



ANNA PIERZCHAŁA

## Ja–Ty–Komputer. Specyfika zajęć prowadzonych metodą e-learningu z perspektywy analizy transakcyjnej

### I–You–Computer. Specificity of Classes Employing (or: conducted with use of) E-learning from the Transactional Analysis Perspective

Doktor, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Wydział Pedagogiczny, Instytut Pedagogiki, Zakład Psychoprofilaktyki, Zespół Badawczy Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej, Polska

#### Streszczenie

Zwrócenie uwagi na charakterystyczną relację, jaka łączy człowieka z komputerem, stało się punktem wyjścia dla niniejszego artykułu. Autorka podejmuje w nim próbę charakterystyki zajęć prowadzonych metodą e-learningu na Wydziale Pedagogicznym Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Paradygmatem dla tych rozważań jest koncepcja analizy transakcyjnej. W opracowaniu wykorzystane zostały trzy wzajemnie uzupełniające się obszary tematyczne koncepcji – analiza struktury osobowości, analiza komunikacji oraz koncepcja pasywności transakcyjnej.

**Słowa kluczowe:** relacje, analiza transakcyjna, *e-learning*

#### Abstract

A specific relationship that connects a person and a computer has provided the basis for writing the present article. The author attempts to characterize classes conducted with use of the e-learning method at the Pedagogical Faculty of the Jan Długosz University in Czestochowa. The concept of transactional analysis constitutes the paradigm for these considerations. The study uses three complementary thematic areas of the concept – personality structure analysis, communication analysis and transactional passivity concept.

**Keywords:** relations, transactional analysis, *e-learning*

Pod koniec XX w. dwaj uczeni Nass i Reeves udowodnili w swoich badaniach, iż człowiek wchodzi w specyficzny kontakt z mediami, a komputer nie jest jedynie maszyną, a partnerem w relacji. Na podstawie przeprowadzonych eksperymentów, stwierdzili, że „[l]udzie [...] w laboratoriach przejawiali zadziwiające reakcje. Bardzo się starali, aby nie sprawić komputerowi przykrości, czuli się fizycznie zagrożeni przez coś, co było tylko wizerunkiem, i przypisy-

wali anonimowej kreskówce osobowość równie bogatą jak swojemu przyjacielowi” (Reeves, Nass, 2000, s. 18–19). Zwrócenie uwagi na tę charakterystyczną relację stało się punktem wyjścia dla niniejszego artykułu, w którym autorka podejmuje próbę charakterystyki zajęć prowadzonych metodą e-learningu na Wydziale Pedagogicznym Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. W tego typu analizach warto uwzględnić relacyjny charakter pracy z maszyną, gdyż to w pewien sposób powinno modyfikować nasze myślenie i realizację tychże zajęć. W niniejszym opracowaniu w celu opisu określonych zjawisk wykorzystana zostanie koncepcja analizy transakcyjnej – jedna ze stosunkowo nowych koncepcji psychoterapeutycznych, która powstała pod koniec lat 50. XX w. w Stanach Zjednoczonych. Jej charakterystyczną cechą jest przejrzystość założeń, która stwarza perspektywę wykorzystania nie tylko w pracy terapeutycznej, ale także w wielu innych dziedzinach życia, w tym w badaniach naukowych. Punktem centralnym tej teorii jest charakterystyka relacji interpersonalnych. Jednocześnie Łęski (2016) udowodnił, że możliwe jest jej wykorzystanie również do analizy relacji łączących człowieka z komputerem, pokazując, że mamy specyficzną tendencję do przypisywania komputerowi struktury osobowości w pewien sposób tożsamej z tą, którą sami posiadamy.

Powyższe założenia stały się fundamentem dla stworzenia charakterystyki zajęć prowadzonych przez autorkę metodą e-learningu dla studentów ostatniego roku uzupełniających studiów magisterskich na kierunku pedagogika (AJD w Częstochowie). Warto podkreślić, iż punktem odniesienia były tu te same zajęcia prowadzone w ubiegłych latach w formie tradycyjnej w wymiarze 25 godzin dydaktycznych (15 wykładu i 10 ćwiczeń). Od roku akademickiego 2016/2017 przyjęły one formę e-learningową, a studenci mieli bezpośredni kontakt z prowadzącą jedynie na pierwszych (organizacyjno-szkoleniowych) oraz ostatnich (zaliczeniowych) zajęciach<sup>1</sup>. Tematyka nie zmieniła się, ale ilość aktywności wymaganych od studentów zwiększyła się znacząco. Warto zwrócić uwagę na fakt, że dotychczasowa forma wykładowa determinowała w pewien sposób metodę podającą, ograniczając możliwość aktywnego uczestnictwa studenta. Jednocześnie forma zajęć realizowanych z wykorzystaniem platformy edukacyjnej umożliwia analizę aktywności indywidualnych studentów odnośnie do każdego realizowanego w trakcie zajęć zadania. W przypadku niniejszego kursu wykorzystywane były takie aktywności, jak: zadania indywidualne, lekcje, quizy, współtworzenie Wiki, zajęcia warsztatowe, prezentacje multimedialne, forum dyskusyjne itp. Każdy moduł zajęciowy realizowany był zarówno w formie wykładowej (gotowa wiedza do przyswojenia przez uczestników), jak i w formie aktywnej – zadań do samodzielnego wykonania. Biorąc pod uwagę przedstawione na początku opracowania założenia, zajęcia te realizowane były

---

<sup>1</sup> Zgodnie z Regulaminem Kształcenia na Odległość AJD: [http://www.info.ajd.czest.pl/media/domeny/54/static/pub/akty/zwr/R0161\\_46\\_2016.pdf](http://www.info.ajd.czest.pl/media/domeny/54/static/pub/akty/zwr/R0161_46_2016.pdf).

w trójstronnej relacji studenci–komputer–prowadząca, przy czym studenci mieli także dodatkowo możliwość wzajemnego kontaktu oraz uczestniczyli w szeregu aktywności grupowych (wykonywanych za pośrednictwem platformy). W odniesieniu do założeń teoretycznych warto podkreślić, że w toku realizacji zajęć ujawniło się kilka wskaźników, które w pośredni sposób potwierdzają trójstronny charakter wspomnianej relacji:

1. Systematyczność pracy studentów i całkowity brak prośb o przedłużenie terminu realizacji poszczególnych aktywności – w toku całego kursu ani raz nie pojawiła się ze strony uczestników prośba o przedłużenie terminu realizacji (sytuacja do tej pory niespotykana w przypadku tych samych zajęć prowadzonych metodą tradycyjną). Studenci pytani po zakończeniu cyklu o ten fakt podkreślali, że ich zdaniem to platforma e-learningowa decydowała o czasie realizacji zadań, a trudno komputer prosić o przedłużenie terminu złożenia prac.

2. Oceny końcowe – a konkretniej brak dyskusji i przekonanie studentów o sprawiedliwości uzyskanej punktacji. W toku całego cyklu nie pojawiła się prośba o ponowną weryfikację oceny zadania, co również stoi w sprzeczności z dotychczasową praktyką. Ponownie studenci byli przekonani, że są oceniani przez platformę lub przez komputer – pomimo tego, że większość ich aktywności miała charakter otwarty, wymagający oceny przez prowadzącą. Co więcej, w przypadku jednej z aktywności (warsztaty) studenci mieli możliwość wzajemnego anonimowego oceniania prac innych uczestników – także do tych ocen nikt nie zgłaszał wątpliwości.

3. Wskazanie uczestników na brak możliwości dopytywania prowadzącej o treści zawarte w kursie. Zagadnienie to warto zobrazować bezpośrednimi wypowiedziami studentów zawartymi w kwestionariuszu oceny zwrotnej dotyczącej zajęć, którą mieli możliwość wyrazić po zakończonym cyklu kształcenia: „Te same treści, które na wykładach spisujemy ze slajdów, mamy pod ręką na kursie. No może tylko tyle że nie możemy o nich z prowadzącym podyskutować, jak na tradycyjnych zajęciach” lub: „W czasie kursu były zagadnienia które chciałabym, żeby były szerzej wyjaśnione/zaprezentowane, ale nie było takiej możliwości ze względu na brak kontaktu personalnego”. W tym momencie trzeba mocno podkreślić, że każdorazowo studenci w ramach poszczególnych modułów zachęceni byli do dyskusji. W tym celu uruchomione było specjalne forum dyskusyjne, o czym byli poinformowani na pierwszych zajęciach. Dodatkowo informacja na ten temat umieszczona była w warunkach zaliczenia przedmiotu, które musieli podpisać. I pomimo tego, że każda aktywność na forum była przez prowadzącą pozytywnie wzmocniana, wpisy na nim zamieszczane przez studentów dotyczyły jedynie kwestii technicznych odnoszących się do obsługi Moodle lub instrukcji do konkretnych zadań.

Powyższe wskaźniki relacyjnego charakteru zajęć prowadzonych na odległość skłoniły autorkę do tego, by podjąć próbę charakterystyki specyfiki tychże

zając z punktu widzenia wspomnianej już analizy transakcyjnej. W dalszej części opracowania wykorzystane zostaną trzy wzajemnie uzupełniające się obszary tematyczne koncepcji – analiza struktury osobowości, analiza komunikacji oraz koncepcja pasywności transakcyjnej. Rozpoczynając zatem od początku – w analizie transakcyjnej przyjmuje się (mówiąc w pewnym uproszeniu wymuszonym objętością niniejszej publikacji), że każdy człowiek posiada trzy stany Ja: Rodzica, Dorosłego i Dziecko. Twórca analizy transakcyjnej Berne zdefiniował je jako „spójny wzorzec uczuć i doświadczeń bezpośrednio związany z odpowiadającym mu wzorem zachowań” (za: Stewart, Joines, 2017, s. 17). Rodzic i Dziecko są swoistymi relikdami przeszłości, które uruchamiają określone schematy myślenia, działania i odczuwania, których nauczyliśmy się w dzieciństwie w kontakcie ze znaczącymi dla nas osobami. Dorosły natomiast jest stanem Ja, który ulega modyfikacjom przez cały okres życia człowieka i odpowiada za autonomiczny kontakt z rzeczywistością. To on odbiera informacje z otoczenia i pozostałych dwóch stanów, analizuje je i podejmuje decyzję co do działania<sup>2</sup>. Warunkiem jego skuteczności jest jednak systematyczny wzrost i rozwój w toku życia, co stanowić powinno naczelny cel edukacji. Efektywne funkcjonowanie człowieka opiera się na integracji działania ze wszystkich trzech stanów Ja przy pewnego rodzaju „zarządzaniu działaniem” ze stanu Ja-Dorosły. Badania autorki wskazują jednak na to, że współczesna edukacja odczuwa znaczący deficyt w zakresie uaktywniania stanu Ja-Dziecko w jego formie naturalnej, co oznacza, że szkoła nie stwarza przestrzeni dla odczuwania emocji, i to zarówno tych o charakterze pozytywnym, jak i negatywnym (Pierzchała, 2013). W tym kontekście warto podkreślić, że w ramach zajęć e-learningowych studenci mieli możliwość i aktywowali wszystkie stany Ja, co sprzyja efektywności edukacji. Co więcej, to właśnie stan Ja-Dziecko Naturalne miał tutaj szczególną reprezentację. Widać to zarówno we wpisach na forum (np. początek jednego wątku z forum: *Witajcie Studenciaki i Pani Doktor! ;-)*), jak i w realizacji poszczególnych zadań. W analizie zdjęć, którymi studenci mieli uzupełnić zadanie – chodziło o stworzenie definicji terminu *rodzina* i zamieszczenie obrazu, który będzie ją przedstawiał, nikt z uczestników nie zaprezentował „standardowego” obrazu rodziny, wszyscy podjęli „zabawę” metaforą. Przykładów w tym zakresie można by mnożyć, jednak ze względu na objętość publikacji nie jest to możliwe. Warto jednak podkreślić znaczenie uaktywniania stanu Ja-Dziecko szczególnie w kontekście tej konkretnej grupy uczestników kursu – adeptów do zawodu nauczycielskiego. Kwestią wartą dalszych analiz jest to, co konkretnie w tego typu zajęciach uaktywnia ten obszar Ja. Warto bowiem pamiętać, że studenci to przedstawiciele pokolenia Y, czyli ludzi, dla których nowe technologie stanowią

---

<sup>2</sup> Charakterystyka stanów Ja w niniejszej publikacji została zaprezentowana niezwykle skrótowo. Czytelników zainteresowanych tematyką odsyła się do licznej literatury przedmiotu (zob. np. literatura na końcu opracowania).

normalny element otoczenia, a co za tym idzie – edukacja z ich wykorzystaniem staje się zupełnie naturalna. Jednak odpowiedź na pytanie, czy to właśnie ten aspekt jest źródłem uaktywniania stanu Ja-Dziecko, obecnie może pozostać jedynie w sferze hipotez.

Kolejnym obszarem analiz wywodzącym się z przyjętego paradygmatu teoretycznego jest komunikacja. Nie wchodząc ponownie w szczegóły techniczne, należy wyjaśnić, że w analizie transakcyjnej przyjmuje się, że istnieją 3 typy komunikatów: równoległe, skrzyżowane i ukryte. Pierwsze towarzyszą efektywnej komunikacji i sprawiają, że może ona trwać w dłuższej perspektywie czasowej. Drugie są zazwyczaj podłożem konfliktu i nie mogą trwać w nieskończoność. Pojawianie się przez dłuższy czas komunikatów skrzyżowanych prowadzi do zerwania relacji. Trzecie natomiast – ukryte – są podstawą gier transakcyjnych czy manipulacji. Ponowna analiza zawartości forów dyskusyjnych, ale także dyskusji studentów w ramach prac grupowych (np. na podstawie moodlowej Wiki) wskazuje na zwiększoną ilość komunikatów równoległych, które sprzyjają z kolei uaktywnianiu się stanu Ja-Dorosły i zwiększeniu efektywności uczenia się.

Wszystko to powoduje, że najprawdopodobniej zmniejsza się zakres stosowanej przez uczestników pasywności. W analizie transakcyjnej przyjmuje się, że pasywność jest wyrazem braku umiejętności poradzenia sobie z sytuacją problemową, w konsekwencji czego człowiek próbuje zrzucić odpowiedzialność za własny brak efektywności na otoczenie (Schiff, Schiff, 1971, s. 71–78). W przypadku zajęć e-learningowych studenci starali się na wszelkie sposoby pokonać pojawiające się przed nimi trudności, w niskim stopniu angażując w to prowadzącą. Najlepszym przykładem tego była studentka, która w celu uruchomienia dodatkowego oprogramowania (sugerowanego do realizacji zadania) skonfigurowała środowisko wirtualne, które umożliwiło skorzystanie z programów przeznaczonych dla platformy Windows pod Linuksem. Warto pamiętać, że była to studentka pedagogiki, która potem z dumą opowiadała o tym, jak szukała rozwiązania w Google. W tym kontekście można także przytoczyć wypowiedź innej studentki, która wskazała: „Uważam, że są to zajęcia bardziej efektywne, gdyż w większym stopniu angażują każdego uczestnika kursu w wykonywanie zadań, niż odbywałoby się to normalnie na zajęciach”. Takich przykładów również było więcej. Studenci podkreślali, że mieli motywację, gdyż ta forma realizacji zajęć sprawiała im przyjemność (Ja-Dziecko). Jednocześnie podkreślali, że pracując z komputerem, „musieli radzić sobie sami” (co oczywiście nie do końca było prawdą).

Podsumowując – trudno przyjąć jednoznacznie, że zajęcia realizowane na odległość są bezwzględnie i pożądaną alternatywą dla edukacji tradycyjnej. Ciężko byłoby sobie wyobrazić całkowitą rezygnację z bezpośredniego kontaktu wykładowca–student. Należy pamiętać, że kontakt zdalny ogranicza w znac-

nym stopniu rozwój umiejętności interpersonalnych realizowanych w relacji człowiek–człowiek, pozbawiając do pewnego stopnia uczestników możliwości reagowania na wszystkie kanały komunikacji (w tym niewerbalne), a także funkcjonowania w sytuacji niejednoznaczności wynikającej choćby z pojawienia się komunikatu o charakterze ukrytym. Z drugiej jednak strony stwarza przestrzeń dla ćwiczenia umiejętności bycia w relacji trójstronnej, od której zaczęliśmy niniejsze rozważania, przygotowując niejako studentów do efektywnego funkcjonowania również w świecie wirtualnym, który coraz bardziej staje się naszą codziennością. Warto korzystać z tej formy edukacji także z powodu jego efektywności – 53% uczestników analizowanego tu kursu stwierdziło, że jest to forma bardziej efektywnego uczenia się niż zajęcia tradycyjne, a jedynie 27% uznało je za mniej efektywne. Jednocześnie uzyskane przez studentów oceny były zdecydowanie wyższe niż w latach poprzednich. Doceniając zatem wartość zajęć realizowanych na odległość, zakończmy opinią jednej ze studentek: „Kurs świetny, treści zawarte bardzo interesujące, techniczna część kursu też na plus! Jedyny minus to to, że czas na wykonanie zadań mógł być krótszy, bo tak czekałam z niecierpliwością np. tydzień na kolejne zadania :)” Ogólnie wszystko super! Więcej takich zajęć online :)”.

## Literatura

- Berne, E. (2005). *Dzień dobry... i co dalej?* Poznań: Rebis.
- Cierpiałkowska, L., Nowicka-Gawęcka, H. (1992). Wybrane zagadnienia analizy transakcyjnej. W: B. Waligóra (red.), *Elementy psychologii klinicznej* (s. 117–119). Poznań: Wyd. UAM.
- Łęski, Z. (2016). *Duch w maszynie... Kim jest dla nas komputer? Charakterystyka relacji w języku analizy transakcyjnej*. Częstochowa: Wyd. im. S. Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Pankowska, D. (2010). *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*. Lublin: Wyd. UMCS.
- Pierzchała, A. (2013). *Pasywność w szkole. Diagnoza zjawiska z punktu widzenia analizy transakcyjnej*. Częstochowa: Wyd. im. S. Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Reeves, B., Nass, C. (2000). *Media i ludzie*. Warszawa: PIW.
- Schiff, A.W., Schiff, J.L. (1971). Passivity. *Transactional Analysis Journal*, 1 (1), 71–78.
- Stewart, I., Joines, V. (2017). *Analiza transakcyjna dzisiaj*. Poznań: Rebis.