przykład:

„Uczeń jest...”

wesoły	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	smutny	– zdecydowanie wesoły
wesoły	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	smutny	– raczej wesoły
wesoły	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	smutny	– trudno powiedzieć
wesoły	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	smutny	– raczej smutny
wesoły	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	smutny	– zdecydowanie smutny

tolerancyjny	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	nietolerancyjny
godny zaufania	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	niegodny zaufania
słaby	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	silny
aktywny	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	bierny
apatyczny	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	energiczny
samodzielny	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	niesamodzielny
zaradny w sytuacji problemowej	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	niezaradny w sytuacji problemowej
nieambitny	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	ambitny
pracowity	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	leniwy
agresywny	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	spokojny
zaangażowany	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	niezaangażowany
odtwórczy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	twórczy

Ja jestem.../Nauczyciel jest.../Uczeń jest...\*

\* Każdy z respondentów otrzymał dwa zestawy tych samych par przymiotników, gdzie pierwszy zatytułowany był „Nauczyciel jest...” (w przypadku uczniów) lub „Uczeń jest...”



**Tabela 5.** Wartości współczynników mocy dyskryminacyjnej i rzetelności dla kwestionariusza „Skala opinii”

PARA PRZYMIOTNIKÓW	WSPÓŁCZYNNIK MOCY DYSKRYMINACYJNEJ* <i>r<sub>bi</sub></i>	WSPÓŁCZYNNIK RZETELNOŚCI* <i>α-Cronbacha</i>
1	0,51	0,90
2	0,54	
3	0,44	
4	0,69	
5	0,47	
6	0,72	
7	0,63	
8	0,69	
9	0,72	
10	0,48	
11	0,71	
12	0,57	

\* Ze względu na fakt, że zarówno współczynniki mocy dyskryminacyjnej, jak i rzetelności były w obu grupach we wszystkich kwestionariuszach bardzo zbliżone, podano tylko wartości przykładowe, określone dla kwestionariusza „Uczeń jest...” w grupie nauczycieli.

(w przypadku nauczycieli); drugi natomiast posiadał tytuł „Ja jestem...” i służył do wyrażenia opinii o samym sobie.

## ZAŁĄCZNIK VIII

### Funkcjonowanie w stanach Ja uczniów i nauczycieli – „Kwestionariusz samooceny”

Poniżej znajduje się szereg zdań opisujących przykładowe zachowania i poglądy. Proszę Panią/Pana o odniesienie ich do swojej osoby na dwa sposoby – po pierwsze, czy dana sytuacja jest prawdziwa w Pani/Pana przypadku, i po drugie, czy uważa to Pani/Pan za swoją pozytywną czy negatywną cechę.

Przy każdym twierdzeniu należy zatem postawić **dwa symbole „X”**, zarówno w prążkowanej, jak i jednolitej, ciemnej kolumnie, tak jak w przykładzie poniżej\*:

Zdecydowanie tak	Raczej tak	Nie wiem	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Uważam to za dobrą cechę (+)	Trudno powiedzieć	Nie uważam tego za dobrą cechę (-)
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

TWIERDZENIA	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Nie wiem	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Uważam to za dobrą cechę (+)	Trudno powiedzieć	Nie uważam tego za dobrą cechę (-)
1. Coraz to częściej uważam, że to ja mam rację, a nie inni.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Jestem za przestrzeganiem ustalonych wcześniej procedur działania.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

\* Powyższą instrukcję otrzymali jedynie nauczyciele. W przypadku uczniów została ona zmodyfikowana ze względu na nieuwzględnienie w badaniu kwestii związanych z pozytywnymi i negatywnymi aspektami stanów Ja. Instrukcja dla uczniów brzmiała: *Poniżej znajduje się szereg zdań opisujących przykładowe zachowania i poglądy. Proszę Cię o odniesienie ich do swojej osoby, stawiając symbol „X” w odpowiedniej rubryce tabeli.*





**KLUCZ:**

Rodzic Kontrolujący – 1, 18, 26, 34, 42

Rodzic Praktyczny – 2, 10, 27, 35, 43

Rodzic Opiekuńczy – 3, 11, 19, 36, 44

Ethos – 4, 12, 20, 28, 45

Logos – 5, 13, 21, 29, 37

Pathos – 6, 14, 22, 30, 38

Dziecko Przystosowane – 7, 15, 23, 31, 39

Mały Profesor – 8, 16, 24, 32, 40

Dziecko Naturalne – 9, 17, 25, 33, 41

**Tabela 6.** Wartości współczynników mocy dyskryminacyjnej i rzetelności dla kwestionariusza samooceny

STAN JA	NUMER TWIERDZENIA	WSPÓŁCZYNNIK MOCY DYSKRYMINACYJNEJ <i>r<sub>bi</sub></i>	WSPÓŁCZYNNIK RZETELNOŚCI <i>α-Cronbacha</i>
Rodzic Kontrolujący	1	0,35	0,71
	18	0,44	
	26	0,32	
	34	0,41	
	42	0,45	
Rodzic Praktyczny	2	0,27	0,72
	10	0,39	
	27	0,42	
	35	0,35	
	43	0,44	
Rodzic Opiekuńczy	3	0,52	0,74
	11	0,54	
	19	0,54	
	36	0,49	
	44	0,51	
Ethos	4	0,48	0,74
	12	0,40	
	20	0,34	
	28	0,42	
	45	0,35	

**Tabela 6.** Wartości współczynników... (cd.)

STAN JA	NUMER TWIERDZENIA	WSPÓŁCZYNNIK MOCY DYSKRYMINACYJNEJ <i>r<sub>bi</sub></i>	WSPÓŁCZYNNIK RZETELNOŚCI <i>α-Cronbacha</i>
Logos	5	0,38	0,74
	13	0,51	
	21	0,67	
	29	0,48	
	37	0,59	
Pathos	6	0,33	0,75
	14	0,51	
	22	0,36	
	30	0,39	
	38	0,47	
Dziecko Przystosowane	7	0,30	0,73
	15	0,46	
	23	0,39	
	31	0,29	
	39	0,37	
Mały Profesor	8	0,29	0,71
	16	0,35	
	24	0,39	
	32	0,33	
	40	0,40	
Dziecko Naturalne	9	0,42	0,71
	17	0,29	
	25	0,37	
	33	0,29	
	41	0,33	

## ZAŁĄCZNIK IX

### Schemat wywiadu z ekspertami instytucjonalnymi

#### INSTRUKCJA:

*Tak jak zapewne Pani/Pan wie, prowadzę w Pani/Pana szkole badania, których celem jest charakterystyka relacji łączących nauczyciela z uczniem z perspektywy analizy transakcyjnej\*. Chciałabym prosić Panią/Pana o pomoc w realizacji tego projektu i udział w rozmowie. Jednocześnie ze swojej strony pragnę zapewnić o pełnej anonimowości naszej rozmowy, której treść wykorzystana zostanie jedynie w celach naukowych, w sposób, który uniemożliwi identyfikację osoby wyrażającej daną opinię. Chciałabym także zapytać Panią/Pana, czy zgadza się Pani/Pan, bym rejestrowała naszą rozmowę.*

#### OGÓLNE PYTANIA STRUKTURALIZUJĄCE ROZMOWĘ\*\*:

1. Jakimi cechami charakteryzuje się nauczyciel, który efektywnie współpracuje z młodzieżą? Jaka jest jego najważniejsza cecha?  
Jakie cechy posiada nauczyciel, który nie potrafi nawiązać efektywnej współpracy z uczniem?
2. Z jakimi problemami w relacjach z uczniami zgłaszają się do Pani/Pana nauczyciele?  
Czy często prowadzi Pani/Pan tego typu rozmowy?

---

\* Osoby z grona ekspertów instytucjonalnych znały wcześniej ogólną tematykę niniejszych badań, gdyż zaangażowane były w proces gromadzenia danych ilościowych. Wyjaśniając, czego badania dotyczą, wskazywano jedynie na kwestię ogólnie rozumianych relacji łączących ucznia z nauczycielem, charakteryzowanych z punktu widzenia koncepcji analizy transakcyjnej. We wstępnych rozmowach nie posługiwano się zatem terminem „pasywność”, by nie sugerować odpowiedzi udzielanych przez respondentów w trakcie późniejszych wywiadów. Konkretny cel analiz wyjaśniany był w trakcie wywiadu, ale już po udzieleniu przez eksperta odpowiedzi na pytania ogólne.

\*\* Wywiady miały charakter częściowo strukturalizowany, co oznacza, że dawano badanym możliwość swobodnej wypowiedzi, którą czasami ukierunkowywano poprzez pytania szczegółowe. W trakcie każdej rozmowy pojawiało się oczywiście wiele pytań dodatkowych i uszczegóławiających, których umieszczenie w niniejszym miejscu wydaje się niemożliwe, wymagałoby bowiem zamieszczenia pełnej treści każdej z rozmów.

- Czy wszyscy nauczyciele konsultują z Panią/Panem swoje problemy? *(Jeśli nie)* Czy można podać jakąś charakterystykę nauczyciela, który przychodzi po konsultację?
3. Czy jest Pani/Pan w stanie określić, jakie potrzeby mają nauczyciele uczący w tej szkole i na ile są one zaspokojone?
  4. Jaki Pani/Pana zdaniem obraz ucznia posiadają nauczyciele?
  5. W trakcie wywiadów uczniowie mówili, że brakuje im w szczególności wysłuchania i zrozumienia ze strony nauczycieli. Czym to może być spowodowane?
  6. Czy Pani/Pana zdaniem jest jakaś rola nauczycieli w pasywności ucznia? Jeśli tak, to jaka?
  7. Czy sami nauczyciele bywają pasywni? *(Jeśli tak)* Jak się to objawia? Z czego wynika pasywność nauczyciela? Co Pani/Pana zdaniem ją wzmacnia?
  8. Czy są w zachowaniu nauczycieli cechy charakterystyczne dla strategii pasywnych wymienianych w AT?\*
  9. Zna Pani/Pan ogólne wyniki moich badań – czy jest jeszcze coś co chciałaby Pani/Pan mi powiedzieć, co pomogłoby je lepiej zrozumieć?

---

\* W trakcie rozmowy respondentom wyjaśniano podstawowe założenia koncepcji pasywności w analizie transakcyjnej. Działo się to już po uzyskaniu wypowiedzi ogólnie charakteryzujących relację nauczyciela z uczniem, tak by nie sugerować badanym odpowiedzi.



## ZAŁĄCZNIK X

### Schemat wywiadu z uczniami

#### INSTRUKCJA:

*Brateś/-aś już udział w pierwszej części moich badań, w których prosiłam o wypełnienie kilku kwestionariuszy. Wiesz zatem, że celem tych badań jest scharakteryzowanie relacji uczniów z nauczycielami. Chciałabym poprosić Cię o udział w etapie drugim. Ankieta, którą wypełniłeś/-aś, była anonimowa, nie wiem zatem, jakich odpowiedzi udzieliłeś/-aś. Twoje odpowiedzi nie są więc powodem naszego dzisiejszego spotkania. Zostałeś wylosowany/-a z grupy uczniów tej szkoły.*

*Udział w rozmowie jest w pełni dobrowolny, chciałabym się zatem dowiedzieć, czy weźmiesz w niej udział? Jest ona także całkowicie anonimowa i pozostanie jedynie między nami. Analizę tego, co powiesz, wykorzystam w mojej pracy, ale nie będzie możliwości zidentyfikowania autora wypowiedzi. Chciałabym także zapytać, czy wyrazisz zgodę na nagranie tego, o czym będziemy rozmawiać. Ułatwi mi to późniejszą analizę.*

#### OGÓLNE PYTANIA STRUKTURALIZUJĄCE ROZMOWĘ\*:

1. Jak mógłbyś/mogłabyś opisać siebie jako ucznia? Jakim jesteś uczniem?
2. Jak mógłbyś/mogłabyś opisać swoją klasę – kolegów i koleżanki, jakimi są uczniami?
3. Opisz mi „dobrego” i „złego” nauczyciela.
4. Jacy są Twoi nauczyciele?
5. Powiedz mi coś o relacjach z nauczycielami? Jak oceniasz kontakty z nimi? Co Ci się podoba, a co nie?
6. Co chciałbyś/chciałabyś zmienić w swoich nauczycielach? Co by to spowodowało?

---

\* Wywiady miały charakter częściowo strukturalizowany, co oznacza, że dawano badanym możliwość swobodnej wypowiedzi, którą czasami ukierunkowywano poprzez pytania szczegółowe. W trakcie każdej rozmowy pojawiało się oczywiście wiele pytań dodatkowych i uszczegóławiających, których umieszczenie w niniejszym miejscu wydaje się niemożliwe, wymagałoby bowiem zamieszczenia pełnej treści każdej z rozmów.

7. Co motywuje Cię do nauki w szkole? Czy coś w działaniach nauczyciela mogłoby Cię motywować? A czy coś mogłoby odebrać Ci motywację?
8. Czy nauczyciele dają Ci wolność w działaniu, czy raczej ograniczają ją? To dobrze czy źle?
9. Czy stwierdzenie, że zachowanie uczniów wpływa jakoś na zachowanie nauczycieli jest prawdziwe? *(Jeśli tak)* W jaki sposób wpływa?
10. Czy to, jak zachowuje się nauczyciel, oddziałuje jakoś na zachowanie Twojej klasy?
11. Co w Twojej szkole jest fajne, a co chciałbyś zmienić?
12. Opisz mi proszę, jak wygląda standardowa lekcja w Twojej szkole?
13. Jak powinny być prowadzone zajęcia, żebyś uznał/-a je za „w porządku”?
14. Co nie podoba Ci się na zajęciach w Twojej szkole?
15. Czego oczekujesz od swoich nauczycieli?

## BIBLIOGRAFIA

- Ablewicz K., *Miejsce badań fenomenologicznych w poznawaniu sytuacji wychowawczych*, [w:] *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, (red.) D. Kubinowski, M. Nowak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.
- Albiński R., Bedyńska S., *Zapasy z samym sobą, czyli jak nie zwlekać*, „Psychologia w Szkole” 2010, nr 1 (25).
- Analiza transakcyjna w edukacji*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2011.
- Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, Częstochowa 1997.
- Andrukowicz W., *Filozofia pedagogiki wczesnoszkolnej Bronisława Trentowskiego*, „Życie Szkoły” 2008, nr 7.
- Andrzejewska J., Lewandowska E., *Kreowanie aktywności ucznia*, „Życie Szkoły” 2008, nr 2.
- Aronson E., Wilson T.D., Akert R.M., *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997.
- Babbie E., *Podstawy badań społecznych*, PWN, Warszawa 2009.
- Babcock D.E., *Teaching Caregivers to Win*, „Transactional Analysis Journal” 1975, vol. 5, No 4.
- Babcock D., *Raising kids OK*, Avon Books, New York 1977.
- Bałachowicz J., *Podmiotowość dziecka – teoria czy potrzeba dnia codziennego?*, „Życie Szkoły” 2008, nr 7.
- Barrow G., *Transactional Analysis, Pastoral Care and Education*, „Personal Care in Education” 2007, vol. 25, Issue 1.
- Beekun S. van, *Siblings, Aggression, and Sexuality: Adding the Lateral*, „Transactional Analysis Journal” 2009, vol. 39, No. 2.
- Belanger E., Laube J., *Discounting The Disabled*, „Transactional Analysis Journal” 1979, vol. 9, No. 1.
- Berne E., *Dzień dobry... i co dalej?*, REBIS, Poznań 2005.
- Berne E., *Seks i kochanie*, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa 1994.
- Berne E., *Transactional Analysis in Psychotherapy*, Cox & Wyman Ltd., Reading, Berkshire 2008.

- Berne E., *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*, PWN, Warszawa 2004.
- Bettelheim B., *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, t. 1, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1985.
- Bettelheim B., *Cudowne i pożyteczne. O znaczeniach i wartościach baśni*, t. 2, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1985.
- Bilska E., *Jak Feniks z popiołów, czyli syndrom wypalenia zawodowego*, „Niebieska Linia” 2004, nr 4.
- Błachnio A., Weremko M., *Uwierz w siebie i nie ściągaj!*, „Psychologia w Szkole” 2008, nr 4 (20).
- Boholst F.A., Boholst G.B., Mende M.M.B., *Life Positions and Attachment Styles: A Canonical Correlation Analysis*, „Transactional Analysis Journal” 2005, vol. 33, No. 1.
- Bortholomew K., Horowitz L.M., *Attachment Styles Among Young Adults: A Test of a Four-Category Model*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1991, vol. 61, No. 2.
- Boyd L.W., Boyd H.S., *Caring and Intimacy as a Time Structure*, „Transactional Analysis Journal” 1980, vol. 10, No. 4.
- Braun-Gałkowska M., *W tę samą stronę. Książka dla nauczycieli o wychowaniu i lekcjach wychowawczych*, Wydawnictwo Krupski i S-ka, Warszawa 1994.
- Brzezińska A., Resler-Maj A., *Aby chciało się chcieć*, „Psychologia w Szkole” 2009, nr 3(23).
- Brzeziński J., *Metodologia badań psychologicznych*, PWN, Warszawa 1999.
- Buller I., *Aktywizacja edukacyjnej działalności młodzieży gimnazjalnej*, [w:] *Polski system edukacji po reformie 1999 roku. Stan, perspektywy, zagrożenia*, t. 1, (red.) P. Waśko, M. Wrońska, A. Zduniak, Dom Wydawniczy ELIPSA, Poznań – Warszawa 2005.
- Chlebio-Abied D., *Wykorzystanie Neurolingwistycznego Programowania w pracy socjalnej*, [w:] *Praca socjalna w Polsce. Badania, kształcenie, potrzeby praktyki*, (red.) A. Niesporek, K. Wódcz, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1999.
- Choy A., *The Winner's Triangle*, „Transactional Analysis Journal” 1990, vol. 20, No. 1.
- Cichocka M., Suchańska A., *Analiza Transakcyjna w teorii i praktyce psychologicznej. Część I. Przegląd podstawowych pojęć i tez Analizy Transakcyjnej*, „Psychoterapia” 1989, 2 (69).
- Cichocka M., Suchańska A., *Analiza Transakcyjna w teorii i praktyce psychologicznej. Część II. Wybrane techniki diagnostyczne Analizy Transakcyjnej*, „Psychoterapia” 1989, 3 (70).

- Cichońska M., Suchańska A., *Analiza Transakcyjna w teorii i praktyce psychologicznej. Część III. Wybrane techniki oddziaływań terapeutycznych Analizy Transakcyjnej*, „Psychoterapia” 1989, 3 (70).
- Ciczkowska-Giedziun M., *Dzieci i młodzież w osiedlu miejskim. Diagnoza i rozwiązania modelowe*, Wydawnictwo Olsztyńskiej Szkoły Wyższej im. Józefa Rusieckiego, Olsztyn 2002.
- Cierpiałkowska L., Nowicka-Gawęcka H., *Wybrane zagadnienia analizy transakcyjnej*, [w:] *Elementy psychologii klinicznej*, (red.) B. Waligóra, Wydawnictwo Uniwersytetu A. Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 1992.
- Clarke I.J., *Transactional Analysis and Parent Education in United States*, „Transactional Analysis Journal” 2004, vol. 34, No. 3.
- Clarke J.I., *Differences Between Special Field and Clinical Groups*, „Transactional Analysis Journal” 1981, vol. 11, No. 2.
- Cudowska A., *Przemoc w szkole w pedagogicznym badaniu jakościowym*, [w:] *Edukacja w społeczeństwie ryzyka. Bezpieczeństwo jako wartość*, t. 1, (red.) M. Gwoździcka-Piotrowska, A. Zduniak. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2006.
- Czaja-Chudyba I., *Wspieranie predyspozycji do myślenia krytycznego*, „Życie Szkoły” 2008, nr 3.
- Czapiński J., *Dyferencjał semantyczny*, [w:] *Materiały do nauczania psychologii*, seria III, t. 3, (red.) L. Wołoszynowa, PWN, Warszawa 1978.
- Czepiec-Mączka A., *Wizerunek nauczyciela w opinii uczniów*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2000, nr 393.
- Drwal R.L., *Adaptacja kwestionariuszy osobowości*, PWN, Warszawa 1995.
- Dudzikowa M., *Nauczyciel w kontekście procesów demokratyzacji szkoły*, „Studia Pedagogiczne” 1997, t. 62.
- Dusay J.M., *Egogramy i hipoteza stałości*, [online:] <http://www.analizatransakcyjna.pl/artukul/egogramy-i-hipoteza-stalosci-dr-john-m-dusay-1972/48> (dostęp: 2.05.2010).
- Eichelberger W., Samson A., Sosnowska A., *Dobra miłość. Co robić, by nasze dzieci miały udane życie*, Dom Wydawniczy EGO, Warszawa 2002.
- Emmerton N., Newton T., *The Journey of Educational Transactional Analysis from Beginnings to the Present*, „Transactional Analysis Journal” 2004, vol. 34, No. 3.
- Ernst K., *Szkolne gry uczniów. Jak sobie z nimi radzić*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991.
- Erskine R.G., Maisenbacher J., *The effects of a TA class on socially maladjusted high school students*, „Transactional Analysis Journal” 1975, vol. 5, No. 3.
- Evans D., *Warum brauchen wir als Lehrer Transaktionsanalyse?*, „Zeitschrift für Transaktionsanalyse” 2007, nr 1.
- Faber A., Mazlish E., *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały. Jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły*, Media Rodzina, Poznań 2001.

- Famuła A., *Obraz nauczyciela widziany oczami gimnazjalistów*, [w:] *Polski system edukacji po reformie 1999 roku. Stan, perspektywy, zagrożenia*, t. 1, (red.) P. Waśko, M. Wrońska, A. Zduniak, Dom Wydawniczy ELIPSA, Poznań – Warszawa 2005.
- Fine M.J., Giese M., Elliot J., *Teachers and OK'ness; So what?*, „Transactional Analysis Journal” 1979, vol. 9, No. 4.
- Fine M.J., Poggio J. P., *Behavioral attributes of the life positions*, „Transactional Analysis Journal” 1977, vol. 7, No. 4.
- Flaro L., *A Transactional Analysis Model for Evaluating Teacher Behaviours*, „Transactional Analysis Journal” 1979, vol. 9, No. 3.
- Frazier T.L., *The application of transactional analysis principles in the classroom of a correctional school*, „Transactional Analysis Journal” 1971, vol. 1, No. 4.
- Freed A., Freed M., *Być przyjacielem i mieć przyjaciół*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1993.
- Freed A., Freed M., *TA for kids*, Jalmar Press, Los Angeles 1971.
- Freed A., *TA for tots*, Jalmar Press, Los Angeles 1974.
- Gaft S., Moore Brown El C., *Transactional Analysis in the College Classroom*, „Transactional Analysis Journal” 2004, vol. 34, No. 3.
- Gajewska G., *Poczucie wsparcia społecznego u uczniów i wychowanków*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2004, nr 2(427).
- Gal K., *Zachowania autoagresywne młodzieży w wieku wczesnej adolescencji w kontekście kultury masowej*, [w:] *Edukacja w społeczeństwie ryzyka. Bezpieczeństwo jako wartość*, t. 1, (red.) M. Gwoździcka-Piotrowska, A. Zduniak, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2006.
- Gębuś D., Pierzchała A., *Sztuczne gry czy twórcza aktywność – jak strukturalizować czas?*, [w:] *Homo creator czy homo ludens? Nowe formy aktywności i spędzania wolnego czasu*, (red.) W. Muszyński, M. Sokołowski, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2008.
- Gębuś D., *Postawy życiowe młodzieży a jej sytuacja szkolna w świetle analizy transakcyjnej*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, Częstochowa 1997.
- Gnitecki J., *Orientacje metodologiczne we współczesnej pedagogice*, [w:] *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, (red.) D. Kubinowski, M. Nowak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.
- Górnik J., *Nauczyciel widziany oczami gimnazjalisty. Wybrane aspekty funkcjonowania nauczycieli gimnazjum w świetle badań własnych*, [w:] *Analiza transakcyjna w edukacji*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2011
- Green G.H., *Psychoanaliza w szkole*, Wydawnictwo M. Arcta, Warszawa 1928.

- Grünewald-Zemisch G., *Das „Kleine Projekt“: erste Ergebnisse, erste Perspektiven*, „Zeitschrift für Transaktionsanalyse” 2004, nr 3.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2006.
- Guilford J.P., *Reliability and Validity of Measures*, [w:] Guilford J.P., *Psychometric methods*, McGraw-Hill, New York 1954, [za:] *Trafność i rzetelność testów psychologicznych. Wybór tekstów*, (red.) J. Brzeziński, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Harris T.A., *W zgodzie z tobą i z sobą*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1987.
- Hay J., *Analiza transakcyjna dla trenerów*, Wydawnictwo Grupa Doradczo-Szkoleniowa Transmisja, Kraków 2010.
- Held P., *Systemische Erziehung*, „Zeitschrift für Transaktionsanalyse” 2002, nr 4.
- Herbert M., *Rozwój społeczny ucznia. Poznanie potrzeb i problemów dzieci w okresie dorastania*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Herzog W., *Pedagogika a psychologia*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2006.
- Hough P., *Teachers and Stroking*, „Transactional Analysis Journal” 1971, vol. 1, No. 3.
- Ingram R., *Games and Passivity*, „Transactional Analysis Journal” 1980, vol. 10, No. 1.
- Jagięła J., *Analiza transakcyjna w perspektywie nauki*, [w:] Міжнароднай навукова-практычнай канферэнцыі: „Сучасная прававая дзяржава: тэорыя, практыка, праблемы і перспектывы развіцця”, Мінск 2003 (materiały pokonferencyjne).
- Jagięła J., *Analiza transakcyjna – perspektywy aplikacji pedagogicznych*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Jagięła, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, Częstochowa 1997.
- Jagięła J., *Application of transactional analysis to education. Development communication and interpersonal competence of teachers*, Teacher education in the context of transformation processes: methodology, theory, practice. III International Conference, 7–8 December, Minsk 2006 (materiały pokonferencyjne).
- Jagięła J., *Bioskrypt w pracy nauczyciela kultury fizycznej*, [w:] *Biokulturowe uwarunkowania rozwoju, sprawności i zdrowia*, (red.) J. Rodziewicz-Gruhn, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, Częstochowa 2003.
- Jagięła J., *Gry psychologiczne w szkole*, Oficyna Wydawnicza Nauczycieli, Kielce 2004.

- Jagięła J., *Interwencja kryzysowa w szkole*, „Psychologia w Szkole” 2009, nr 3(23).
- Jagięła J., *Komunikacja interpersonalna w szkole*, RUBIKON, Kraków 2004.
- Jagięła J., *Pasywność w szkole*, „Psychologia w Szkole” 2004, nr 3(3).
- Jagięła J., *Psychomanipulacja w sektach w świetle analizy transakcyjnej*, [w:] *Sekty. Uwarunkowania i niebezpieczeństwa w III RP*, (red.) S Pamuła, A. Margasiński, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Częstochowa 2001.
- Jagięła J., *Relacje w rodzinie a szkoła*, RUBIKON, Kraków 2007.
- Jagięła J., *Trudny uczeń w szkole*, RUBIKON, Kraków 2005.
- Jagięła J., *Znaczenie skryptu (script life) jako nieświadomego przekazu międzygeneracyjnego w kształtowaniu się tożsamości jednostki*, [w:] *Wielokulturowość w przestrzeni edukacyjnej*, (red.) K. Rędziński i I. Wagner, Wydawnictwo Akademii im. J. Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2006/2007
- Jakościowe orientacje w badaniach pedagogicznych*, (red.) D. Urbaniak-Zajac, J. Piekarski, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2001.
- James M., Jongeward D., *Narodzić się, by wygrać. Analiza transakcyjna na co dzień*, REBIS, Poznań 2003.
- James M., *TA for Moms and Dads*, Addison-Wesley Longman, 1974.
- Jansen I., „Hure – Flittchen – böses Kind”. *Über Nähe, Respekt und Distanz im Umgang mit devianter Klientel im Strafvollzug*, „Zeitschrift für Transaktionsanalyse” 1998, nr 1-2.
- Jundziłł E., *Potrzeby psychiczne dzieci i młodzieży. Diagnoza – zaspokojenie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2000.
- Kadzikowska-Wrzosek R., *Jak zmotywować uczniów do działania*, „Psychologia w Szkole” 2010, nr 1 (25).
- Kahler T., Capers H., *The Miniscript*, „Transactional Analysis Journal” 1974, vol. 4, No. 1.
- Kälin K., *Analiza transakcyjna na co dzień*, [w:] *Kierować sobą i innymi. Psychologia dla kadry kierowniczej*, (red.) K. Kälin, P. Müri, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 1998.
- Karpman S., *Fairy tales and script drama analysis*, „Transactional Analysis Bulletin” 1968, 7(26).
- Karpman S., *The New Drama Triangle*, USATAA/ITAA conference lecture August 11, 2007, [online] <http://www.karpmandramatriangle.com/pdf/thenewdramatriangles.pdf> (dostęp: 24.02.2013).
- Kasprzak T., *Nauczyciele w opinii uczniów – wzajemna ocena*, „Remedium” 2007, nr 2/3 (168/169).
- Kempa A., *Skrypty życiowe wychowanków domu dziecka*, niepublikowana praca magisterska, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2007.



- Kenney W.J., Lyons B.F., *Naturally Occurring Teacher Ego State Behaviors*, „Transactional Analysis Journal” 1979, vol. 9, No. 4.
- Kenney W.J., *Problem-Student Effects on Teacher Ego State Behavior*, „Transactional Analysis Journal” 1981, vol. 11, No. 3.
- Keplinger A., *W okowach bierności*, „Psychologia w Szkole” 2009, nr 3(23).
- King B.M., Minium E.W., *Statystyka dla psychologów i pedagogów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Kita S., *Dyskwalifikacje transakcyjne a przejawy obniżania wartości uczniów przez nauczycieli*, niepublikowana praca magisterska, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Częstochowie, Częstochowa 2003.
- Kłusek U., *Co z niego wyrośnie?*, „Wychowawca” 2005, nr 1.
- Kołodziej-Durnaś A., *Uwagi o przemianach w roli nauczyciela i ucznia*, [w:] *Polski system edukacji po reformie 1999 roku. Stan, perspektywy, zagrożenia*, t. 1, (red.) P. Waśko, M. Wrońska, A. Zduniak, Dom Wydawniczy ELIPSA, Poznań – Warszawa 2005.
- Komorowska B., *Okres dorastania w aspekcie trudności wychowawczych i preferowanych przez młodzież wartości*, [w:] *Polski system edukacji po reformie 1999 roku. Stan, perspektywy, zagrożenia*, t. 1, (red.) P. Waśko, M. Wrońska, A. Zduniak, Dom Wydawniczy ELIPSA, Poznań – Warszawa 2005.
- Kowalczyk-Gnyp M., *Identyfikacja wybranych gier interpersonalnych nauczycieli i uczniów na terenie szkoły*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, Częstochowa 1997.
- Kozłowski J., *Behawioralna teoria autyzmu*, niepublikowana praca magisterska, Uniwersytet Gdański, Gdańsk 1996.
- Kozłowski J., *Zastosowanie teorii uczenia się w terapii małych dzieci z autyzmem na przykładzie projektu wczesnej interwencji O.I. Lovaasa*, [w:] *Terapia i edukacja osób z autyzmem. Wybrane zagadnienia*, (red.) D. Danielewicz i E. Pisula, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2003.
- Kozubska A., *Agresja młodzieży gimnazjalnej – w poszukiwaniu źródeł*, [w:] *Edukacja w społeczeństwie ryzyka. Bezpieczeństwo jako wartość*, t. 1, (red.) M. Gwoździcka-Piotrowska, A. Zduniak, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2006.
- Koźbiał I., *Neurolingwistyczne Programowanie w edukacji (NLP)*, „Nowa Szkoła”, 2003, nr 8.
- Kratochvil S., *Podstawy psychoterapii*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2003.
- Krawczonek M., *Uczeń niedostosowany*, „Edukacja i Dialog” 2002, nr 4(137).
- Kreyenberg J., *Bezugrahmen und Skript im Organisationskontext*, „Zeitschrift für Transaktionsanalyse” 2000, nr 3.

- Kreyenberg J., *Überlegungen zum Nutzen der Konzepte „Passivität und Symbiose“ in der Unternehmensentwicklung*, „Zeitschrift für Transaktionsanalyse“ 1997, nr 3.
- Kubinowski D., *Pedagogiczne myślenie humanistyczne jako kategoria metodologiczna*. [w:] *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, (red.) D. Kubinowski, M. Nowak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.
- Kuszak K., *Dziecko samodzielne w szkole*, „Życie Szkoły” 2007, nr 1.
- Kusztelak A., Wrześniewski W., *Odnowa relacji nauczyciel–uczeń drogą do podmiotowości w szkole*, [w:] „Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla bezpieczeństwa” 2008, nr 2.
- Kuśpit M., *Agresja w szkole*, „Remedium” 2004, nr 11.
- Kuśpit M., *Psychoterapia w wychowaniu. Część I*, „Remedium” 2002, nr 11(117).
- Kwieciński Z., *Wykluczanie*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2002.
- Lankford V., *Rapid identification of symbiosis*, „Transactional Analysis Journal” 1972, vol. 2, No. 4.
- Larsson E.V., Riedesel K., Keene A., Davis L., *The generative language matrix: a comprehensive clinical analysis of generative language classes, conditional discriminations, ecobehavioral functions, abstract comprehension, and natural language development*, Polskie Towarzystwo Analizy Behawioralnej, [online:] [http://www.ptab.univ.gda.pl/terapia\\_autyzm.htm](http://www.ptab.univ.gda.pl/terapia_autyzm.htm) (stan na dzień 18.04.2009).
- Lerkkanen M., Temple S., *Student Teachers' Professional And Personal Development Through Academic Study Of Educational Transactional Analysis*, „Transactional Analysis Journal” 2004, vol. 34, No. 3.
- Lipa A., *Analiza transakcyjna jako pomoc w zrozumieniu relacji nauczyciela z uczniem*, [w:] *Język – Kultura – Nauczanie*, (red.) B. Kmieć i K. Pogodzińska, Wydawnictwo Regionalnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli „WOM” w Częstochowie, Częstochowa 2006.
- Łęski Z., *Osobowość nauczyciela w świetle analizy transakcyjnej*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, Częstochowa 1997.
- Łobocki M., *Metody badań pedagogicznych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1978.
- Macefield R., Mellor K., *Awareness and Discounting: New Tools for Task/Option-Oriented Settings*, „Transactional Analysis Journal” 2006, vol. 36, No. 1.
- Magnusson D., *Wprowadzenie do teorii testów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1991.

- Majewska-Opiełka I., *Obyś cudze dzieci uczył!*, „Edukacja i Dialog” 2008, nr 3(196).
- Marchwicki P., *Teoria przywiązania J. Bowlby’ego*, „Seminare” 2006, nr 23.
- Massey R., *Passivity, Paradox, and Change in Family System*, „Transactional Analysis Journal” 1983, vol. 13, No. 1.
- Matkowski M., *Nierozpoznanie*, [w:] *ABC pomocy psychologicznej*, (red.) J. Santorski, Wydawnictwo J. Santorski & Co., Warszawa 1993.
- Matkowski M., *Test przymiotników jako narzędzie do badania struktury potrzeb jednostki*, „Przegląd Psychologiczny” 1984, t. 27, nr 2.
- Mellor K., *Reframing and Integrated Use of Redeciding and Reparenting*, „Transactional Analysis Journal” 1980, vol. 10, No. 3.
- Mellor K., Schiff E., *Discounting*, „Transactional Analysis Journal” 1975, vol. 5, No. 3.
- Metodologia badań psychologicznych. Wybór tekstów*, (red.) J. Brzeziński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Müller U., *Die Einflüsse des kulturellen Skripts auf die individuelle Biographie. Gedankenspiele, Vermutungen, literarische Exkursionen*, „Zeitschrift für Transaktionsanalyse” 1996, nr 4.
- Muraszko B., *Gestalt – jedność uczuć, myślenia i działania*, „Edukacja i Dialog” 1998, nr 9 (102).
- Muszyński H., *Psychoterapia i wychowanie jako formy interwencji w rozwój człowieka*, [w:] *Wspomaganie rozwoju. Psychostymulacja i psychokorekcja*, t. 2, (red.) B. Kaja, Wydawnictwo Uczelniane WSP w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2000.
- Namysłowska I., *Terapia rodzin*, PWN, Warszawa 1997.
- Napora E., *Potrzeby psychiczne licealistów a postrzeganie nauczyciela*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2001, nr 8(403).
- Newton T., *Identifying Educational Philosophy And Practice Through Imagoes In Transactional Analysis Training Groups*, „Transactional Analysis Journal” 2003, vol. 33, No. 4.
- Niemierko B., *Testy osiągnięć szkolnych. Podstawowe pojęcia i techniki obliczeniowe*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1975.
- Niesiołowska M., Mirucka B., *Niezauważona żałoba – samobójstwo w percepcji nauczycieli i uczniów szkoły podstawowej*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2006, nr 1 (199).
- Novy T., *Commentary on Jacob’s „Theory as Ideology: Reparenting and Thought Reform”*, „Transactional Analysis Journal” 1994, vol. 24, No. 1.
- Nowak M., *Metodologia pedagogiki między „naukowością/teoretycznością” a „praktycznością”*, [w:] *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, (red.) D. Kubinowski, M. Nowak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.
- Nowotka M., *Wychowanie w erze ponowoczesności*, „Życie Szkoły” 2008, nr 9.

- Obuchowski K., *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Wydawnictwo Zysk i Spółka, Poznań 1995.
- Olak A., *Wpływ analizy transakcyjnej na kształtowanie postaw interpersonalnych w organizacji*, „Zeszyty Naukowe Akademii Ekonomicznej w Krakowie” 2006, nr 715.
- Oller-Vallejo J., *In Support Of The Second-Order Functional Model*, „Transactional Analysis Journal” 2002, vol. 32, No. 3.
- Olszak-Krzyżanowska B., *Nauczyciel w oczach uczniów klas szóstych*, [w:] *Aksjologiczne aspekty relacji interpersonalnych w edukacji*, (red.) U. Ostrowska, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2002.
- Ostaszewski P., *ABC analizy behawioralnej*, „Charaktery” 2001, nr 3(50).
- Palka S., *Humanistyczne podejście w badaniach pedagogicznych i praktyce pedagogicznej*, [w:] *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, (red.) D. Kubinowski, M. Nowak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.
- Paluch J., *Zastosowanie cybernetyki w pedagogice*, „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1989, nr 4(88).
- Pankowska D., *Analiza transakcyjna w praktyce szkolnej a zdrowie psychiczne*, [w:] *Zdrowa szkoła – zdrowy uczeń. Edukacja wobec współczesnych zagrożeń zdrowia*, (red.) A. Grabowiec, J. Bogucki, A. Bochniarz, Wydawnictwo Neurocentrum, Lublin 2008.
- Pankowska D., *Metodologia analizy transakcyjnej – przegląd badań*, „Przeгляд Badań Edukacyjnych” 2008, nr 1(6).
- Pankowska D., *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010.
- Pankowska D., *Problematyka gender w perspektywie analizy transakcyjnej*, [w:] *Teoretyczne perspektywy badań nad edukacją rodzajową*, (red.) M. Chomczyńska-Rubacha, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2007.
- Pankowska D., *Wychowanie a role płciowe*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Pankowska D., *Wykorzystanie analizy transakcyjnej w pracy nauczyciela*, [w:] *Rozpoznania i szkice pedagogiczne*, (red.) D. Jankowski, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej, Łódź 2005.
- Pańczyk J., *Potrzeby zawodowe nauczycieli klas I–III szkoły podstawowej*, Wydawnictwo Instytutu Badań Edukacyjnych i Wyższej Szkoły Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Warszawa 1991.
- Pawlak J., *Jak wspierać młodzież w podejmowaniu decyzji edukacyjnych i zawodowych*, „Wychowawca” 2005, nr 1.
- Peczko B.K., *NLP w profesjonalnej pomocy*, „Remedium” 2003, nr 7–8(125–126).
- Piekarski J., *O drugoplanowych warunkach poprawności praktyki badawczej w pedagogice – perspektywa biografii*, [w:] *Metodologia pedagogiki zo-*

- rientowanej humanistycznie, (red.) D. Kubinowski, M. Nowak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.
- Pierzchała A., *Analiza Transakcyjna jako skuteczne narzędzie pracy w ręku doradcy zawodowego*, [w:] *Komunikacja w doradztwie zawodowym*, (red.) D. Kukła, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2008.
- Pierzchała A., *Pasywność jako psychologiczne źródło trudności w pracy z osobami chronicznie bezrobotnymi*, [w:] *Poradnictwo zawodowe dla osób z grupy szczególnego ryzyka. Wybrane aspekty*, (red.) D. Kukła, Ł. Bednarczyk, Difin, Warszawa 2010.
- Pierzchała A., *Pasywność według teorii Analizy Transakcyjnej jako efekt negowania podmiotowości w relacji nauczyciel–uczeń*, [w:] *Podstawy edukacji. Podmiot w dyskursie pedagogicznym*, t. 3, (red.) A. Gofron, B. Łukasik, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
- Pierzchała A., Sarnat-Ciastko A., *Egogram strukturalny. Kwestionariusz samooceny stanów Ja (wersja eksperymentalna)*, [w:] *Analiza transakcyjna w edukacji*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2011.
- Pierzchała A., *Źródła, rodzaje i konsekwencje dyskutowania w obliczu sytuacji problemowej w szkolnym funkcjonowaniu ucznia*, [w:] *Analiza transakcyjna w edukacji*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2011.
- Pietkiewicz B., *Psychoanaliza jako terapia narracyjna. Psychoanalityczna teoria fantazmatu*, [w:] *Narracja jako sposób rozumienia świata*, (red.) J. Trzebiński, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.
- Pilch T., Wujek T., *Metody i techniki badań w pedagogice*, [w:] *Pedagogika*, (red.) M. Godlewski, S. Krawcewicz, T. Wujek, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1974.
- Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1977.
- Pokorska M., *Analiza znaków psychologicznego rozpoznania (streuków) udzielanych przez nauczyciela uczniom w zależności od szczebla kształcenia*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, Częstochowa 1997.
- Prarat J., Rasz M., *Wykorzystanie kinezylogii edukacyjnej P. Dennisona i technik Neurolingwistycznego Programowania w pracy z dzieckiem głębiej i głęboko upośledzonym umysłowo*, „Rewalidacja” 2002, nr 2(12).
- Price D.A., *A Paper and Pencil Instrument to Measure Ego States*, „Transactional Analysis Journal” 1975, vol. 5, No. 3.
- Psychoterapia. Szkoły, zjawiska, techniki i specyficzne problemy*, (red.) L. Grzesiuk, PWN, Warszawa 2000.

- Radziwiłł A., *Sześć uwag na temat wychowania*, Wydawnictwo „Znak”, Kraków 1996.
- Ranschburg J., *Lęk, gniew, agresja*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1993.
- Rawson D., *Cathexis: Brief Therapy in a Residential Setting*, [w:] *Transactional Analysis Approaches to Brief Therapy*, (red.) K. Tudor, SAGE Publications Ltd., London 2006.
- Reber A. S., Reber E. S., *Słownik psychologii*, red. nauk. wydania polskiego I. Kurcz, K. Skarżyńska, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2005.
- Robinson J., *Reparenting in a Therapeutic Community*, „Transactional Analysis Journal” 1998, vol. 28, No 1.
- Rogoll R., *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, PWN, Warszawa 1989.
- Rogólska J., *Cechy nauczyciela wygrywającego, przegrywającego i niewygrywającego w świetle analizy transakcyjnej*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, Częstochowa 1997.
- Rokita Ł., *Nauczyciel w oczach gimnazjalistów*, „Dyrektor Szkoły” 2009, nr 9(189).
- Rubacha K., *Metodologia badań nad edukacją*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Rura G., *Nauczycielska optyka*, „Życie Szkoły” 2007, nr 6.
- Rusiecki J., *Motywy wyboru zawodu*, „Edukacja i Dialog” 1997, nr 1(84).
- Samek T., *Analiza transakcyjna*, Centrum Terapii Alkoholizmu, Wydawnictwo Zakonu Pijarów, Kraków 1993.
- Samek T., *Nowa Analiza Transakcyjna w podnoszeniu jakości życia*, „Prace Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie. Seria: Psychologia”, z. 3, (red.) R. Derbis, Częstochowa 1994.
- Samek T., *Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, Centrum Terapii Alkoholizmu, Kraków 1991.
- Schaefer Ch.E., *The development of Transactional Analysis scale for the Adjective Check List*, „The Journal of Psychology” 1976, nr 94.
- Scheller M., *Osobowość nauczycieli i uczniów wygrywających oraz przegrywających w świetle analizy transakcyjnej*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, Częstochowa 1997.
- Schiff A.W., Schiff J.L., *Passivity*, „Transactional Analysis Journal” 1971, vol. 1, No. 1.
- Schiff E., *Symbiosis illustrated by egograms*, „Transactional Analysis Journal” 1974, vol. 4, No. 4.
- Schiff J., i in., *Cathexis reader*, Harper & Row, Publisher, Inc., New York 1975.

- Schiff J.L., Schiff A., Schiff E., *Frames of Reference*, „Transactional Analysis Journal” 1975, vol. 5, No. 3.
- Schmidt U., *Transaktionsanalyse im Arbeitsfeld Pädagogik*, Zeitschrift für Transaktionsanalyse” 2007, nr 1.
- Schulze H.S., *Die „Gedrehte Abwertungstabelle”*, „Zeitschrift für Transaktionsanalyse” 2005, nr 1.
- Selby J., *Ojcowie*, Wydawnictwo Jacek Santorski & Co., Warszawa 1999.
- Sęk H., *Szkoła a wypalenie zawodowe*, Zakład Wydawniczy K. Domke, Poznań 1996.
- Sęk H., *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Sękowska M., Szymanowska E., *Analiza transakcyjna w biznesie*, Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 2000.
- Siek S., *Wybrane metody badania osobowości*, Wydawnictwo Akademia Teologii Katolickiej, Warszawa 1983.
- Sikorski W., *Psychoterapia w szkole*, „Edukacja i Dialog” 1998, nr 9(102).
- Simmons C.H., Sands-Dudelczyk K., *Children helping peers: altruism and pre-school environment*, „The Journal of Psychology” 1983, nr 115.
- Skinner B.F., *A statement on punishment*, „APA Monitor”, June 1988.
- Słonina W., *Trudne zachowania*, „Wychowawca” 2003, nr 5.
- Słowińska A., *Wpływ rodzicielskiego programowania (script life) na wybór szkoły oraz zawodu przez uczniów klas czwartych liceum ogólnokształcącego*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, Częstochowa 1997.
- Słownik Języka Polskiego PWN*, red. M. Szymczak, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998.
- Sorokosz I., *Nauczyciel wobec agresji uczniowskiej w ocenie studentów studiów pedagogicznych i nauczycieli*, [w:] „Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla bezpieczeństwa” 2008, nr 1.
- Sosin I., *Poznawczo-behawioralny trening zmiany nastawień*, [w:] *Zeszyt Terapeuty – edukacja, profilaktyka, terapia*, (red.) I. Sosin, Wydawnictwo CWRO, PTD, WSSE, Warszawa 2008.
- Sowińska H., *Jak nauczyciele spostrzegają uczniów*, „Życie Szkoły” 2009, nr 3.
- Steiner C., *Scripts people live: transactional analysis of life scripts*, Grove Press, New York 1990.
- Stewart I., *Eric Berne – Key Figures in Counselling & Psychotherapy Series*, SAGE Publications Ltd., London 1992.
- Stewart I., Joines V., *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*, Lifespace Publishing, Nottingham, England and Chapel Hill, North Carolina, USA 2009.

- Suchańska A., *Trójkąt dramatyczny i gry ratownicze*, [w:] *ABC pomocy psychologicznej*, (red.) J. Santorski, Wydawnictwo J. Santorski & Co., Warszawa 1993.
- Sztylka A., *Alternatywność pedagogiki humanistycznej*, [w:] *Pedagogika alternatywna. Postulaty, projekty i kontynuacje*, t. 1: *Teoretyczne konteksty alternatyw edukacyjnych i wychowawczych*, (red.) B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.
- Szybalska A., *Wpływ interakcji społecznych na motywację uczniów do nauki szkolnej*, [w:] *Polski system edukacji po reformie 1999 roku. Stan, perspektywy, zagrożeni*, t. 1, (red.) P. Waśko, M. Wrońska, A. Zduniak, Dom Wydawniczy ELIPSA, Poznań – Warszawa 2005.
- Ścieszko E., *Pozycje socjometryczne uczniów wygrywających, przegrywających i niewygrywających w świetle analizy transakcyjnej*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, Częstochowa 1997.
- Śliwerski B., *Pedagogika niedyrektywna*, „Edukacja i Dialog” 2001, nr 9–10 (132–133).
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
- Śliwerski B., *Z perspektywy pedagogiki personalistycznej*. „Edukacja i Dialog” 1996, nr 6(79).
- Śnieżyński M., *O sztuce nauczania*, „Nowa Szkoła” 2005, nr 3.
- Śnieżyński M., *Wielostronne nauczanie w świetle badań empirycznych*, Prace Monograficzne Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, Wydawnictwo Naukowe WSP, Kraków 1991.
- Tatarkiewicz W., *Historia filozofii*, t. 1, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1958.
- Techniki kwestionariuszowe w diagnostyce psychologicznej*, (red.) R.Ł. Drwal, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1989.
- Temple S., *Functional Fluency for Educational Transactional Analysts*, „Transactional Analysis Journal” 1999, vol. 29, No. 3.
- Temple S., *Functional Fluency*, „Zeitschrift für Transaktionsanalyse” 2002, nr 4.
- Temple S., *Update On The Functional Fluency Model in Education*, „Transactional Analysis Journal” 2004, vol. 34, No. 3.
- Trafność i rzetelność testów psychologicznych. Wybór tekstów*, (red.) J. Brzeziński, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Trusz S., *Behawioryzm w pedagogice i praktyce edukacyjnej*, Polskie Towarzystwo Psychologii Behawioralnej, [online:] <http://www.ptpb.pl/www/index.php/publisher/articleview/frmArticleID/17/> (dostęp: 24.02.2013).
- Trusz S., *Niezdrowe faworyzowanie*, „Psychologia w Szkole” 2008, nr 4(20).



- Urbaniak-Zajac D., *W poszukiwaniu kryteriów oceny badań jakościowych*, [w:] *Metodologia pedagogiki zorientowanej humanistycznie*, (red.) D. Kubinowski, M. Nowak, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2006.
- Wąsik Z.S., Dorożko B., Kotulski Z.A., *Pomiar satysfakcji pracowników w praktyce przedsiębiorstwa*, [w:] *Zarządzanie przedsiębiorstwem w warunkach konkurencji*, (red.) L. Nieżurawski, Olsztyn 2002.
- Weiss L., *The Ethics of Parenting and Reparenting in Psychotherapy*, „Transactional Analysis Journal” 1994, vol. 24, No. 1.
- Węc K., *Psychoanaliza w dyskursie edukacyjnym. Radykalność humanistyczna teorii i praktyki pedagogicznej. Konteksty nie tylko Lacanowskie*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007.
- White T., *Heroin Use as a Passive Behavior*, „Transactional Analysis Journal” 1999, vol. 29, No. 4.
- White T., *Symbiosis and Attachment Hunger*, „Transactional Analysis Journal” 1997, vol. 27, No. 4.
- White T., *Transference, Attachment, and the Transactional Symbiosis*, „Transactional Analysis Journal” 1998, vol. 28, No. 2.
- Widawska E., *Aktywny uczeń – dorosły obywatel. Animacja społeczna w świetle analizy transakcyjnej*, [w:] *Analiza transakcyjna w edukacji*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2011.
- Widawska E., *Gry psychologiczne jako forma sprawowania władzy*, [w:] *Analiza transakcyjna w teorii i praktyce pedagogicznej*, (red.) J. Jagieła, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, Częstochowa 1997.
- Wieczorkowska G., Kochański P., Eljaszuk M., *Statystyka. Wprowadzenie do analizy danych sondażowych i eksperymentalnych*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2003.
- Williams K.B., Williams J.E., *The Assessment of Transactional Analysis Ego States Via The Adjective Checklist*, „Journal of Personality Assessment” 1980, 44(2).
- Wills T.A., Dishion T.J., *Temperament and Adolescent Substance Use: A Transactional Analysis of Emerging Self-Control*, „Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology” 2004, vol. 33, No. 1.
- Wołoszyn S., *Nauki o wychowaniu w Polsce XX wieku. Próba syntetycznego zarysu na tle powszechnym*, Dom Wydawniczy STRZELEC, Kielce 1998.
- Wołoszyn S., *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej. Pedagogika i szkolnictwo w XX stuleciu*, t. 3, PWN, Warszawa 1966.
- Woollams S., Huige K., *Normal dependency and symbiosis*, „Transactional Analysis Journal” 1977, vol. 7, No. 3.
- Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*, (red.) B. de Barbaro, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999.

- Wysocka E., *Zagrożenia społeczne w szkole – wymiar, diagnoza i przeciwdziałanie. Perspektywa teoretyczno-pragmatyczna*, [w:] *Edukacja w społeczeństwie ryzyka. Bezpieczeństwo jako wartość*, t. 2, (red.) M. Gwoździcka-Piotrowska, A. Zduniak, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa, Poznań 2007.
- Zaczyński W.P., *Statystyka w pracy badawczej nauczyciela*, Wydawnictwo Żak, Warszawa 1997.
- Żarczyński S., *Płeć i jej związek z cechami osobowości – próba uporządkowania teorii*, [w:] *Wybrane zagadnienia z psychologii wychowawczej*, (red.) A. Gała, Wydawnictwo Św. Antoniego, Wrocław 1994.
- Żegnałek K., *Nauczyciel z powołania... i dobrze wykształcony*, „Życie Szkoły” 2008, nr 8.
- Żłobicki W., *Druga twarz szkoły*, „Edukacja i Dialog” 1998, nr 1(94).
- Żłobicki W., *Gestalt. Filozoficzne i psychologiczne inspiracje dla pedagogiki*, [w:] *Pedagogika alternatywna. Postulaty, projekty i kontynuacje*, t. 1: *Teoretyczne konteksty alternatyw edukacyjnych i wychowawczych*, (red.) B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.