

Maria Brudnik

Akademia Wychowania Fizycznego w Krakowie

ANALIZA TRANSAKCYJNA W PRAKTYCE SZKOLNEJ

Kompetencje komunikacyjne nauczyciela, jak właściwie należy rozumieć ten termin? Czy, ujmując najkrócej, jest to „miłość dusz ludzkich” J. W. Dawida, czyli wrodzone dyspozycje, które cechują pedagoga z powołania? Umiejętność dotarcia do świata wartości, ucznia, empatyczna wrażliwość w przypadku jego trosk i obaw? Zdolność do nawiązania dialogu i przyjęcia na siebie roli przewodnika wprowadzającego uczniów w dorosłe życie? Czy też umiejętność skutecznego okiełznania rozbrykanych nastolatków, kultywujących uczniowskie „strategie przetrwania”?

Obecnie nadal najbardziej popularną strategią w obliczu kłopotów wychowawczych są podejmowane *ex post* działania dyscyplinujące. Mając na uwadze znaczenie kompetencji społecznych w pracy pedagogicznej warto zapoznać się z możliwościami, które niesie ze sobą analiza transakcyjna.

Analiza transakcyjna (AT) jest kierunkiem współczesnej psychologii i psychoterapii; proponuje metodę analizy i interpretowania zachowania ludzi podczas kontaktów interpersonalnych. Aparat pojęciowy AT służy głównie do diagnozy źródeł nieprawidłowości w relacjach międzyludzkich oraz znalezienia sposobu oddziaływania, który zniweluje pojawiające się problemy¹. Punkt wyjścia stanowi teza, że człowiek, jako istota społeczna dąży do zaspokojenia potrzeby kontaktu z innymi osobami ze swojego otoczenia; kontakt ten jest niezbędny dla samego istnienia człowieka i jego prawidłowego funkcjonowania. Satysfakcjonu-

¹ H. Sęk, *Komunikowanie się normalne i zaburzone – wybrane koncepcje*, [w:] *Spoleczna psychologia kliniczna*, red. H. Sęk, PWN, Warszawa 1991, s. 148.

jący poziom interakcji stanowi wypadkową pomiędzy własnymi oczekiwaniami jednostki, a ograniczeniami narzuconymi przez normy społeczne.

Większość doświadczeń małego dziecka pochodzi z jego interakcji z rodzicami i rodzeństwem. Interakcje te i związane z nimi uczucia (przeżyte w sposób świadomy) zapisywane są w mózgu do wykorzystania w podobnych sytuacjach w przyszłości. Doświadczenia mogą zostać odtworzone poprzez zachowanie jednostki w dowolnej chwili (skrypt). Zgodnie z założeniami AT, dla uformowania się struktury osobowości, jak również skryptowego scenariusza życiowego człowieka, decydujące znaczenie posiada wczesne dzieciństwo².

Skrypt – program zachowania i postępowania wyznaczony jednostce przez rodziców³:

- „określa cel życia, uznanie określonego systemu wartości, pełnienie ról społecznych;
- bywa determinującym czynnikiem przeznaczenia i losu człowieka w sensie pozytywnym i negatywnym;
- odpowiada na fundamentalne pytania ludzkiej egzystencji: *kim jesteś? co jesteś wart? kim masz być?*;
- dane zawarte w zapisie są głównym źródłem samooceny jednostki, nierzadko poczucia jej małej wartości”.

W analizie transakcyjnej, osobowość człowieka współtworzą trzy stany **Ja**, rozumiane jako spójny system myśli, uczuć, motywacji i postaw, łącznie z odpowiadającymi im wzorcami zachowania, charakterystycznymi dla poszczególnych stanów *ego*⁴.

1. **Ja-Rodziec R** – kontrolująca, karząca, ale i opiekuńcza część osobowości; stan *ego*, utożsamiany z próbą kopiowania wzorów rodzicielskiego zachowania w oparciu o zbiór doświadczeń (do 5 r. ż.) powstałych w wyniku sytuacji kontrolowanych przez osoby dorosłe, głównie rodziców (opiekunów, nauczycieli, trenerów itp.). Rodziec może ujawniać się w formie bezpośredniej: w tym wypadku człowiek reaguje tak, jak reagowali jego ojciec lub matka; forma pośrednia oznacza, że zachowuje się zgodnie z wymaganiami rodziców. Celem wypowiedzi jest kontrolowanie i kierowanie; czynności te mają charakter żądań, zakazów, poleceń i reprimend; niosą ze sobą krytykę i przypinają innym etykiетки. Komunikaty osądzające, zmuszające do tłumaczenia się lub sygnalizujące zamiar

² C. H. Edwards, *Dyscyplina i kierowanie klasą*, PWN, Warszawa 2006, s. 159–160.

³ J. Jagiela, *Wstęp do analizy transakcyjnej: przewodnik dla studentów pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo WSP Częstochowa, Częstochowa 1992, s. 51.

⁴ C. H. Edwards, dz. cyt., s. 162–168; 171–173.

otoczenia opieką; typowe wypowiedzi dla stanu osobowości Ja-Rodzic: *dobrze; źle; powinien; należy; musisz; zawsze; nigdy; dlatego; spróbuj, uda Ci się; zajmę się tym*. Stan Rodzica obejmuje także przejawy dumy i radości znaczących dla dziecka osób, kontekst, w jakim pojawiły się wyrazy aprobaty – doświadczenia te stanowią istotny składnik dorastania małego dziecka, którego samopoczucie zależy od tego, czy otrzyma odpowiednio dużo pozytywnych wzmocnień.

2. **Ja-Dorosły D** – dojrzała i rozważna część osobowości; stan **Ja** służący obiektywnej, pozbawionej uczuć i emocji ocenie rzeczywistości; w sprzyjających okolicznościach rozwija się przez całe życie. Wyraża wszystkie nabyte umiejętności i zdolności służące rozumieniu otoczenia i samego siebie, pozwalając w sposób adekwatny dostosować się do sytuacji; umożliwia racjonalne wybory i szacowanie prawdopodobieństwa zdarzeń. Komunikaty racjonalne, bazujące na faktach; charakterystyczne wypowiedzi: *dlaczego; rozumiem; warto; według mnie; co o ty myślisz? jakie widzisz rozwiązanie problemu? zastanówmy się jak to zrobić* itp.; zwroty wskazujące nastawienie głównie na przetwarzanie informacji – reakcje zdeterminowane terażniejszością, głównie czynnikami, które z tym działaniem się wiążą (działania nie są automatyczne, bądź determinowane przeszłością).

3. **Ja-Dziecko Dz** – impulsywna, intuicyjna część osobowości; stan wynikający z utrwalonych w dzieciństwie uczuć (do ok. 5–8 r. ż.). Zawiera wrodzone i nabyte wzorce popędów i reakcji emocjonalnych w postaci całego bogactwa uczuć. Wewnętrzne Dziecko funkcjonuje w dwóch formach: Dziecko spontaniczne (naturalne) i Dziecko przystosowane. Dziecko spontaniczne wyraża samo siebie nie uwzględniając reakcji otoczenia – ciekawość, zachwyt, twórczość, ale i egocentryzm, brak dyscypliny, agresja, strach (cechy małego dziecka). Dziecko przystosowane ukształtowane pod presją wymagań, postępuje w sposób obliczony na spełnianie życzeń dorosłych tak, aby sprawić im przyjemność – podporządkowanie, wycofanie, zwlekanie. Mały Profesor (niekiedy wymieniany trzeci stan Ja-Dziecko) reaguje na przekaz niewerbalny; polega na własnych wrażeniach. Sygnały werbalne mają zazwyczaj postać niekontrolowanych emocji; mogą być wyrazem radosnego podniecenia albo wstrętu; sugerują beztroskę lub brak odporności psychicznej. Komunikaty bazujące na emocjach, głównie zwroty wyrażające potrzeby lub oczekiwania; typowe wypowiedzi: *to piękne; martwię się dzisiaj; obawiam się; lubię Cię; nie wiem; chcę; nie chcę; prawda, że ładnie zrobiłem?* itp.

Zgodnie z teorią AT każdy człowiek jest specyficznie zaprogramowany w oparciu o doświadczenia z dzieciństwa utrwalone w mózgu podczas interakcji z otoczeniem. Ludzie dążąc do nawiązania kontaktów z innymi posługują się trzema stanami ego: Rodzic, Dorosły, Dziecko, którym przypisywane są charak-

terystyczne cechy. Postępowaniem kierują doświadczenia, których jednostka nie jest do końca świadoma, lecz pod wpływem świadomości i wiedzy zachowania te mogą zostać zmodyfikowane przed ich ujawnieniem, przeradzając się w działanie refleksyjne⁵. Różnorodne sytuacje, zwłaszcza w relacjach interpersonalnych, uruchamiają dowolny stan *ego*, możliwe jest również przechodzenie od jednego stanu Ja w inny. Reakcje indywidualne są zróżnicowane, istnieją również osoby skłonne uruchamiać częściej określone stany Ja osobowości.

Według Berne'a podstawową jednostką komunikacji międzyludzkiej jest tzw. transakcja, składająca się z bodźca transakcyjnego (gestu, wypowiedzi słownej, miny, intonacji głosu) i werbalnej, bądź pozawerbalnej reakcji transakcyjnej. Stąd bodźcem lub reakcją mogą być wypowiediane słowa lub zachowania świadczące o tym, że inni ludzie są spostrzegani. Uczestnicy interakcji są na przemian nadawcami i odbiorcami tworząc transakcyjne bodźce i transakcyjne reakcje. Mechanizmem inicjującym powstawanie transakcji jest poszukiwanie pozytywnej oceny i aprobaty ze strony osób z najbliższego otoczenia⁶.

„'Transakcja' jest jednostką stosunków społecznych: 'robię coś w twoim interesie lub przeciwko tobie (bodziec), a ty odpowiednio do tego reagujesz na moją postawę' (reakcja). W tej wymianie nasze osobowości są zaangażowane. Obaj możemy się zachować jak dziecko, rodzic lub jak obiektywny dorosły”⁷. Analiza tak rozumianej transakcji wymaga ustalenia, który element psychiki staje się źródłem poszczególnych bodźców lub reakcji: Rodzic, Dorosły czy Dziecko.

Wszystkie aspekty osobowości: struktury Ja-Rodzic, Dorosły, Dziecko są w równym stopniu odpowiedzialne za właściwe, harmonijne funkcjonowanie człowieka, każda z nich pełni odpowiednie role. Dziecko stanowi żywiołowy rezerwuar sił witalnych jednostki (stan Ja, charakterystyczny dla wielu osób dorosłych o osobowości twórczej). Dorosły jest niezbędny, aby efektywnie radzić sobie ze światem zewnętrznym. Sprawuje funkcje kontrolne, decydując w odniesieniu do pozostałych dwóch struktur *ego*, przyjmując, tak jakby, rolę mediatora. Weryfikuje pod kątem możliwości wykorzystania normy, zasady i informacje zgromadzone przez reagującego automatycznie wewnętrznego Rodzica; ustala czy uczucia Dziecka mogą być wyrażone. W tym stanie Ja przepływ informacji pomiędzy poszczególnymi obszarami osobowości przebiega bez przeszkód⁸. Eric

⁵ C. H. Edwards, dz. cyt., s. 169.

⁶ K. Ernst, *Szkolne gry uczniów. Jak sobie z nimi radzić*, WSiP, Warszawa 1991, s. 13.

⁷ N. Sillamy, *Słownik psychologii*, „Książnica”, Katowice 1994, s. 305.

⁸ C. H. Edwards, dz. cyt., s. 166–167.

Berne utożsamia stan osobowości Ja-Dorosły z optymalnym poziomem równowagi psychicznej – „Chodzi o to, *aby dojrzałe ego utrzymało hegemonię nad impulsywnym dzieckiem*”⁹.

Świadomość funkcjonowania osobowości według prawideł AT pozwala na osiągnięcie dojrzałej postawy wobec świata, niezbędnej w zawodzie nauczyciela. Pozostawanie przez nauczyciela podczas kontaktów z uczniami w stanie ego Dorosły, sprzyja efektywności w pracy pedagogicznej i poprawnej komunikacji z klasą (gdy, przy aprobacie stanu Ja – Rodzic nauczyciela, jego wewnętrzne Dziecko zapewni entuzjazm, wrażliwość i kreatywność podczas pracy z uczniami). Przyjęcie przez nauczyciela głównie postawy Dziecka, czy Rodzica jest ryzykowne. Wewnętrzne Dziecko zachowywać się będzie zbyt swobodnie, Rodzic natomiast nadmiernie pouczać i moralizować, gdy uczniowie oczekują od wychowawcy wiarygodności, kompetencji i umiejętności sprostaną trudnym sytuacjom.

*Gdy nauczyciel w przerwaniu gry stwierdza kategorycznie: „Brutalnie faulujesz!”, „Siadaj na ławce!”, posługuje się swoim stanem **Rodzica** (z racji pełnionej roli społecznej, nauczyciele często uruchamiają w sobie ten obszar Ja). Ten sam nauczyciel, narzekając na niesforną grupę podczas rozmów z kolegami, wychowawcą lub rodzicami uczniów, pozostaje w stanie strukturalnego **Dziecka**; również, gdy wyraża swoją radość z sukcesu drużyny lub przeżywa gorycz porażki. Zastanawiając się nad taktyką reprezentacji szkoły w koszykówce (warto wygrać z teoretycznie silniejszym rywalem, prawda?), przygotowując się do lekcji w np. w terenie, bądź analizując zachowanie trudnego ucznia – rozwija w sobie stan **Ja-Dorosły**.*

Warunkiem wykorzystania przez nauczycieli analizy transakcyjnej jako narzędzia poprawy komunikacji i utrzymania dyscypliny w szkole, jest:

- znajomość struktury osobowości (AT) i zadań pełnionych przez trzy stany Ja;
- umiejętność analizy skryptu życiowego ucznia, który pozwala zrozumieć postępowanie dziecka;
- umiejętność rozpoznawania stanu Ja swoich uczniów;
- biegłość w nawiązywaniu interakcji z uczniami pozostając w odpowiednim stanie Ja;
- nauczenie dzieci poprawnego komunikowania się;
- poznanie teorii gier transakcyjnych;

⁹ A. S. Reber, *Słownik psychologii*, SCHOLAR, Warszawa 2000, s. 771.

- umiejętność budowania silnego Ja-Dorosłego¹⁰.

Zgodnie z założeniami AT, opierając się na reakcji dorosłych na ich zachowanie, dzieci wnioskuje, w jaki sposób są postrzegane przez nauczycieli oceniając zarazem swoją wartość. Poczucie niskiej wartości, wyniesione najczęściej z okresu wczesnego dzieciństwa, utrudnia nawiązanie dojrzałych relacji interpersonalnych i często jest przyczyną nieodpowiedniego zachowania uczniów w szkole. Dziecko za cenę aprobaty lub uwagi nauczyciela (choćby w sensie negatywnym) posuwa się do działań niezgodnych z przyjętymi standardami postępowania. Próbuje manipulować sięgając po gry transakcyjne. Nauczyciel znając powyższy mechanizm, z powodzeniem poradzi sobie z grami uczniów, próbującymi pokryć ukształtowane w wyniku braku oznak aprobaty i uznania, swoje uczniowskie uczucie pozostawania nie w porządku¹¹.

Pozycje życiowe ukształtowane w dzieciństwie (Harris 1967)¹²:

- *nie jestem w porządku – ty jesteś w porządku*; dzieci szukając aprobaty potwierdzają własną wartość;
- *nie jestem w porządku – ty nie jesteś w porządku*; ograniczona aprobatą (do 1 r.ż.) zmienia się w brak akceptacji;
- *jestem w porządku – ty nie jesteś w porządku*; dzieci doświadczające złego traktowania ze strony rodziców;
- *jestem w porządku – ty jesteś w porządku*; dzieci doświadczające sytuacji, w których mogły udowodnić samym sobie własną wartość i wartość innych osób.

Wyłącznie czwarty schemat zachowań umożliwia pełne przystosowanie osobiste i społeczne dziecka, pozostałe mogą skutkować problemami z dyscypliną.

W skutecznym budowaniu poprawnych kontaktów oraz przy zapobieganiu szkolnym konfliktom ważna jest biegłość nauczyciela w rozpoznawaniu stanu Ja, w którym pozostają uczniowie. Wypowiedzi ucznia warto dodatkowo zinterpretować poprzez obserwację zachowania dziecka, w tym mimiki i modulacji głosu.

Typowe zachowania uczniów pozostających w różnych stanach *ego*¹³:

- Rodzic – dłonie wsparte na biodrach, ręce założone na piersi, kiwanie głową, marszczenie brwi, celowanie palcem;

¹⁰ H. Sęk cytuje za Harrisem sześć zasad, których należy przestrzegać, aby poprzez analizę transakcyjną budować silne ego Ja-Dorosły; patrz: H. Sęk, dz. cyt., s. 435.

¹¹ C. H. Edwards, dz. cyt., s. 176.

¹² Tamże, s. 168.

¹³ Tamże, s. 172.

- Dziecko – łzy, napady złości, narzekanie, dąsy, wzruszenie ramionami, nerwowe wiercenie się, śmiech, wzrok spuszczonej w dół;
- Dorosły – spojrzenie wyrażające prośbę o informację, uśmiech aprobaty.

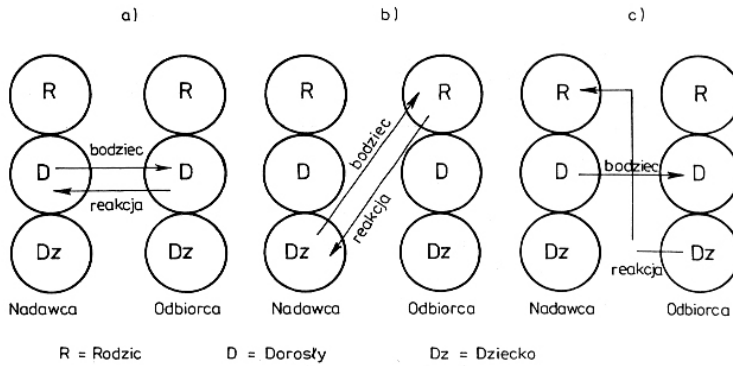
W przypadku konfliktu, działania nauczyciela pozostającego w stanie strukturalnego Dorosłego są najbardziej trafne. Reakcja z pozycji Ja-Dorosły, wymaga często świadomego wysiłku – opanowania emocji w chwili ujawnienia wybryku, kolejno, odwołania się do wewnętrznego Dorosłego uczniów, a następnie konstruktywnych działań. Reakcje nauczyciela z pozycji represyjnego wewnętrznego Rodzica (krytyka, wymówki, zakazy, kary) lub Dziecka (pełne rozdrażnienia narzekanie), zazwyczaj są nieskuteczne. Uczniowie ośmieszani bądź obrażani nieprzyjaznymi uwagami, będą czuli się usprawiedliwieni w przypadku nagannego zachowania, a w odwecie mogą zacząć zachowywać się jeszcze gorzej.

W celu budowania porozumienia ważne jest odpowiednie prowadzenie grupy, gdzie podstawą jest wdrażanie uczniów do analizy i oceny swojego postępowania z pozycji Ja-Dorosły. Wymaga to elastyczności i systematycznej pracy nauczyciela oraz umiejętności posługiwania się własnym *ego*, w zależności od wymogów sytuacji, wieku i oczekiwań uczniów, z którymi pracuje¹⁴. Przykładowo podczas interakcji nauczyciel-uczeń służących zapewnieniu przyjaznej, mniej formalnej atmosfery w zespole, celowe są oddziaływania ze stanu Ja-Rodzic lub interakcje Dziecko-Dziecko (np. kiedy nauczyciel wraz z uczniami cieszy się z sukcesu sportowego drużyny).

Atmosfera i relacje w klasie zależą od rodzaju zawieranych transakcji. Transakcje proste składają się z jednego bodźca i odpowiedzi (reakcja); złożone są sekwencją bodźców i reakcji. Najbardziej harmonijne kontakty zapewniają transakcje proste równoległe, transakcje skrzyżowane natomiast niosą ze sobą zarzewie konfliktu¹⁵. Z uwagi na to, w pracy pedagogicznej należy eliminować transakcje skrzyżowane lub wykorzystywać ten typ interakcji w sposób konstruktywny.

¹⁴ Tamże, s. 167–168 i 175.

¹⁵ J. Jagieła, dz. cyt., s. 31–34; H. Sęk, dz. cyt., s. 146–148.



Ryc. Przykłady transakcji równoległych i skrzyżowanych (H. Sęk, dz. cyt., s. 147)

Rodzaje transakcji:

- 1) Równoległe: pomiędzy tymi samymi stanami osobowości (ryc. 1; a, b), sprzyjają harmonijnym kontaktom;

np. bodziec: Ja-Dorosły (U) skierowany do Ja-Dorosły (N) → reakcja: Ja-Dorosły (N):

uczeń: *Czy będziemy dzisiaj grać w piłkę nożną?*

nauczyciel wf: *Dzisiaj nauczycie się skakać przez kozła.*

nauczyciel wf: *Kozłując piłkę podczas objaśniania ćwiczeń, przeszkadzasz kolegom w zrozumieniu zadania.*

uczeń: *Przepraszam, mam taki nawyk, postaram się opanować.*

- 2) Skrzyżowane (rozbieżne): reakcja transakcyjna nie pochodzi od tego stanu osobowości, do którego została skierowana (ryc. c): pojawia się niepokój, napięcie utrudniające pracę uczniów – pogarszają się relacje pomiędzy nauczycielem i uczniami:

a) np. bodziec: Ja-Dorosły (U) skierowany do Ja-Dorosły (N) → reakcja: Ja-Dziecko (N)

uczeń: *Czy będziemy dzisiaj grać w piłkę nożną?*

nauczyciel wf: *Nie lubię, jak mi zawracacie głowę podczas przerwy!*

Nauczyciel udzielił uczniowi niegrzecznej odpowiedzi z obszaru Ja-Dziecko (transakcja skrzyżowana) kierując komunikat do wewnętrznego Dziecka ucznia.

Porównaj:

nauczyciel wf: *Kozłując piłkę podczas objaśniania ćwiczeń, przeszkadzasz kolegom w zrozumieniu zadania.*

uczeń: *Po co tyle gadania? Grajmy już!*

b) np. bodziec: Ja-Dorosły (U) skierowany do Ja-Dorosły (N) → reakcja: Ja-Rodzic (N)

uczeń: *Czy mogę wyjść do szatni po chusteczkę do nosa?*

nauczyciel: *Pamiętaj, jeżeli ktoś zgłosi kradzież, będziesz za to odpowiedzialny!*

Nauczyciel (Ja-Rodzic) suponuje uczniowi złe intencje, zmuszając do tłumaczenia się lub, pomimo kataru, zaniechania wyjścia do szatni (transakcja skrzyżowana).

Porównaj:

nauczyciel wf: *Kozłując piłkę podczas objaśniania ćwiczeń, przeszkadzasz kolegom w zrozumieniu zadania.*

uczeń: *Dlaczego zawsze Pan się mnie czepia?!*

Transakcje skrzyżowane: nadawca bodźca uzyskuje reakcję innego niż własny stan ego bądź stanu nie pozostającego z nim w bezpośredniej relacji – jednocześnie bodźce i reakcje nie biegną *naturalną* drogą, jaką jest np. wymiana zachowań pomiędzy Rodzicem i Dzieckiem.

Komunikacja może zostać zerwana, dochodzi do zmiany przebiegu lub konfliktu.

Z typowym przykładem takiej transakcji mamy do czynienia wówczas, gdy bodziec transakcyjny wychodzi od Dorosłego i jest skierowany do Dorosłego partnera, natomiast reakcja pochodzi od Rodzica bądź Dziecka jako partnera transakcji i jest skierowana odpowiednio do Dziecka lub Rodzica¹⁶.

Konstruktywne posłużenie się transakcją skrzyżowaną:

a) np. bodziec: Ja-Dorosły (N) → reakcja: Ja-Dziecko (U) → reakcja: Ja-Dorosły (N)

nauczyciel wf: *Dzisiaj nauczycie się skakać przez kozła.*

uczeń: *Tak? W takim razie nie rozbieram się. Nienawidzę gimnastyki!*

nauczyciel wf: *Czy wiesz, że przygotowanie gimnastyczne zwiększa skuteczność piłkarza?* w tym przypadku nauczyciel po niegrzecznej odpowiedzi (transakcja skrzyżowana), w miejsce reprimendy z pozycji Ja-Rodzic, odwołuje się do wewnętrznego **Dorosłego** ucznia, motywując fana piłki nożnej do udziału w zajęciach (argumentacja racjonalna; skuteczna w pracy ze starszymi grupami);

b) bodziec: Ja-Dorosły (N) → reakcja: Ja-Dziecko (U) → reakcja: Ja-Dorosły (N)

nauczyciel wf: *Dzisiaj nauczycie się skakać przez kozła.*

¹⁶ H. Sęk, dz. cyt., s.147.

uczeń: *Tak? W takim razie nie rozbieram się. Nienawidzę gimnastyki!*
 nauczyciel wf: *Naprawdę? Podczas ostatniej lekcji z wielkim zapalem pokonywałeś kozła z pomocą wiszącej liny.*

Pracując z młodszymi uczniami, często posługujemy się argumentacją emocjonalną poprzez odwołanie się do stanu wewnętrznego **Dziecka** ucznia (transakcja równoległa): Ja-Dziecko (U) *nienawidzę gimnastyki* → reakcja: Ja-Dorosły (N) *ćwiczyłeś z wielkim zapalem* (lekcja gimnastyki przyniosła wiele pozytywnych emocji).

Przejawem nieszczerzej komunikacji interpersonalnej w celu sterowania partnerem są gry transakcyjne (psychologiczne). Prowadzą do konfliktów w klasie oraz nauczycielem i grupą. Gra psychologiczna definiowana jest jako seria transakcji z ukrytą motywacją. Jest to kilka komunikatów między ludźmi, zakończonych uzyskaniem korzyści psychologicznych (tzw. talony psychologiczne). Celem podejmowanych przez uczestników transakcji gier jest zaspokojenie potrzeby stymulacji, wsparcia, bądź strukturalizacji czasu¹⁷.

Kolejna definicja jeszcze wyraźniej uwypukla koszty psychologiczne, jakie ponosi osoba uwikłana w grę: „jest serią interakcji, w której partnerzy realizują ukryty (nieuświadomiony) motyw zmierzający do subiektywnego podniesienia wartości własnej osoby kosztem poniżenia przeciwnika. Dodatkową wygraną może być satysfakcją z poniżenia tegoż partnera. Gry psychologiczne realizują się wtedy, gdy przeciwnicy nie sygnalizują w sposób jawny swoich celów”¹⁸.

Potrzeby w analizie transakcyjnej nazwano „głodami”

Najczęściej spotykany, trzystopniowy, rozłączny podział potrzeb w AT wg Rogolla¹⁹:

- **głód stymulacji**: potrzeba aprobaty wyrażonej słowami czy gestami; wyraża się pragnieniem dotyku – stymulacja dotykowa jest niezbędna małemu dziecku do przetrwania i rozwoju; dosłowny, fizyczny kontakt zostaje z czasem przeniesiony w świat psychiki, jako wyraz aprobaty wyrażonej słowami czy gestami („głaski”);
- **głód wsparcia**: potrzeba zauważenia czyjejs obecności; w wymiarze pozytywnym: potrzeba „głasków”, w wymiarze negatywnym: potrzeba „kolczatek”;

¹⁷ J. Jagieła, *Narcystyczna szkoła. O psychologicznej rzeczywistości szkoły*, Rubikon, Kraków 2008, s. 20.

¹⁸ *Podstawy psychologii, podręcznik dla studentów kierunków nauczycielskich*, red. W. Pilecka, G. Radkowska, L. Wrona, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2004, s. 467.

¹⁹ J. Jagieła, *Narcystyczna szkoła...*, s. 18–20.

[proces okazywania aprobaty określany jest jako *stroking*; znaki zauważania kogoś, czy podkreślania jego wartości określane są jako „strouki”; „strouki” mogą mieć charakter fizyczny: np. życzliwe uściski, uśmiech – są to „głaski”; o „kolczatce” mówimy wtedy, gdy głód wsparcia jest tak silny, że z braku pozytywnych, osoba gotowa jest wystawić się na wzmocnienie negatywne; każdy ma zbiór sygnałów wsparcia przechowywanych we wspomnieniach, zarówno tych ulubionych, pozytywnych, jak i tych negatywnych];

– **głód strukturalizacji czasu**: dyskomfort wynikający z braku działania; potrzeba uniknięcia nudy i zaistnienia pozytywnych zdarzeń w przyszłości, potrzeba posiadania planów dających nadzieję na sensowne życie.

Charakterystyczną cechą gry transakcyjnej jest pułapka, w którą zostaje złapany partner interakcji, bowiem gra toczy się w dwóch wymiarach (oczywisty i ukryty). Posiada specyficzną konstrukcję przy typowej sekwencji zdarzeń; początek, kulminację i koniec. „Po pierwsze, mamy przynętę, która pozornie zaspokaja czyjąś potrzebę, choć w rzeczywistości służy innym celom. Przynęta trafia w słaby punkt ofiary, (...) gdy (...) ofiara zareaguje, następuje zmiana sytuacji (...) i jak diabeł z pudełka wyskakuje niespodziewane zakończenie”²⁰.

Jako ilustrację szkolnej gry transakcyjnej, zacytowano autentyczny dialog zanotowany przez Katarzynę Bocheńską:

Magda: *Czy my przerobimy cały materiał do końca roku szkolnego?*

Nauczyciel: *Tak, mamy to zaplanowane.*

Magda: *Bo my mamy za rok maturę...*

Nauczyciel: *I dlatego ostatnio pracujemy nieco pospiesznie.*

Magda: *Tak mi się zdawało, że zbyt mało wnikliwie przerabia Pani ten materiał.*

W początkowej fazie dialogu mamy do czynienia z prostym pytaniem i odpowiedzią. Potem jednak uczennica stawia się w roli osoby kompetentnej, by oceniać zabiegi nauczyciela. Postawione pytanie zdaje się być wyrazem troski ucznia o swój los, a w rzeczywistości staje się zarzutem pod adresem wykładowcy. Zbudowany więc został fortel, pojawił się haczyk, rezonans i przełącznik. W ostateczności więc musiał dojść do konsternacji i zapłaty²¹.

²⁰ E. Berne, *Seks i kochanie*, KiW, Warszawa 1994, s. 148.

²¹ Bocheńska, *Szach-mat, czyli o komunikacji w rzeczywistości szkolnej*, WSiP, Warszawa 2006, s. 111–112.

Formuła gry transakcyjnej: $F + H = R + P + Z$

gdzie:

- F – fortel, to sytuacja zbudowana przez inicjatora gry po to, aby złapać ofiarę na haczyk;
 H – haczyk, to rodzaj słabości, na który można złapać ofiarę gry;
 R – reakcja ze strony ofiary (rezonans);
 P – przełącznik, czyli nagła niespodziewana zmiana ról;
 K – konsternacja, to zakłopotanie lub zaskoczenie, w które wpada nagle ofiara;
 Z – zapłata; wypłacana w postaci tzw. talonów psychologicznych dla obu stron (z reguły kończy grę lub zapoczątkowuje nową)²².

Według twórców AT częstym powodem podejmowania gier transakcyjnych jest niska samoocena. Gry uważane są za rodzaj mechanizmu obronnego, stosowanego przez osoby, które straciły wiarę w możliwość odniesienia sukcesu bądź zyskania uznania i z obawy przed porażką lub zranieniem zaniechały komunikowania się w otwarty sposób. Strategie gier, których dziecko uczy się od opiekunów w sposób mimowolny, obserwując zachowania i odbierając komunikaty dorosłych, przekazują dzieciom rodzice w toku wychowania. Prócz strategii neutralnych mogą to być również gry agresywne. Uważa się, że pierwowzorem wszystkich gier transakcyjnych jest gra „Moje lepsze niż twoje”²³.

Do podejmowania gier skłonne są osoby, które w dzieciństwie doznawały deprivacji potrzeb („głodów”), co zadecydowało o pozycji życiowej *jestem nie w porządku*. Powtarzające się rozczarowania, zaburzone stosunki emocjonalne skłaniają dziecko pozostające w trudnej sytuacji do prób manipulowania innymi. Wypracowane techniki, stopniowo stają się trwałymi sposobami zachowania się osób skłonnych do posługiwania się ludźmi, aby funkcjonowali oni zgodnie z ich życzeniami²⁴.

- Osoby z poczuciem wszechmocy manipulują innymi ludźmi z pozycji *pana* – próbują kierować życiem innych, łudząc się, że mają w rękach szczególną władzę i zawsze mają rację;
- osoby funkcjonujące z poczuciem słabości i niemocy manipulują innymi ludźmi z pozycji *niewolnika*; odmawiają odpowiedzialności za brak własnych zdolności, mają trudności z podejmowaniem decyzji²⁵.

²² J. Jagieła, *Narcystyczna szkoła...*, s. 21.

²³ Patrz: J. Jagieła, *Wstęp do analizy...*, s. 40.

²⁴ M. James, D. Jongeward, dz. cyt., s. 181.

²⁵ Tamże, s. 181.

Korzyści z gry transakcyjnej odnosi zwykle osoba, która ją inicjuje (agens), koszty spadają na kogoś innego, bowiem gra jest pułapką, w którą wpada większość uczestników interakcji, nie zdając sobie zazwyczaj z tego sprawy. Celem gry jest uzyskanie potwierdzenia własnego życiowego skryptu lub zdobycie korzyści psychologicznych, przykładowo:

- poczucie wyjątkowości, wynikające z faktu, że jest się osobą najbardziej pechową (chorą itp.) na świecie i automatycznie potrzebującą specjalnego traktowania;
- poczucie satysfakcji z poniżenia drugiej osoby, czy doprowadzenia jej do bezradności;
- uzyskanie potwierdzenia posiadania cech, o które obawiamy się zapytać wprost²⁶.

Uczniowie zazwyczaj posługują się grami starając się ukryć swoje uczucie *bycia nie w porządku*. Prowadzącemu grę zależy na rozwiązaniu własnych problemów, uzyskaniu aprobaty lub usprawiedliwieniu samego siebie za brak poprawy zachowania. Podstawą większości gier są podświadome wzorce zachowań typowe dla struktur Dziecko lub Rodzic²⁷.

Zbieranie talonów psychologicznych oznacza przechowywanie uczuć pozytywnych (*złote talony*) lub negatywnych (*szare i czarne talony*), aby je zmienić na określone korzyści psychiczne.

Przykładowo:

- uczeń, który dobrze się sprawował, ma prawo spędzić całe sobotnie popołudnie grając z kolegami w piłkę;
- chłopiec znoszący zaczepki kolegi, nie zamierzając dłużej tolerować agresji rówieśnika, kopie z całej siły prześladowcę.

Nagrodą za gromadzone talony są zachowania, które normalnie bez poczucia winy są niedozwolone. Dobrą ilustrację stanowi sytuacja, gdy za długo tłumiony gniew, usprawiedliwiony staje się wybuch złości, bo przecież: *nikt nie może mieć mi za złe, że wymierzyłem mu kopniaka*²⁸.

Identyfikacja i analiza gier pozwala ograniczać je i eliminować. Znajomość zasad AT ułatwia rozszyfrowanie motywów podejmujących grę uczniów i kosztów toczącej się gry:

²⁶ K. Ernst, dz. cyt., s. 21.

²⁷ C. H. Edwards, dz. cyt., s. 178.

²⁸ Por.: J. Jagieła, *Wstęp do analizy...*, s. 37.

- nauczyciel posługując się stanem Dorosłego jest w stanie skutecznie grę zablokować, bądź odmówić dalszego udziału w grze; na przykład zaniechać wypłacenia „korzyści”, czyli powstrzymać się od podsuwania rozwiązań uczniowi prowadzącemu grę „Tak, ale...”, który obawiając się konsekwencji usiłuje wykazać, że to nauczyciel nie potrafi znaleźć rozwiązania trudnej sytuacji, próbując przerzucić na niego odpowiedzialność²⁹;
- innym rozwiązaniem jest komunikat ujawniający ukryty motyw gry (antyteza) lub odrzucenie dewaloryzacji siebie (zaprzestanie tłumaczenia się – gra „Scena”);
- kolejnym krokiem, w oparciu o rozwiązanie problemu (źródło gry), po zaspokojeniu ukrytej za grą potrzeby ucznia, jest wypracowanie umiejętności akceptowanego społecznie sposobu postępowania, bez uciekania się do manipulacji, w celu ukrycia postrzeganej lub wykazanej przez nauczyciela, nieudolności dziecka³⁰.

Nauczyciel może również, czasem w sposób nieświadomy, prowadzić gry transakcyjne z uczniami. Przyjmując stanowisko, że uczniowskie gry są automatyczną reakcją młodzieży na gry nauczycielskie i odwrotnie, Jagieła³¹ wyróżnia kilka grup, zawierających liczne warianty gier transakcyjnych:

- podstawowe: podejmowane w związku z realizacją przyjętego przez placówkę programu dydaktyczno-wychowawczego; wynikają z faktu, że w realiach szkoły wielu zaplanowanych zadań nie da się zrealizować;
- ratownicze: pojawiają się, gdy negowana jest zdolność uczniów do samodzielnych rozwiązań podczas dążenia do założonego celu; osoby podejmujące grę (nauczyciele – „pomagacze”) są osobami poszukującymi „głasków” zaprzeczając swoim naturalnym potrzebom; oczekując podświadomie wdzięczności nie potrafią ustalić optymalnej granicy pomiędzy potrzebami własnymi i uczniów;
- erotyczne: podatne na ten rodzaj gry są osoby poszukujące społecznej aprobaty i podziwu ze strony innych; w przypadku kobiet jest to najczęściej potrzeba adoracji, ze strony mężczyzn – uznania;
- wdzięczności: w tym przypadku wdzięczność ucznia może być traktowana jako rodzaj „nadobowiązkowej zapłaty” stając się talonem psychologicznym;
- przeszkadzające: pojawiają się, gdy uczniowie chcą uniknąć kłopotliwych sytuacji, np. sprawdzianu;

²⁹ Patrz: K. Ernst, dz. cyt., s. 16–17.

³⁰ C.H. Edwards, dz. cyt., s. 167–179.

³¹ J. Jagieła, *Narcystyczna szkoła...*, s. 30–51.

- kusicielskie: sprowadzają się do nakłonienia przeciwnika np. do zmiany niekorzystnej decyzji;
- uspokajające: pomagają likwidować wewnętrzne napięcie, w przypadku świadomości nie wywiązywania się w sposób należyty z własnych zobowiązań;
- upokarzające: gry, w których w szczególny sposób dochodzi do obniżenia wartości partnera komunikacji;
- pasywności: polegają na unikaniu odpowiedzialności i zaangażowania;
- oraz tzw. inne gry.

Szeroki wachlarz gier transakcyjnych znajdzie czytelnik w pracach Erica Berne'a³² i Jarosława Jagiela³³. Każda z gier może zostać podjęta na przerwie lub na lekcji dowolnego przedmiotu. Zamieszczone poniżej przykłady, wybrane ze zbioru uczniowskich gier zaobserwowanych (z wyjątkiem znanej z literatury gry „Spryt”) w realiach polskiej szkoły³⁴, powinny w szczególności zainteresować nauczycieli wf.

„Spryt”

Gra, w której uczeń pozwala sobie na zbyt wiele, natomiast nauczyciel stara się znieść kłopotliwe zachowanie ucznia (*przecież jesteśmy cierpliwymi pedagogami, bo przecież...*). Inicjatorami tej gry są z reguły uczniowie z dużą dozą ukrytej agresji, pragnący otrzymywać od nauczyciela negatywne wsparcie („kolczatki”) najczęściej wtedy, gdy nie są zauważani. Typowe zachowanie agensa sprowadza się wyrządzania szkody lub krzywdy przez ucznia wyczekującego na ostrą reakcję nauczyciela (*tylko na to czeka, abym go skrzyczał, a wtedy okaże się, do jakiego stopnia nie mam pedagogicznych kwalifikacji, aby uczyć w szkole*). W efekcie nauczyciel nie reaguje tak, jak powinien, natomiast uczeń mówi *przepraszam*, aby w krótkim czasie postąpić w analogiczny sposób. Agensowi łatwo wygrać, szczególnie wtedy, gdy nauczyciel nie chce lub nie potrafi posłużyć się antytezą, czyli: *żadnego rozgrzeszenia! nie ma zlituj się!* Rozgrzeszenie jest celem, ale również – obok uniknięcia kary – korzyścią w grze. Można ucznia tego pozbawić, unikając dostarczenia wypłaty, mówiąc np. tak: *Przed chwilą z premedytacją uderzyłeś koleżankę. Możesz, jeśli chcesz, za chwilę wybić szybę, tylko żebyś potem za każdym razem nie mówił słowa 'przepraszam'*. Mówiąc inaczej: nie udawaj, nie żądaj przebaczenia w przekonaniu, że wszystko jest w porządku, gdy w rzeczywistości tak nie jest.

³² E. Berne, dz. cyt.

³³ J. Jagiela, *Wstęp do analizy...*; tenże, *Narcystyczna szkoła...*

³⁴ Tamże, por.: s. 28–29; 47–48; 38; 42–43.

„Do psychiatry” gra upokarzająca

Podczas lekcji wf jeden z uczniów udaje pociesznego niezdarę, pozwalając sobie na drwiące komentarze na temat poleceń i wykonywanych ćwiczeń. Utrudnia przebieg lekcji, ale prowadzący toleruje jego zachowanie. W końcu traci panowanie nad sobą i ze złością krzyczy do ucznia: *Tobie nie szkoła jest potrzebna, tylko dobry psychiatra!* Uczeń, po wybuchu nauczyciela poczuł się dotknięty, ale zaprzestał swojego zachowania.

Zgodnie ze schematem AT uczeń prowokując nauczyciela pragnie otrzymać reprimendę; celem gry – negatywne wsparcie. Skuteczny stoper, to odmowa oczekiwanej wypłaty, co nie jest łatwe. W tym przypadku nauczyciel dał się sprowokować. Otrzymał tym samym wypłatę w postaci refleksji: *Nie umiem się opanować*, zamiast asertywnie stwierdzić: *Widzę, że chcesz zwrócić uwagę nas wszystkich, ale bardzo mi to przeszkadza w prowadzeniu lekcji*. W przypadku, gdy uczeń nie podporządkuje się, można zapowiedzieć, jakie poniesie konsekwencje, jeżeli nadal będzie przeszkadzał podczas zajęć.

„Jestem kobietą” gra erotyczna

Nauczyciel wf przed lekcją informuje grupę o zaplanowanym sprawdzianie. Wyniki, decydujące o końcowej ocenie są przeciętne. *Ale ja nie mogłam wypaść lepiej* – oznajmia uczennica. *Tak? Dlaczego?* – pyta nauczyciel. *Miałam wtedy miesięczkę* – odpowiada dziewczyna, patrząc prowokacyjnie w oczy nauczycielowi, który pragnąc wybrnąć z niezręcznej sytuacji oznajmia: *To dam ci jeszcze jedną szansę na najbliższych zajęciach*. Dziewczyna wygrała wykorzystując atrybuty płci. Dzięki tej grze niedoświadczony nauczyciel ma szansę nauczyć się asertywnych zachowań w stosunku do dorastających uczennic.

„Bądź wyrozumiały” gra kusicielska

Na kolonii zbliża się „zielona noc”. Chłopcy zwracają się z prośbą o przesunięcie ciszy nocnej o godzinę. Opiekun odmawia. Gra rozpoczyna się, gdy do rozmowy włącza się starszy wychowawca (pragnie zaskarbić sobie sympatię młodzieży); zwraca się przy kolonistach do młodszego kolegi: *Bądź wyrozumiały, zgódź się. Niech mają coś w tę ostatnią noc*. Pierwszy, chcąc wygrać, przebija stawkę: *No już dobrze, zgadzam się nawet do północy*. Pozornie wygrał; odczuwa jednak rolę ofiary, gdy chłopcy hałasując długo po północy nie zamierzają położyć się spać (zostali mimowolnymi zwycięzcami).

Gra psychologiczna stanowi wyuczony system zachowań, będący zastępczym sposobem zdobywania aprobaty. Teoria gier wyjaśnia ukryte, negatywne uczucia w kontaktach międzyludzkich. Zdaniem Berne’a istnieje tyle gier ile potrzeb, lęków i problemów emocjonalnych człowieka. W każdym środowisku pojawiają

się gry powszechnie spotykane lub odmiany specyficzne dla danej grupy zawodowej. Umiejętność poruszania się w świecie gier jest szczególnie cenna w pracy nauczyciela nawiązującego codziennie tysiące interakcji ze swoimi uczniami, gdyż problem nieodpowiedniego zachowania i stosunku młodzieży do szkoły od lat był i... nadal jest nadal aktualny. Tym bardziej warto zachęcać nauczycieli do zainteresowania się analizą transakcyjną i korzystania z reguł AT w codziennej pracy z uczniami.

* * *

W charakterze ciekawostki: przykłady gier zarejestrowanych w szkole wyżej (por.: gra *Łowca niedźwiedzi*³⁵):

„Opublikował to Pan/Pani?”

Pracownik zwraca się z pytaniem, czy istnieje obowiązek konsultowania problematyki naukowej, którą aktualnie się zajmuje; zostaje postawione pytanie, czy ma prawo samodzielnie, w oparciu o literaturę przedmiotu zajmować się tym zagadnieniem, czy aby w przyszłości recenzenci nie podważą tej części opracowania. Pada propozycja opieki naukowej (haczyk). Po serii spotkań, opiekun oświadcza, że rezygnuje z dalszej współpracy (przełącznik). Do skonsternowanego pracownika kieruje pytanie: *Opublikował to Pan/Pani*. Zakończenie gry jest łatwe do przewidzenia: planowana praca traci znamiona nowości, bowiem pojawiają się opracowania, w których wykorzystano konsultowane pomysły. Pracownik słyszy mimochodem wypowiedziane uwagi, że w tym przypadku opieka naukowa nie była niezbędna.

Kolejnym przykładem jest gra, którą można spotkać praktycznie wszędzie. Pretekstem może być każdy trudny problem, z jakim, nie widząc innego wyjścia, zwracają się do przełożonych doprowadzeni do ostateczności podwładni.

„Nawet żonie nie powiem!”

Pracownik przerażony faktem, że osoba z najbliższego otoczenia podejmuje działania godzące w jego dobre imię, zwraca się do przełożonego z prośbą o rozmowę. Mając świadomość, że rozmowa dotyczy delikatnych kwestii, mogących zaważyć na życiu prywatnym i zawodowym obu stron, prosi o dyskrecję. Przełożony deklaruje: *Nawet żonie nie powiem!* (haczyk). Po przyjęciu do wiadomości faktów zreferowanych przez podwładnego, stwierdza: *Tego nie obiecywałem!* (przełącznik). W efekcie pracownik zyskuje opinię osoby, która tłumaczy się, że ..., otrzymując stosowną etykietkę (*Przecież tylko winny się tłumaczy.*).

³⁵ M. James, D. Jongeward, dz. cyt. s. 257–258.