

Jarosław Jagieła

Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie

Metody oceny kompetencji interpersonalnych nauczyciela. Model Okna Johari i diagram dyskontowania transakcyjnego jako postulowane narzędzia badań pedeutologicznych

Trudno zaprzeczyć stwierdzeniu B. Śliwerskiego, który w książce *Myśleć jak pedagog* napisał:

Obecnie zawód pedagoga coraz częściej postrzegany jest kompetencyjnie. Akcentuje się potrzebę specjalistycznego przygotowania do tej roli w zakresie pożądaných sprawności i umiejętności, które powinny być wsparte wiedzą ogólnoteoretyczną, kierunkową (pedagogiczną) i specjalnościową oraz niezbędnymi cechami osobowości, w tym także w zakresie myślenia (najlepiej twórczego) (2010, s. 37).

Wśród wielu rodzajów kompetencji osobistych i zawodowych, jakich oczekuje się od nauczycieli oraz wychowawców, warto nieco uwagi poświęcić kwalifikacjom wiążącym się z budowaniem optymalnych relacji interpersonalnych. Dodajmy na wstępie, że przez relacje interpersonalne nauczyciela będziemy rozumieli ten rodzaj aktów komunikacyjnych, które wiążą się z budowaniem najlepiej odpowiadających danej sytuacji interakcji między nim samym a innymi osobami zaangażowanymi w proces dydaktyczny i wychowawczy. Rzecz jasna, mamy tu na myśli głównie uczniów i wychowanków, ale także rodziców, grono pedagogiczne i władze oświatowe. Jak ważny jest to aspekt pracy pedagogicznej, nie trzeba chyba nikogo przekonywać czy szerzej uzasadniać. Kwalifikacje interpersonalne nauczyciela są pochodną jego ogólnej inteligencji interpersonalnej, na którą składają się: zdolność organizowania grup (w przypadku nauczyciela np. zespołów klasowych), negocjowanie rozwiązań (rozstrzygnięcie uczniowskich sporów, zapobieganie lub łagodzenie konfliktów w gronie nauczycielskim), łatwość wchodzenia w kontakty z innymi osobami (np. rodzicami ucznia) oraz to, co może zainteresować nas najbardziej – umiejętność analizowania sytuacji społecznych (np. własnych relacji z innymi) (D. Goleman, 1997, s. 191–192). Ludzie są bowiem nade wszystko – o czym warto zawsze pamiętać – istotami komunikującymi się ze sobą (*homo communicans*), a łacińskie rozumienie słowa *communis* oznacza „robienie czegoś wspólnie”, natomiast *communio* to nic innego jak „zjednoczenie” czy „zespoleenie”. Komunikacja służy zatem budowaniu wspólnoty. Dobra komunikacja zbliża ludzi do siebie, zła – tworzy bariery i podziały. W sensie systemowym dowodem wysokiego poziomu komunikacji jest zgodność między tym wszystkim, co

jest nadawane (treścią i formą komunikatu), a tym, co jest odbierane. W wyniku kontaktów społecznych opartych na komunikacji i porozumieniu człowiek wzbogaca i rozwija swoje niepowtarzalne własne Ja, a także przyczynia się do rozwoju innych osób. Można nawet śmiało zaryzykować twierdzenie, że to właśnie komunikacja, a nie co innego, uczyniła człowieka tym, kim obecnie jest i kim nieustannie się staje. Wszak na samym początku było biblijne Słowo. Dlatego też problem wychowania i kształcenia w szkole jest niebagatelny, a pedagogika jako nauka o wychowaniu i kształceniu powinna zapewne jeszcze bardziej niż do tej pory skupić się na tym wszystkim, co jako proces interakcji ma miejsce między nauczycielem i uczniem. Na ich wzajemnych oddziaływaniach. Na tym, co buduje wspólne zrozumienie, oraz na tym, co je psuje. Th. Gordon w książce *Wychowanie bez porażek w szkole* stwierdził:

[...] charakter stosunków uczeń – nauczyciel ma podstawowe znaczenie – jeżeli nauczanie ma być skuteczne – w nauczaniu wszystkiego: każdego przedmiotu, wszystkich treści, wszelkich umiejętności, wartości bądź przekonań. Łacina, historia starożytna, matematyka, literatura, zajęcia praktyczne czy chemia – wszystko może być dla młodych ludzi interesujące i podniecające, jeśli mają do czynienia z nauczycielem, który posiada umiejętność nawiązania z nimi szczególnego kontaktu, kontaktu, w którym potrzeby nauczyciela są respektowane przez uczniów, a potrzeby uczniów przez nauczyciela (1995, s. 16-17).

Ze względu na szczupłość miejsca nie będziemy tu szerzej rozwodzili się nad wszystkimi aspektami aktów komunikacyjnych mających miejsce w szkole. Dociekliwy czytelnik odnajdzie coraz liczniejsze publikacje poświęcone temu zagadnieniu w krajowej literaturze przedmiotu (H. Retter, 2005; A. Borkowska, D. Macander, 2007; S. Trojnieł, 2007; M. Kuśpit, 2004; B. Gwizdek, E. Sołtys, 2006; M. Drzewicki, 2004; L. Wollman, 2005; Z. Krzemiankowski, 2006; M. Śnieżyński 2007; J. Jagieła, 2004b; N. Przybylska, 2005; P. Szczukiewicz, 2004; A. Sztejnberg, P. den Brok, J. Hurek, 2005 i wiele innych).

W poszukiwaniu optymalnych narzędzi pozwalających na dokonywanie poprawnych metodologicznie badań relacji interpersonalnych nauczyciela można wskazać na dwa modele, zaprezentowane niżej. Pochodzą one z odmiennych, choć komplementarnych dziedzin: teorii komunikacji interpersonalnej i pomocy psychologicznej oraz koncepcji analizy transakcyjnej. Modele te, wzajemnie się uzupełniając, mogą stanowić użyteczne metodologiczne konstrukty pozwalające na budowanie ciekawych strategii badań empirycznych. Warto podkreślić, że jak dotąd trudno znaleźć przykłady wykorzystania wspomnianych diagramów zarówno jako postulatu metodologicznego, jak i wskazać przykłady badań środowiska nauczycielskiego z wykorzystaniem tych narzędzi oceny. W tym sensie omawiane zagadnienia należy traktować jako propozycję i inspirację o charakterze nowatorskim, skłaniającą do podjęcia badań uwzględniających użyteczność prezentowanych w niniejszym tekście zagadnień. Należy podkreślić, że poniższe modele pozwalają na realizację badań zarówno w wymiarze ilościowym, jak i jakościowym. W przypadku badań o charakterze ilościowym dają możliwości operacjonalizacji danych, np. przez tworzenie skal pomiarowych, precyzyjnie określonych zmiennych i wskaźników. Natomiast w przypadku dociekań jakościowych stwarzają możliwość gromadzenia materiału według przyjętych w poniższych rozwiązaniach postulatów. Badania ilościowe, jak często się twierdzi, nastawione są na wyjaśnienie, natomiast analizy jakościowe skoncentrowane bywają na rozumieniu. Twierdzi się nadto, że

[...] zgodnie z współczesnym trendem: badania jakościowe cenione są wyżej, badania ilościowe uważane są **za niemodne**. Pamiętać należy przy tym, że badania jakościowe można zdefiniować jako takie, w których: duże znaczenie przypisuje się sposobowi zbierania i opracowywania

danych kategoryalnych; analiza danych ma na celu uzyskanie wyników, które mają charakter raczej deskryptywny niż wyjaśniający; dużą wagę przypisuje się do konstruowania nowych narzędzi, np. w celu analizy danych werbalnych albo protokołów wideo; dane empiryczne natomiast podlegają raczej klasyfikacji, a nie kwantyfikacji; trafna operacjonalizacja badanych zmiennych ma większe znaczenie niż ich uzasadnienie teoretyczno-pomiarowe; analiza siły efektów ma większe znaczenie niż wyciąganie wniosków statystycznych z uzyskanych danych empirycznych (J. Rost, 2008, s. 23).

Nie wdając się w dyskurs na temat obowiązujących lub przemijających mód w nauce, których sens byłby właściwy bardziej dla analiz mody młodzieżowej czy trendów w muzyce rozrywkowej niż zadań, jakie społeczeństwo winno stawiać nauce, wyrażmy jedynie przeświadczenie, że metodologia badań ilościowych i jakościowych winna mieć ten sam status. Zaprezentowane modele badań kompetencji interpersonalnych nauczyciela taką równowagę badawczą stwarzają. Pozwalają zarówno na wyjaśnianie, jak i rozumienie istotnych aspektów pracy nauczycielskiej, na które wciąż nie zawsze zwraca się należytą uwagę. Są w swej istocie konstruktami teoretycznymi, które jednak pozwalają w sposób niezwykle praktyczny poszerzyć zakres wiedzy oraz świadomość nauczycieli w zakresie budowania własnych relacji z innymi osobami, a także na dokonywanie miarodajnej zewnętrznej oceny kompetencji interpersonalnych tej grupy zawodowej.

Metoda oceny siebie i innych

Pierwszy z zaprezentowanych poniżej modeli, określany jako Okna Johari (Johari Windows – nazwa powstała z połączenia imion autorów modelu), stworzyli Joseph Luft i Harry Ingham w połowie XX w., śledząc dynamikę funkcjonowania grup terapeutycznych (J. Luft, 1966). Zbudowany schemat służył i do dziś służy do zwiększenia u danej osoby własnej samoświadomości w relacji z innymi. Przez wielu autorów, którzy zajmują się relacjami interpersonalnymi, jest oceniany jako jeden z najbardziej pożytecznych diagramów graficznych opisujących ważne aspekty interakcji międzyludzkich oraz sposoby, w jakie dana osoba komunikuje się z samą sobą oraz innymi. Obszar samoświadomości został podzielony na cztery pola w dwuwymiarowej przestrzeni. Poszczególne strefy dotyczą proporcji w zakresie percepcji samego siebie oraz innych (tab. 1).

Tab. 1. Model Okna Johari

Ja	Znane sobie	Nieznane sobie
Znane innym	1. Ja publiczne ARENA	2. Ja ślepe ŚLEPY PUNKT
Nieznane innym	3. Ja sekretne FASADA	4. Ja nieznanne CZARNA DZIURA

Źródło: L. Macario, M. Rocchi (2011, s. 134).

Pole 1 (znane sobie i innym) – **arena**. Jest to obszar optymalnego funkcjonowania w relacjach międzyludzkich. Stanowi otwartą, świadomą i koherentną wiedzę nauczyciela o sobie samym, którą przez różne kanały komunikacji (werbalne i pozawerbalne) przekazuje otoczeniu. Może być określone jako Ja publiczne.

Pole 2 (nieznane sobie, ale znane innym) – **ślepy punkt**. Obszar, w którym inni wiedzą i widzą znacznie więcej, niż sam nauczyciel jest świadomy i gotowy przekazywać o sobie. W sposób oczywisty rozległość wspomnianego pola ogranicza skuteczność oddziaływań pedagogicznych. Natomiast poszerzenie omawianego obszaru może m.in. odbyć się przez otrzymywanie informacji zwrotnych płynących z otoczenia oraz przez różnorodne sposoby poszerzania nauczycielskiej świadomości. W takich wypadkach można mówić, że mamy tu do czynienia z Ja ślepym.

Pole 3 (znane sobie i nieznane innym) – **fasada**. Pole wiedzy o sobie dostępne tylko danej osobie i niedostępne innym. W przypadkach, gdy obszar ten jest rozległy, mamy do czynienia za sztucznością i niespójnością obrazu nauczyciela. Jest to często wynikiem istnienia różnego rodzaju mechanizmów obronnych psychiki, np. zaprzeczania czy racjonalizacji wyparcia. Miano, na jakie zasługuje wspomniane pole, określić możemy jako Ja sekretne.

Pole 4 (nieznane sobie i innym) – **czarna dziura**. Obszar całkowitej nieświadomości tego, co dzieje się w relacjach interpersonalnych. Nauczyciel w takich wypadkach pozbawiony jest całkowicie wglądu w skutki swoich własnych pedagogicznych oddziaływań, a zarazem jego otoczenie nie rozpoznaje jego prawdziwego Ja. Bywa zmniejszane przez zwiększanie świadomości w polu 2 oraz 3. Jest to pole odpowiadające całkowicie pojęciu Ja nieznane.

Poszczególne pola mogą być większe lub mniejsze w zależności od tego, jaką samoświadomość ma dana osoba oraz jak zbudowana jest relacja z innym, jak również w jaki sposób przebiega dynamika wzajemnych odniesień. Na przykład nauczyciel rozpoczynający dopiero spotkania ze swoją klasą może charakteryzować się rozległym polem 4 przy małej stosunkowo płaszczyźnie pola 1 (tab. 2).

Tab. 2. Początkowy etap budowania relacji

1. Ja publiczne ARENA	2. Ja ślepe ŚLEPY PUNKT
3. Ja sekretne FASADA	4. Ja nieznane CZARNA DZIURA

Po dłuższym okresie pracy pola te w swych proporcjach mogą, choć rzecz jasna nie muszą się znacząco zmienić. Pole 1 może mieć znaczącą przewagę nad pozostałymi obszarami, np. w stosunku do pola 2 czy 4 (tab. 3).

Tab. 3. Rozwinięty etap budowania relacji

1. Ja publiczne ARENA	2. Ja ślepe ŚLEPY PUNKT
3. Ja sekretne FASADA	4. Ja nieznane CZARNA DZIURA

Zwiększenie któregoś z obszarów sprawia, że inne w sposób nieuchronny się zmniejszają. Możemy w tym miejscu sformułować pewną hipotezę, o której nie mówią wprawdzie

wprost autorzy wspomnianego modelu, a którą nazwiemy umownie hipotezą stałości. Inspiracją stanie się w tym wypadku dziedzina przypisana kolejnemu omawianemu przez nas modelowi, którą jest analiza transakcyjna (J.M. Dusay, 1972). Hipoteza stałości (*constancy hypothesis*) będzie nam zatem mówiła, że gdy jedno z pól się poszerza, inne dla równowagi ulegają zmniejszeniu po to, aby całkowite pole energii psychicznej pozostało stałe. Można pokusić się o zapisanie tej zależności przy pomocy następującego wzoru:

$$HS = k (\text{pole 1} + \text{pole 2} + \text{pole 3} + \text{pole 4})$$

gdzie:

HS – hipoteza stałości

k – współczynnik stałości

pole 1, pole 2, pole 3, pole 4 – poszczególne pola modelu.

Wyjaśnienia i doprecyzowania wymaga współczynnik stałości (k), który oznacza w powyższym wzorze pewne indywidualne predyspozycje nauczyciela do wglądu w siebie oraz we własne świadome i nieświadome relacje z innymi. Sformułowanie omawianej hipotezy opiera się na oczywistym przeświadczeniu, że nie można jednocześnie pozostawać w dwóch przeciwstawnych stanach psychicznych. W naszym przypadku chodzi o pozostawanie w danym momencie czy sytuacji w pełni świadomym i jednocześnie całkowicie nieświadomym, stany te bowiem wzajemnie się wykluczają. Czy jednak hipoteza ta jest prawdziwa? Wszak pozostaje zarysowanym tylko przeświadczeniem. Mogą ją jedynie potwierdzić rzetelnie przeprowadzone badania weryfikujące lub falsyfikujące przedstawione zależności.

Na podstawie prezentowanego modelu można stwierdzić, że niezwykle ważnym aspektem samoświadomości nauczyciela w tworzeniu i istnieniu relacji interpersonalnych, a także wglądu w obszary własnego rozwoju są informacje zwrotne. Otrzymujemy je od swojego otoczenia, będącego rodzajem systemu luster, w których możemy się przejrzeć i odpowiedzieć sobie na fundamentalne dla każdego człowieka pytanie: Kim jestem w swoim własnym mniemaniu? Ale także: Jak w rzeczywisty sposób odbierany jestem przez innych? Ten odbity wizerunek nie może jednak być przyjmowany bezkrytycznie, bez koniecznych analiz i pogłębionej refleksji. W takich wypadkach nieocenionym wsparciem może okazać się profesjonalna pomoc, np. w postaci coachingu lub nauczycielskiej superwizji. Do tego wątku przyjdzie nam jednak wrócić w końcowej części niniejszego tekstu. W tym miejscu powiedzmy raz jeszcze, że prezentowany model ukazuje wagę i znaczenie wiedzy nauczyciela o sobie oraz świadomej komunikacji z innymi osobami, a także – o czym nie sposób zapomnieć – destrukcyjnych barier powstających w wyniku nierozpoznawania obszarów istniejącej nieświadomości: pól określanych mianem ślepych punktów oraz czarnych dziur. W sposób bardziej szczegółowy omawianemu zagadnieniu dotyczącemu obszarów nierozpoznań poświęcony jest kolejny model.

Metoda oceny swoich nierozpoznań

Ważnym uzupełnieniem modelu wcześniejszego może stać się diagram, który w analizie transakcyjnej określamy mianem matrycy dyskontowej. Najpierw jednak słów kilka o samym zjawisku dyskontowania (*discounting*), określanym też jako nierozpoznanie, odrzucanie czy umniejszanie. Jest to koncepcja stworzona w 1970 r. przez A. i J. Schiffów, rozwijana przez K. Mellor i E. Schiffa (za: I. Stewart, V. Joines, 1987, s. 173–180). Koncepcja ta wyraża się w nieświadomym ignorowaniu pewnych informacji umożliwiających rozwiązanie określonego

problemu, z którym boryka się dany człowiek. Osoba dyskontująca zupełnie pomija dane informacje, dyskwalifikuje je lub wierzy i postępuje w taki sposób, jak gdyby niektóre aspekty jej samej, innych ludzi bądź sytuacji były inne (np. mniej znaczące), niż pokazuje to rzeczywistość. Wpływ tych elementów rzeczywistości jest zwykle celowo umniejszany, aby utrzymać znajome sobie tzw. ramy odniesienia (*frame of reference*) (J.L. Schiff, A. Schiff, E. Schiff, 1975, s. 290–294). Jest to struktura powiązanych ze sobą stanów Ja będących konkretną odpowiedzią na rzeczywistość, pozwalającą na zdefiniowanie siebie, innych ludzi oraz świata w określony i zrozumiały sposób. Ramy odniesienia w jakimś sensie najbliższe są potocznemu rozumieniu pojęcia „światopogląd”, z wszystkimi licznymi wątpliwościami i krytycznymi ocenami, jakie wiążą się ze wspomnianym terminem. Można założyć, że wszystkie wymienione wcześniej stany Ja w modelu Okna Johari mają zapewne swoje charakterystyczne ramy odniesienia, przy czym – przypomnijmy – tylko pole 1 jest w pełni świadome. Dyskontowanie spełnia jeszcze wiele innych funkcji, np. utrzymywanie tzw. skryptu (*life-script*), podtrzymywanie lub wymuszanie transakcji symbiotycznych (*symbiosis transaction*), a także innych zadań, którymi nie będziemy się tu zajmowali, gdyż zmuszałoby to do szerszego i bardziej wyczerpującego wprowadzenia w koncepcję analizy transakcyjnej. Istotnym elementem dyskontowania jest zjawisko, które określane bywa jako „wyolbrzymianie” lub „przewartościowanie” (*exaggerating, grandiosity*), polegające na przesadnym powiększaniu lub pomniejszaniu pewnych elementów rzeczywistości dotyczących własnej osoby, innych osób lub sytuacji. Wskutek procesu wyolbrzymiania pozostałe istotne elementy rzeczywistości znikają z pola świadomości jednostki i nie są brane pod uwagę przy rozwiązaniu problemu. Najkrócej można powiedzieć, iż pomniejszanie pewnych cech służy przesadnemu wyolbrzymianiu innych. Dyskontowanie jako wewnętrzny mechanizm obronny rozpoznaje się, obserwując zachowania przejawiające się w różnych strategiach pasywności (*passivity*) (A. Schiff, J. Schiff, 1971, s. 71–78), prowadzonych grach psychologicznych (*game*) (R. Ingram, 1980, s. 13–15) i odgrywaniu psychologicznych ról Prześladowcy, Ofiary lub Ratownika w tzw. Trójkącie Dramatycznym (*Drama Triangle*) S. Karpmana (1968, s. 39–43). Dyskontowanie można opisać w kategoriach obszaru (*area*), typu (*type*) oraz poziomu (*level*), nazywanego też trybem (*mode*). Dyskontowanie przejawia się w aspekcie samego siebie (*self*), innych osób (*others*) lub realnej sytuacji (*situation*); dotyczy bodźców (*stimuli*), problemów (*problems*) czy alternatyw, nazywanych też opcjami (*option*), oraz może być realizowane w odniesieniu do istnienia (*existence*), znaczenia (*significance*), możliwości zmiany (*change possibilities*) lub osobistych zdolności (*personal abilities*).

Większość tych kategorii ujmowanych jest w postaci tzw. matrycy dyskontowej (*discount matrix*), która może występować w wersji dwu- lub trójwymiarowej (H.S. Schulze, 2005, s. 51–55; A. Pierzchała, 2011, s. 91; K. Mellor, E. Schiff, 1975, s. 301). Poniższy diagram koreluje tryb dyskontowania z jego typami (tab. 4).

Prezentowany diagram jest układem hierarchicznym. Jego znaczenie można najlepiej wyjaśnić, posługując się przykładem z praktyki nauczycielskiej. Przyjmijmy, że w klasie jest uczeń wykazujący objawy dysleksji. Jaką świadomość siebie, swoich kompetencji i samego problemu może wykazywać określony nauczyciel wykazujący dyskontowanie? W przypadku obszaru dyskontowania – który nie jest zaznaczony na powyższym schemacie – nauczyciel pomyśli: „Nawet jeśli taki przypadek miałby kiedykolwiek miejsce, nie umiałbym go rozpoznać” (Ja), „Tego rodzaju problemów nikt z nauczycieli niebędący psychologiem nie jest w stanie rozpoznać” (inni) lub „Przy takiej liczbie uczniów w klasie niemożliwe jest rozpoznanie dysleksji, nawet gdyby taką przejawiał jakiś uczeń” (sytuacja). Taki rodzaj

Tab. 4. Matryca dyskontowa

TRYB (MODE)	TYP (TYPE)					
ISTNIENIE (EXISTENCE)	T1	Bodźce	T2	Problemy	T3	Alternatywy
ZNACZENIE (SIGNIFICANCE)	T2	Znaczenie bodźców	T3	Znaczenie problemów	T4	Znaczenie alternatyw
MOŻLIWOŚĆ ZMIANY (CHANGE POSSIBILITIES)	T3	Możliwość zmiany bodźców	T4	Rozwiązalność problemów	T5	Wykonalność alternatyw
OSOBISTE UMIĘTNOŚCI (PERSONAL ABILITIES)	T4	Zdolność jednostki do odmiennej reakcji	T5	Zdolność jednostki do rozwiązywania problemów	T6	Zdolność jednostki do alternatywnego działania

nastawienia określa stan świadomości nauczyciela, który przekłada się następnie na inne elementy dyskontowania ukazane w diagramie. Gdy zatem mowa o typach dyskontowania w trybie istnienia (ważna uwaga: nie zapominajmy ciągle, że zjawisko ma charakter nieświadomy), nauczyciel niejako nie zauważy, iż uczeń wykazuje typowe objawy dysleksji (np. myli głoski o podobnym brzmieniu, gubi końcówki poszczególnych wyrazów, myli litery o podobnym kształcie, lecz innym ułożeniu przestrzennym: d – b, p – b), co świadczy o nierozpoznawaniu przez podmiot dyskontujący samego bodźca. Idąc dalej, nauczyciel może wprawdzie dostrzegać znamiona tego rodzaju zaburzenia, ale ignoruje fakt, iż może być to dowód istnienia u ucznia tego problemu. W przedostatnim z typów dyskontowania nauczyciel zauważa trudności ucznia, widzi w tym problem, ignoruje jednak lub dyskwalifikuje możliwość jego rozwiązania; nie widzi zatem alternatyw dla tej sytuacji czy – jak to się dzieje w ostatnim typie – umniejsza własne umiejętności pomocy. W podobny sposób możemy poruszać się na powyższej matrycy dyskontowej w sposób pionowy oraz ukośny. Jak powiedzieliśmy już wcześniej, dyskontowanie ma charakter hierarchiczny, stąd mówimy o różnych stopniach nieświadomych nierozpoznań. Brak rozpoznania na niższym poziomie pociąga z reguły nierozpoznanie na poziomie wyższym, np. niedostrzeżenie samych objawów dysleksji powoduje automatycznie niezauważenie istnienia problemu i sposobów jego rozwiązania oraz możliwości pomocy w tym zakresie samego nauczyciela. Należy nadto zauważyć, że im niższy poziom dyskontowania, tym poważniejsze są konsekwencje tego rodzaju sytuacji. Dobrze ilustruje omawiane zjawisko cytata zaczerpnięta z książki R.D. Harego, odniesiony tym razem do sytuacji rodziców, którzy nie dostrzegają cech psychopatyczności swojego dziecka.

Nierozpoznanie, że dziecko wykazuje wiele lub większość cech osobowości, które definiują psychopatię, może skazać rodziców na niekończące się wizyty u nauczycieli, psychiatrów, psychologów w daremnym poszukiwaniu odpowiedzi na pytanie, co złego dzieje się z ich dzieckiem i **z nimi samymi**. Może też prowadzić do serii niewłaściwych terapii i interwencji, a wszystko to przy dotkliwych kosztach finansowych oraz emocjonalnych (2008, s. 204).

Nie trzeba nikogo przekonywać, że tego rodzaju sytuacje nie prowadzą do rozwiązywania istotnych problemów pojawiających w pracy nauczycieli, rodziców i opiekunów, a także

funkcjonowania w praktyce całego systemu edukacyjnego oraz pedagogiki jako dyscypliny naukowej. Jest to niebagatelne zjawisko, które jakże często umyka uwadze teoretyków i praktyków wychowania.

Wnioski

Oba zaprezentowane modele dotyczą świadomości nauczycieli; oba też umożliwiają konstruowanie różnorodnych procedur badawczych, które pozwalają na ocenę kompetencji interpersonalnych i merytorycznych tej grupy zawodowej. Modele w jakimś sensie komplementarnych, a jednocześnie jakże odmiennych. Szablonu skupionego na rozpoznaniu świadomości lub braku świadomości siebie przez nauczyciela oraz matrycy ukazującej nierozpoznanie istotnych elementów pracy nauczyciela. Tego, co niejako wewnętrzne, i tego, co zewnętrzne w funkcjonowaniu zawodowym.

Pierwszy model skłania do konfrontowania obrazu siebie i swoich dokonań z oceną innych ludzi. Porównania tego, co C.G. Jung określił mianem „persona”, tj. idealnych aspektów nas samych, które prezentujemy światu zewnętrznemu (D. Sharp, 1998, s. 124–126), z rzeczywistym odbiorem owego przeświadczenia przez otoczenie. Zyskuje się w ten sposób nieoceniony zakres informacji na temat nas samych i sposobu, w jaki jesteśmy odbierani. Wiedza taka w szczególny sposób przydatna jest nauczycielowi. Z jednej bowiem strony, w pracy nieustannie wystawiany jest na ocenę innych osób: uczniów, rodziców, grona pedagogicznego czy władz oświatowych; nieustannie podlega krytyce bliższego lub dalszego środowiska społecznego. Opinie te bywają niejednokrotnie niezwykle powierzchowne i niemiarodajne, a czasem wręcz nieprawdziwe lub niesprawiedliwe.

Z drugiej strony, nauczyciel pracuje w jakimś sensie w odosobnieniu. To, w jaki sposób prowadzi codziennie poszczególne lekcje, jak odnosi się do uczniów lub w indywidualnych rozmowach do rodziców, nie jest konfrontowane z szerszym audytorium, które mogłoby dokonać **miarodajnej** oceny kompetencji interpersonalnych danego nauczyciela. Stąd też wielu nauczycieli – jak potwierdza to potoczna obserwacja – nie tylko nie ma dostatecznej wiedzy na temat swoich pozytywnych i negatywnych cech sprzyjających lub ograniczających kontakty interpersonalne, ale nie ma także świadomości, jak odbierani są przez innych. Nauczyciel w pracy i wiedzy o sobie często kieruje się intuicją oraz swoiście rozumianym instynktem wewnętrznym. Takie działanie niejednokrotnie okazuje się trafne i użyteczne. Jednak w momencie, gdy pojawiają się określone problemy lub stosowane dotychczas metody postępowania okazują się mało przydatne, czy wręcz skrajnie nieefektywne (np. z chwilą wystąpienia konkretnych trudności dydaktycznych lub wychowawczych), wówczas skonfrontowanie własnej strategii działania z oceną innych wydaje się najbardziej optymalne, choć jednocześnie nieczęsto spotykane. Temu celowi mogłyby służyć specjalne zajęcia grupowe o charakterze treningów interpersonalnych (tzw. grupy Balinta), a także indywidualny coaching lub superwizja adresowana do grona pedagogicznego. Warto jednak zwrócić uwagę, że tego typu, nieczęsto wszak stosowane, formy podnoszenia kwalifikacji interpersonalnych nauczycieli muszą być prowadzone przez odpowiednio przygotowanych specjalistów. Konfrontowanie bowiem własnej aktywności, do której jesteśmy przywiązani, czy obrazu siebie z ocenami innych ludzi wiązać się może z wysokim poziomem stresu. Dzieje się tak chociażby w przypadkach osób posiadających niedostatecznie ukształtowaną własną tożsamość lub strukturę ego oraz ogólnie niski poziom integracji osobowości.

W skrajnych przypadkach brak fachowości nieść może takie obciążenia emocjonalne, które grozi powstawaniem zaburzeń psychicznych. Poszerzanie pola nauczycielskiej zawodowej i interpersonalnej świadomości musi zatem nie tylko odbywać się w sposób profesjonalny, ale także z poszanowaniem godności, przynależnej każdemu człowiekowi. Stąd też zajęcia tego typu powinny kierować się zasadami stosowanymi w trakcie treningów wrażliwości interpersonalnej: bezpośredniego porozumiewania się, otwartości i szczerości, dochowania tajemnicy oraz tolerancji (B. Śliwerski, 2010, s. 149–150). Tego rodzaju działania przyczynią się z pewnością do podniesienia efektywności pracy pedagogicznej, a w szczególności do podniesienia kompetencji w rozwiązywaniu trudnych problemów wychowawczych.

Drugi model pozwala w sposób pełniejszy dostrzec obszary nieświadomych nierozpoznań istotnych aspektów sytuacji problemowych, na jakie natrafić może nauczyciel.

Dyskontując, a zatem wyolbrzymiając pewne elementy rzeczywistości pedagogicznej kosztem innych (bo do tego sprowadza się w istocie omawiane zjawisko), nauczyciel czy wychowawca nie jest w stanie dostrzec wagi zagadnienia i w sposób efektywny podjąć skutecznych działań prowadzących do rozwiązania problemu. W sposób nieuchronny pojawiają się ślepe punkty, a czasem wręcz czarne dziury z modelu wcześniejszego. Myślenie nauczyciela pozbawione jest wówczas głębszego wglądu w rzeczywistość, która go otacza.

Wielość badań pedeutologicznych dowodzi, że wobec niepowtarzalności sytuacji pedagogicznych i osobowości pedagogów należałoby przyjąć prawo do stosowania odmiennych sposobów myślenia (B. Śliwerski, 2010, s. 16).

W tym sposobie myślenia badanie świadomości własnych relacji w stosunku do innych zajmuje z pewnością niepoślednie miejsce. Sytuacja osoby patrzącej na świat przez nieodpowiednie okna i dyskontującej pole swojej aktywności zawodowej do złudzenia przypomina literacką postać Don Kichota z *La Manczy*, tytułowego bohatera powieści M. Cervantesa. Jak wiadomo, Don Kichot był przekonany, że jest błędnym rycerzem, który ma do spełnienia wiekopomną misję. Postrzegał rzeczy i ludzi w zmienionej, nieprawdziwej perspektywie, np. w wiatrakach rozpoznał gestykulujących olbrzymów, w żołnierzach eskortujących pewną szacowną damę dostrzegł podstępnych czarnoksiężników, a stado owiec uznał za dwie potężne armie, a po chwili za kondukt żałobników. Dodajmy jeszcze, że był głęboko przekonany, iż balwierska misa, którą nosił na głowie, to czarodziejski hełm Mambrina, i nawet nie przypuszczał, na jaką śmieszność ze strony otoczenia się naraża. Mylił się też głęboko co do spotykanych osób. Służąca Maritornes nie była przecież księżniczką, a Aldo-na Lorenzo, w rzeczywistości niezbyt urodziwa i – co tu kryć – również niezbyt cnotliwa wieśniaczka, z pewnością nie zasługiwała na miano dobrze urodzonej damy o wytwornym imieniu Dulcynea z Toboso. To tylko niektóre z przykładów nierozpoznań naszego bohatera. W rzeczywistości było ich znacznie więcej, co dociekliwemu badaczowi tego utworu epickiego daje szansę łatwego zaprojektowania zarówno proporcji pól w diagramie Okien Johari, jak i stworzenia bezbłędnej matrycy dyskontowej.

Na koniec powiedzmy jeszcze, że dwa powyższe modele (*modulus* – miara, wzór) nie są niczym innym jak właśnie modelami, z których dopiero wywieść można odpowiednie metody badań. Są zatem konstruktami ludzkiego umysłu, pewnym systemem założeń, pojęć czy istniejących między nimi zależności. Ich wartość może i powinna być mierzona stopniem, w jakim trafnie wyjaśniają oraz stwarzają możliwość rozumienia określonego fragmentu otaczającej rzeczywistości. Modelowanie okazuje się efektywne i przydatne, gdy pozwala sensownie uporządkować ogromną liczbę informacji, jakie do nas docierają,

inspirować i tworzyć pomysły dalszych badań naukowych czy dawać poczucie sensowności podejmowanych działań. Modele naukowe mogą być oceniane ze względu na różne kryteria czy przesłanki. Twórca ogólnej teorii systemów, L. von Bertalanffy, był przekonany, że modele powinno się oceniać przede wszystkim pod względem pragmatycznym, „[...] zastanawiając się, czy mają one moc wyjaśniania i prognozowania” (1984, s. 146). Obok względów pragmatycznych model powinien także spełniać cały szereg innych koniecznych warunków, m.in. izomorfizmu (polegający na możliwie największej zgodności i podobieństwie modelu z oryginałem), przejrzystości, prostoty i dostępności. Ponadto warto, aby proponowany model był zrozumiały, ale nie nadmiernie upraszczał, i nakreślał ramy, ale nie ograniczał, dając w ten sposób możliwość interpretacji i wyjaśniania, a także sporządzania efektywnych prognoz. Modele mają różny charakter i status metodologiczny, poczynając od modeli matematycznych i technicznych, przez ekonomiczne, po schematy, jakie tworzymy w naukach społecznych i humanistycznych. Każdy model jest czymś z góry uproszczonym, schematycznym, zdystansowanym, a zatem nie do końca prawdziwym. Daje czasem prawdziwe, a czasem tylko złudne poczucie rozumienia otaczającego nas świata. Na szczęście istnieją procesy empirycznej weryfikacji lub falsyfikacji, które pozwalają ocenić ich rzeczywistą wartość. Miejmy zatem nadzieję, że i w przypadku prezentowanych tu modeli znajdą się badacze gotowi do ich oceny.

Bibliografia

- Bader, E., Zeig, J.K. (1976). Fifty-Seven Discounts. *Transactional Analysis Journal*, 2.
- Bertalanffy, L. von (1984). *Ogólna teoria systemów*. E. Woydyłło-Woźniak (tłum.). Warszawa.
- Borkowska, A., Macander, D. (2007). Budowanie relacji z uczniami w opiniach nauczycieli. *Remedium*, 2-3.
- Campos, L.P. (1975). Institutional Discount Structures. *Transactional Analysis Journal*, 1.
- Cierpiałowska, L., Nowicka-Gawęcka, H. (1992). Wybrane zagadnienia analizy transakcyjnej. W: B. Waligóra (red.). *Elementy psychologii klinicznej*. Poznań.
- Dudzikowa, M. (red.) (1996). *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*. Kraków.
- Dusay, J.M. (1972). Egograms and the „Constancy Hypothesis”. *Transactional Analysis Journal*, 3.
- Dziewiecki, M. (2004). Komunikacja wychowawcza. *Wychowawca*, 6.
- Erskine, R.G. (1974). Therapeutic Intervention: Disconnecting Rubberbands. *Transactional Analysis Journal*, 1.
- Gawlik, S. (2005). Kompetencje zawodowe nauczyciela w świetle reformy systemu edukacji. W: R. Gmoch, A. Krasnodębska (red.). *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*. Opole.
- Gmoch, R., Krasnodębska, A. (red.) (2005). *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*. Opole.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*. A. Jankowski (tłum.). Poznań.
- Gwizdek, B., Sołtys, E. (2006). Komunikacja w pracy nauczyciela. *Remedium*, 1.
- Hare, R.D. (2008). *Psychopaci są wśród nas*. A. Skucińska (tłum.). Kraków.
- Ingram, R. (1980). Games and Passivity. *Transactional Analysis Journal*, 1.
- Jagiela, J. (2004a). *Gry psychologiczne w szkole*. Kielce.
- Jagiela, J. (2004b). *Komunikacja interpersonalna w szkole*. Kraków.

- Jagieła, J. (red.) (2011). *Analiza transakcyjna w edukacji*. Częstochowa.
- James, M., Jongeward, D. (1994). *Narodzić się, by wygrać. Analiza transakcyjna na co dzień*. A. Suchańska (tłum.). Poznań.
- Karpman, S. (1968). Drama Triangle Script Drama Analysis. *Transactional Analysis Bulletin*, 26.
- Kehler, T. (1978). *Transactional Analysis Revisited*. Little Rock, AR.
- Kozioł, K. (red.) (2002). *Kompetencje nauczyciela wychowawcy*. Zielona Góra.
- Krzemianowski, Z. (2006). O budowaniu dobrych relacji. *Nowa Szkoła*, 6.
- Kuśpit, M. (2004). Komunikacja w edukacji. *Remedium*, 5.
- Luft, J. (1966). *Group Processes: An Introduction to Group Dynamics*, Palo Alto, CA.
- Luft, J. (1973). *Introduction á la dynamique de groupe*. Paris.
- Macario, L., Rocchi, M. (2011). *Komunikacja w relacjach niesienia pomocy*. B. Stańkowski (tłum.). Kraków.
- Macefeld, R., Mellor, K. (2006). Awareness and Discounting: New Tools for Task/Option-oriented Settings. *Transactional Analysis Journal*, 1.
- Matkowski, M. (1993). Nierozpoznanie. W: J. Santorski (red.). *ABC psychologicznej pomocy*. Warszawa.
- Mellor, K., Schiff, E. (1975). Discounting. *Transactional Analysis Journal*, 3.
- Pierzchała, A. (2011). Źródła, rodzaje i konsekwencje dyskutowania w obliczu sytuacji problemowej w szkolnym funkcjonowaniu ucznia. W: J. Jagieła (red.). *Analiza transakcyjna w edukacji*. Częstochowa.
- Przybylska, N. (2005). Relacje nauczyciel – uczeń. *Remedium*, 3.
- Retter, H. (2005). *Komunikacja codzienna w pedagogice*. M. Wojdak-Piatkowska (tłum.). Gdańsk.
- Rogoll, R. (1989). *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*. A. Tomkiewicz (tłum.). Warszawa.
- Rost, J. (2008). Analiza danych empirycznych. Aktualne pytania i rozwiązania. W: R. Stachowski, W. Zeidler (red.). *Opisowa metodologia badań psychologicznych. Studia i przykłady*. Warszawa.
- Schiff, A., Schiff, J.L. (1971). Passivity. *Transactional Analysis Journal*, 1.
- Schiff, J.L., Schiff, A., Schiff, E. (1975). Frames of Reference. *Transactional Analysis Journal*, 3.
- Schulze, H.S. (2005). Die „Gedrehte Abwertungstabelle“. *Zeitschrift für Transaktionsanalyse*, 1.
- Sharp, D. (1998). *Leksykon pojęć i idei C.G. Junga*. J. Prokopiuk (tłum.). Wrocław.
- Steiner, C.M. (1974). *Scripts People Live. Transactional Analysis of Life Scripts*. New York.
- Stewart, I., Joines, V. (1987, 2 wyd. 1991). *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*. Nottingham.
- Szczukiewicz, P. (2004). Umiejętności interpersonalne w kontakcie wychowawczym. *Remedium*, 2.
- Sztejnberg, A., Brok, P. den, Hurek, J. (2005). Zachowania interpersonalne najlepszego nauczyciela w percepcji uczniów i studentów. *Ruch Pedagogiczny*, 1–2.
- Śliwerski, B. (2010). *Myśleć jak pedagog*. Gdańsk.
- Śnieżyński, M. (2007). Relacje interpersonalne pomiędzy nauczycielami a uczniami liceów ogólnokształcących. *Wychowanie na co Dzień*, 7–8.
- Trojniel, S. (2007). Dialog jedną ze skutecznych metod komunikacji interpersonalnej w kształceniu i wychowaniu. *Lider*, 6.
- Wollman, L. (2005). Nauczyciel i dziecko a przestrzeń komunikacji. *Ruch Pedagogiczny*, 1–2.
- Woolams, S., Brown, M. (1978). *Transactional Analysis*. Dexter, MI.
- Wosik-Kawala, D. (2007). Nauczyciel kompetentny – postulat czy rzeczywistość. W: Z. Bartkiewicz, M. Kowaluk, M. Samujło (red.). *Nauczyciel kompetentny. Teraźniejszość i przyszłość*. Lublin.

Wroński, R. (2005). Kształcenie nauczycieli wyznaczone potrzebą uzyskania nowych kompetencji zawodowych. W: R. Gmoch, A. Krasnodębska (red.). *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*. Opole.

Zbiegeń-Maciąg, L., Pawnik, W. (1995). *Zarządzanie organizacją – aspekt socjologiczny*. Kraków.

Zubrzycka-Maciąg, T. (2005). O potrzebie rozwijania umiejętności społecznych u nauczycieli w ramach kształcenia uniwersyteckiego. W: R. Gmoch, A. Krasnodębska (red.). *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*. Opole.

www.analizatransakcyjna.pl/arttykul/egogramy-i-hipoteza-stalosci-dr-john-m-dusay-1972/48.

www.behavenet.com/capsules/treatments/ta/constancyhypothesis.htm.

Streszczenie

Artykuł prezentuje dwa modele: Okna Johari oraz diagram dyskontowania transakcyjnego, jako użyteczne szablony pozwalające na zaprojektowanie metod oceny kompetencji interpersonalnych nauczycieli. Pochodzą one z odmiennych, choć komplementarnych dziedzin: teorii komunikacji interpersonalnej i pomocy psychologicznej oraz koncepcji analizy transakcyjnej. Pierwszy model służy do zwiększenia własnej samoświadomości w relacji z innymi; pozwala też wysunąć hipotezę stałości wskazującą na niezmienną proporcjonalność obszarów świadomości i nieświadomości w relacjach z innymi. Drugi model wyraża się w nieświadomym ignorowaniu pewnych ważnych informacji umożliwiających rozwiązanie określonych problemów w pracy nauczyciela. Użyteczność wspomnianych modeli wymaga weryfikacji lub falsyfikacji empirycznej.

Summary

The article presents two models: Johari Windows and a diagram of discounting transaction, as useful templates for designing methods to allow assessment of interpersonal competences of teachers. They come from different but complementary areas: the theory of interpersonal communication and psychological support, and the concept of transactional analysis. The first model is used to enhance their own self-awareness in relationship with others. It also lets you extend the hypothesis of an unchanging constancy of proportionality indicating the areas of awareness and ignorance in relations with others. The second model is expressed by unconsciously ignoring some important information for troubleshooting specific problems in teacher's work. Empirical verification or falsification can show utility this models for pedagogical practise.