



Autonomia jako kluczowa kompetencja społeczna młodego pokolenia i wyzwania edukacyjne

ANNA PIERZCHAŁA

Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie
ORCID: 0000-0001-9529-5398

DOROTA GĘBUŚ

Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie
ORCID: 0000-0002-2365-618X

Wstęp

Współczesny świat wymusza na człowieku zwiększenie tempa życia, częstsze podejmowanie decyzji, zmiany w dotychczasowym sposobie funkcjonowania, działanie w sytuacjach „nieprzewidywalności”. Zdanie to może brzmieć jak często przytaczany slogan. Jednakowoż tematyka zmian we współczesnym świecie, a w szczególności kontekst jego nieprzewidywalności, niezwykle często pojawia się w analizach zarówno tych o charakterze publicystycznym, popularno-naukowym, jak i w opracowaniach typowo naukowych. Po wpisaniu w bazę Google Scholar terminu „nieprzewidywalność współczesności” wyświetla się niemal 15 tys. opracowań naukowych z zakresu nauk społecznych, ekonomii czy prawa. Sytuacja ta powoduje szczególne wyzwania edukacyjne. Należy poszukać odpowiedzi na pytania, w jaki sposób przygotować młode pokolenie do funkcjonowania w niepewności i ciągłych zmianach. Jakie kompetencje stają się w tym kontekście kluczowe i jak

je kształtować. W niniejszym opracowaniu zaprezentowana zostanie propozycja działalności edukacyjnej, której celem jest rozwijanie autonomii funkcjonowania młodego pokolenia. Tym samym autonomia, rozumiana tutaj jako umiejętność rozpoznania i wyrażania siebie, uznana została za kluczową kompetencję, ułatwiającą, a może nawet umożliwiającą efektywne funkcjonowanie we współczesności. W dalszej części rozdziału scharakteryzowany zostanie autorski program profilaktyczny „Uniwersytet Małego Profesora”¹, którego celem jest rozwijanie kompetencji społecznych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Naczelnym jego celem jest stworzenie fundamentów dla rozwoju autonomii uczestników poprzez ćwiczenie umiejętności rozpoznawania i nazywania własnych stanów emocjonalnych oraz potrzeb, uczuć i emocji innych ludzi oraz właściwych reakcji na nie. Koncepcją bazową dla opracowania programu stała się analiza transakcyjna /AT/ – jeden ze współczesnych nurtów psychoterapeutycznych powstały w Stanach Zjednoczonych w latach 50. XX wieku. Koncepcja ta, pomimo psychoanalitycznych źródeł, ma charakter bardzo humanistyczny. Szybko też, bo już w latach 60. XX wieku, znalazła zastosowanie w edukacji i wychowaniu. W latach 80. oficjalnie wyłoniono w jej obszarze nurt edukacyjny. Ogólnym celem wychowania w ujęciu tej koncepcji jest „wzrost osobowości dziecka, a także rozwój w społecznych ramach odniesienia”². Oznacza to, że w pracy z młodymi ludźmi kładzie się równy nacisk na rozwój indywidualny (budowanie realistycznego obrazu siebie, umiejętność rozpoznawania własnych zasobów, a przede wszystkim rozumienia siebie i własnych uczuć), jak i ćwiczenie umiejętności koniecznych z punktu widzenia współegzystowania w społeczeństwie (efektywna komunikacja, współpraca grupowa, budowanie satysfakcjonujących relacji interpersonalnych, rozwiązywanie problemów itp.). Praktyka edukacji w ujęciu AT zawsze oparta jest o metodę kontraktowania, która z jednej strony skłania do współstanowienia celów, a z drugiej

¹ Program realizowany jest od roku szkolnego 2018/2019 w Zespole Szkół Prywatnych „Twoja Przyszłość” w Sosnowcu. Autorką programu jest dr Anna Pierzchała. Patronat merytoryczny sprawuje Zespół Badawczy Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej działający pod przewodnictwem prof. dra. hab. Jarosława Jagiely w Uniwersytecie Humanistyczno-Przyrodniczym w Częstochowie.

² N. Emmerton, T. Newton, *The Journey of Educational Transactional Analysis from Beginnings to the Present*, “Transactional Analysis Journal” vol. 34, iss. 3, 2004, <https://doi.org/10.1177/036215370403400314>

warunkuje współodpowiedzialność za dziejący się proces. Założenia koncepcji doskonale wpisują się w przekonanie, że autonomia funkcjonowania jest kluczową kompetencją społeczną współczesnego człowieka.

Autonomia – ramy teoretyczne

Najogólniej rzecz ujmując, autonomia oznacza niezależność. *Słownik Języka Polskiego* jako jedno ze znaczeń tego terminu podaje: „samodzielność i niezależność w decydowaniu o sobie”³, co koresponduje z rozumieniem go przez Janusza Reykowskiego, który zwraca w tym kontekście uwagę na dążność jednostki do „ograniczenia zewnętrznej determinacji losów i działań [...] a zwiększenia autodeterminacji”⁴. W psychologii natomiast znane jest pojęcie Gordona Allporta „autonomia funkcjonalna”, opisujące tendencję do uniezależniania się motywu lub siły motywacyjnej od pierwotnego popędu⁵. Jako kompetencja społeczna, autonomia rozumiana może być jako wolność ekspresji (autentyczność) i możliwość realizacji własnych, nieszkodliwych dla otoczenia pragnień, poprzez wykorzystanie posiadanych możliwości⁶. Kluczem będzie tutaj umiejętność wyznaczania i realizacji celów⁷. Tak więc osobę autonomiczną charakteryzować będzie umiejętność rozpoznania własnych potrzeb i towarzyszących emocji. W oparciu o wspomniane rozpoznania będzie potrafiła podjąć niezależną decyzję określającą cel działania oraz wytrwać w jego realizacji. Piotr Oleś wskazuje, że kompetencja taka jest wyrazem dojrzałości człowieka oraz pewnej niezależności emocjonalnej od osób znaczących, przede wszystkim rodziców⁸. Co ważne jednak, niezależność ta uwzględnia jednocześnie pewną

³ Słownik Języka Polskiego PWN: <https://sjp.pwn.pl/sjp/autonomia;2551312.html> [13.09.2022].

⁴ Reykowski J., *Podmiotowość – szkic problematyki* [w:] *Podmiotowość: możliwość, rzeczywistość, konieczność*, red. P. Buczkowski, R. Cichocki, Poznań 1989, s. 202.

⁵ A.S. Reber, E.S. Reber, *Słownik psychologii*, Warszawa 2005, s. 72.

⁶ L. Myszką-Strychalska, *Autonomia jako zadanie (auto)edukacyjne młodzieży*, „Roczniki Pedagogiczne” t. 12(48), nr 4/2020, <https://doi.org/10.18290/rped20124-8>

⁷ E. Stojanowska, M. Baj, *Zadowolenie za studiów u osób z różnym nasileniem orientacji społecznych* *Ja. Rola doświadczenia zdobywanego na studiach*, „Studia Psychologia UKSW” nr 16(2)/2016, <https://doi.org/10.21697/sp.2016.16.02.02>, s. 26.

⁸ P. Oleś, *Psychologia człowieka dorosłego*, Warszawa 2011.

homeostazę w relacjach z otoczeniem⁹. Stanowi pewną równowagę pomiędzy tym, co moje, a tym, co dobre dla wspólnoty. Autonomia oznacza także odpowiedzialność za podejmowane decyzje i działania¹⁰. Oznacza to, że z jednej strony jest niekwestionowanym przywilejem, z drugiej jednak określonym wyzwaniem wyrażającym się w dbałości o ludzi wokół.

Takie rozumienie autonomii doskonale wpisuje się w jej definicję zaczerpniętą z analizy transakcyjnej, choć tutaj rozumienie tego terminu jest nieco szersze. Postrzegana jest ona jako: 1. zdolność do rozpoznawania własnych zasobów tkwiących w strukturze Ja, 2. spontaniczność i kreatywność w działaniu oraz 3. umiejętność wchodzenia w bliskie relacje z innymi ludźmi, a także unikanie wikłania się w gry psychologiczne¹¹. Co ciekawe, twórca koncepcji, Eric Berne, zakładał, że ludzie rodzą się ze zdolnością do autonomii, ale tracą ją w toku wychowania¹². Powrót do niej polega na rozwoju określonych struktur w osobowości (przede wszystkim tzw. Dorosłego), co pozwoli na samodzielny osąd nad tym, co „zaakceptować z rodzicielskich nauk”¹³. Autonomia tak rozumiana pozwala na uniknięcie lub przynajmniej ograniczenie zachowań pasywnych. Te z kolei w analizie transakcyjnej rozumiane są jako brak umiejętności radzenia sobie z sytuacjami problemowymi. Pasywność przejawiać się może poprzez cztery strategie: 1. bierność – sytuację, w której człowiek przestaje wykonywać określone czynności, 2. nadadaptację – strategię szczególnie groźną dla młodego pokolenia, w której człowiek przestaje realizować własne cele i rezygnuje z własnych potrzeb, a jednocześnie stara się odgadnąć oczekiwania otoczenia i je realizować poprzez zbytnie dopasowanie się, 3. niepohamowanie – strategię, w której napięcie powodowane brakiem umiejętności działania skutecznego rośnie do takiego poziomu, w którym konieczne jest jego rozładowanie. Realizowane to jest poprzez działania niecelowe, które nie przybliżają człowieka do rozwiązania problemu, a jedynie niwelują jego napięcie, 4. agresję lub

⁹ T. Niemirowski, *Pojęcie rozwoju w psychologii rozwojowej*, „Horyzonty Psychologii” t. 5(1)/2015, s. 21–22.

¹⁰ W. Czerapaniak-Walczak, *Podmiotowość jako kategoria pedagogiczna i edukacyjna* [w:] *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a rzeczywistością*, red. E. Kubiak-Szymborska, Bydgoszcz 1999, s. 77.

¹¹ I. Stewart, V. Joines, *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*, Nottingham, England and Chapel Hill, North Carolina, USA 2009, s. 266–267.

¹² E. Berne, *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 1994, s. 149–156.

¹³ *Ibidem*, s. 153.

niezdolność – jedną strategię mającą dwie odmienne manifestacje. Pojawiają się one w sytuacji, kiedy napięcie jest już tak wysokie, że konieczne jest jego natychmiastowe ujęcie. W zależności od uwarunkowań osobowościowych, energia kierowana jest tutaj bądź to na zewnątrz – poprzez akt agresji na kimś lub czymś w otoczeniu jednostki, bądź do wewnątrz – poprzez akt uniezdolnienia siebie do działania, np. poprzez objawy psychosomatyczne.

Kształtowanie cech autonomicznych u młodego pokolenia jest jednym z najważniejszych wyzwań współczesnej edukacji. Lucyna Myszka-Strychalska wskazuje w tym kontekście na związki terminu „autonomia” z pokrewnymi, takimi jak: sprawstwo, emancypacja, odpowiedzialność i wolność, w kontekście których poszukuje się odniesień do praktyki edukacyjnej ukierunkowanej nie tylko na zdobywanie wiedzy, ale przede wszystkim kształtowanie postawy krytycznej u młodego człowieka¹⁴. W tym kontekście postawa krytyczna wydaje się być ogólnym terminem charakteryzującym postawę twórczą, która pozwala na formułowanie samodzielnych sądów i opinii oraz budowanie refleksyjnego podejścia do siebie i świata, co przekłada się na poczucie sprawstwa i zdolność inicjowania nowych działań.

Postawa twórcza jako fundament rozwoju autonomii

Krzysztof J. Szmidt postawę twórczą definiuje jako „zespół dyspozycji poznawczych, emocjonalno-motywacyjnych i behawioralnych (działaniowych), który zapewnia jednostce możliwość reorganizowania dotychczasowych doświadczeń, odkrywania i konstruowania czegoś (rzeczy, idei, sposobu działania, sposobu postrzegania świata) dla niej nowego i wartościowego”¹⁵. Istotą postawy twórczej jest dyspozycja do tworzenia rzeczy nowych i wartościowych z perspektywy jednostki, czyli jest to potencjalna zdolność do podejmowania działań nowych i wartościowych dla niej samej, która nacechowana jest wewnętrzną motywacją do działania¹⁶. Podstawą aktywności twórczej jest inwencja własna, wyrażająca się w tym, że jednostka podejmuje samodzielną

¹⁴ L. Myszka-Strychalska, op. cit., s. 110.

¹⁵ K.J. Szmidt, *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*, Łódź 2001, s. 181.

¹⁶ R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, tłum. I. Wojnar, Warszawa 1985.

decyzję o podjęciu działania i poszukiwaniu drogi rozwiązania sytuacji problemowej. Wspomniane wcześniej kompetencje autonomiczne jednostki wydają się zatem kluczowe.

Oznacza to, że rozwijanie postawy twórczej młodego człowieka jest jednocześnie budowaniem jego autonomii. Świadczą o tym chociażby niektóre cechy charakterystyczne dla postawy twórczej, które wpisują się w pojęcie autonomii. Zdaniem K.J. Szmidta osoby twórcze cechuje niezależność i odwaga, dlatego w mniejszym stopniu ulegają one wpływowi otoczenia społecznego, są odporne na krytykę i niepowodzenia oraz brak nagród zewnętrznych. Mają duży poziom samoakceptacji, potrafią wyrażać własne myśli i przekonania, a także podejmować niezależne działania. Osoby twórcze charakteryzuje też otwartość umysłu i tolerancja dla dwuznaczności. Są zdolne do elastycznego myślenia, odbierania i tolerowania informacji sprzecznych, czerpania informacji z wielu źródeł. Różnorodność i niejednoznaczność są dla nich motywacją do poszukiwania nowych rozwiązań. Ponadto towarzyszy im brak obawy przed nieznanym, chętnie podejmują ryzyko i są otwarte na zmianę¹⁷. Otwartość na nowe doświadczenia wiąże się z wrażliwością na otaczający świat, dostrzeganiem tego, czego inni nie widzą, co w przypadku osób twórczych staje się impulsem do wprowadzania zmian i tworzenia czegoś nowego. Z uwagi na to, że mają silne poczucie własnej wartości, które pozwala im działać w zgodzie ze sobą, nie podporządkowują się bezkrytycznie oczekiwaniom zewnętrznym. Postępują zgodnie z własnymi przekonaniem, ich motywacja do działania wynika z ich wewnętrznej potrzeby dokonywania zmiany, ale to nie oznacza, że są to jednostki aspołeczne, odrzucające normy i wzorce. Znaczący to jedynie, że ich zachowania wynikają z rzeczowej analizy sytuacji, uwzględniającej warunki zewnątrz i wewnątrz potrzeby, która zakończona jest podjęciem samodzielnej decyzji.

Postawa twórcza jest też utożsamiana z myśleniem dywergencyjnym, na co zwracają uwagę Robert Gloton i Claude Clero¹⁸. W tym przypadku zawęża się postawę jedynie do sfery poznawczej jednostki, niemniej jest to jeden z najważniejszych wyznaczników twórczości, a co za tym idzie, również niezależności i autonomii jednostki, która potrafi działać refleksyjnie. Myślenie

¹⁷ K.J. Szmidt, *Przewodnik metodyczny dla nauczycieli. Porządek i przygoda. Lekcje twórczości*, Warszawa 1995, s. 10–11.

¹⁸ R. Gloton, C. Clero, *Twórcza aktywność dziecka*, tłum. I. Wojnar, Warszawa 1985, s. 52.

dywergencyjne wykorzystywane jest wtedy, gdy nie ma gotowych schematów działania, brak instrukcji, wytyczonej drogi, wzoru, który można zastosować. Kiedy konieczne jest znalezienie jakiegoś rozwiązania, aby móc poradzić sobie z nową sytuacją i rozwiązać ją w sposób najkorzystniejszy. Współczesny świat wymusza taki sposób myślenia. Bez niego nie jesteśmy w stanie funkcjonować w otaczającej nas nieprzewidywalności i szybko zachodzących zmianach. Myślenie dywergencyjne, to myślenie wielokierunkowe, otwarte, polegające na wytwarzaniu możliwie różnorodnych rozwiązań. Wiąże się z umiejętnością szybkiej zmiany kierunku poszukiwań i dostosowaniem sposobu działania do zmieniającego się otoczenia. J.P. Guilford wyróżnił kilka komponentów składających się na ten rodzaj myślenia. Zaliczył do nich płynność, giętkość i oryginalność myślenia oraz wrażliwość na problemy¹⁹. Najogólniej rzecz ujmując, płynność myślenia to zdolność do wytwarzania dużej ilości rozwiązań w krótkim czasie, giętkość to zdolność wytwarzania różnorodnych rozwiązań, oryginalność to generowanie rozwiązań nietypowych, rzadkich, niecodziennych, ale jednocześnie adekwatnych do sytuacji problemowej. Natomiast wrażliwość na problemy pozwala dostrzec, że coś nie działa, jest nie tak, jakbyśmy chcieli, że wystąpiła jakaś trudność. Ta umiejętność jest niezbędna, aby rozpocząć myślenie o zmianach.

Myślenie dywergencyjne to myślenie elastyczne, pozwalające wyjść poza schemat, stereotyp, rutynę, umożliwiające dostrzeżenie nowych aspektów sytuacji problemowej i wygenerowanie wielu możliwych rozwiązań, z których później możemy wybrać to, naszym zdaniem najlepsze. Ten rodzaj myślenia stwarza możliwość rozwoju autonomii jednostki, ponieważ to ona jest autorem każdego podejmowanego kroku, to ona poszukuje rozwiązania czerpiąc informacje z wielu źródeł, boryka się z tym, co jest dla niej nieznanne, wykazuje się otwartością na nowe idee, niezależnością w oszacowaniu ich użyteczności, a na końcu kierując się własną oceną sytuacji podejmuje decyzje co do tego, które rozwiązanie należy wprowadzić w życie. Jest wolna w swoich wyborach, ale jednocześnie bierze odpowiedzialność za efekty podjętych działań.

¹⁹ J.P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, tłum. B. Czarniawska, W. Kozłowski, J. Radzicki, Warszawa 1978, s. 278–333.

Uniwersytet Małego Profesora – charakterystyka programu

Przeprowadzone w 2016 roku badania wskazały na związki pomiędzy cechami postawy twórczej człowieka a określonymi zasobami tkwiącymi w strukturze Ja²⁰. Szczególnie istotnym obszarem osobowości w kontekście kształtowania się kreatywności okazało się tzw. Dziecko Wolne. Jest to obszar Ja człowieka, który przyrównać można do freudowskiego Id – czyli obszar największej spontaniczności, wolności działania, reakcji opartych o bezpośrednie odczucie emocjonalne (bez analizy racjonalnej)²¹. Jego naczelnym celem jest maksymalizacja przyjemności oraz próba uniknięcia nieprzyjemności. Częste uaktywnianie tego stanu Ja sprzyja myśleniu dywergencyjnemu, wyobraźni oraz otwartości na wyzwania i zmianę. Jednocześnie jego uaktywnianie daje odwagę do otwartego wyrażania siebie – własnych myśli i uczuć – sprawia, że człowiek staje się bardziej odporny na opinie i krytykę płynącą ze strony innych ludzi. Postawa twórcza wzmacniana jest także przez inne obszary naszego Ja, wśród których wymienić należy Rodzica Opiekuńczego (obszar odpowiedzialny za instynkty opiekuńcze ukierunkowane na siebie i innych) oraz Dorosłego (obszar Ja odpowiedzialny za racjonalną analizę sytuacji w oparciu o posiadane dane i zasoby)²². Te same badania pokazały jednak, że standardowa edukacja i zabiegi stosowane przez nauczycieli w sytuacjach problemowych nie zawsze wspierają postawę twórczą, tym samym ograniczają rozwój autonomii młodego człowieka²³. Przyczynami tej sytuacji jest to, że nauczyciele (w dobrej wierze!) często przejmują pełną kontrolę i odpowiedzialność za realizację procesu dydaktycznego. W obliczu trudności edukacyjnych uczniów najczęściej deklarują konieczność sięgnięcia po metody aktywizujące. Zaangażowanie sfer poznawczej, emocjonalnej i behawioralnej jest oczywiście słuszne i zgodne z założeniami współczesnej dydaktyki²⁴. Analiza transakcyjna to podejście wzbogaca jednak o kilka istotnych czynników, których głównym celem będzie rozwój obszaru Dorosłego uczniów. Działania w tym kontekście oprzeć się powinny

²⁰ D. Gębuś, A. Pierzchała, *Twórczy nauczyciele, pomysłowi uczniowie. Osobowościowe korelaty kreatywności nauczycieli w perspektywie analizy transakcyjnej*, Częstochowa 2016, s. 208.

²¹ D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*, Lublin 2010, s. 41–43.

²² D. Gębuś, A. Pierzchała, op. cit., s. 115.

²³ *Ibidem*, s. 151–172.

²⁴ W. Dobrołowicz, *Psychodydaktyka kreatywności*, Warszawa 1995, s. 39.

przede wszystkim na rozpoznaniu sytuacji z różnych punktów widzenia, poznaniu potrzeb, oczekiwań i stanów emocjonalnych uczniów i, dopiero w oparciu o takie rozpoznanie, poszukiwanie wspólnych rozwiązań. Najogólniej schemat działania w obliczu trudności przedstawić można tutaj w następujących punktach: 1. diagnoza – rozmowa z uczniami, nawiązanie z nimi kontaktu, obserwacja pracy, analiza sytuacji; 2. zawarcie kontraktu, który będzie wyrazem współodpowiedzialności za rozwiązanie sytuacji; 3. podejmowanie aktywności przez uczniów – współtworzenie sposobu prowadzenia zajęć, dobór metod i technik; 4. weryfikacja efektywności wprowadzonych zmian – wspólna analiza oparta na dialogu Dorosły-Dorosły.

Zaprezentowany przed chwilą ogólny schemat działania edukacyjnego jest także bazą dla przeciwdziałania pasywności w ujęciu transakcyjnym. Podstawową umiejętnością w tym zakresie jest zdolność do rozpoznania i nazwania własnych emocji, wyznaczenia autonomicznych celów i podjęcie efektywnego działania w obliczu problemu. Oznacza to, że pozyskiwanie każdorazowo gotowych rozwiązań proponowanych przez osobę dorosłą (tutaj nauczyciela) sprzyjać będzie pasywności, szczególnie w obszarze nadadaptacji, ze względu na brak zrozumienia i internalizacji celów²⁵. Natomiast ćwiczenie w zakresie poszukiwania rozwiązań oraz przyjmowania współodpowiedzialności za podjęte działania kształtować będzie kompetencje w zakresie wewnątrzsterowności, tym samym kształtując jednostkę niezależną, zdolną do kreatywności i samostanowienia.

Analizy przeprowadzone w oparciu o powyżej wspomniane badania²⁶ stały się fundamentem dla opracowania założeń programu profilaktycznego *Uniwersytet Małego Profesora*, projektu wsparcia w obszarze rozwoju kompetencji społecznych dzieci w okresie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Biorąc pod uwagę znaczenie określonych obszarów Ja dla rozwoju postawy twórczej oraz ramy teoretyczne wskazujące na sposoby przeciwdziałania pasywności w ujęciu analizy transakcyjnej, przyjęto założenie, że najlepszym momentem do budowania podstaw dla rozwoju autonomii jest okres wczesnej edukacji dziecka. Według założeń analizy transakcyjnej pewne obszary osobowości kształtują się jedynie w dzieciństwie (do 5–8 roku życia), a w okresie dorosłości

²⁵ A. Pierzchała, *Pasywność w szkole. Diagnoza zjawiska z punktu widzenia analizy transakcyjnej*, Częstochowa 2013, s. 172–173.

²⁶ A. Pierzchała, op. cit., s. 378; D. Gębuś, A. Pierzchała, op. cit., s. 208.

pozostają niezmiennie. Wśród nich wymienić należy ważne z punktu widzenia rozwoju kreatywności obszary Dziecka Wolnego i Rodzica Opiekunczego. Rozpoczęcie edukacji szkolnej to także moment pierwszych bardzo istotnych doświadczeń dla kształtowania się Dorosłego. Etap wczesnej edukacji to czas, który determinuje sposób postrzegania i realizacji roli ucznia na wszystkich kolejnych szczeblach edukacji.

Podstawowymi celami programu są: 1. ćwiczenie umiejętności rozpoznawania i nazywania własnych emocji i uczuć, a także stanów emocjonalnych innych osób, 2. radzenie sobie z sytuacjami trudnymi w zakresie ich rozpoznania, analizy możliwości i ograniczeń, dyskusowania możliwości rozwiązania, 3. budowanie adekwatnego obrazu siebie, 4. rozwój krytycznego myślenia, 5. rozwój samodzielności i samostanowienia, 6. ćwiczenie kompetencji komunikacyjnych, 7. rozwijanie kreatywności, 8. kształtowanie postawy otwartości i tolerancyjności, 9. wychodzenie z ról, rozumiane jako pozbywanie się przymusu działania pod presją innych. Efektem udziału w zajęciach ma być stworzenie fundamentów dla rozwoju osoby samostanowiącej, która będzie rozumiała motywy własnego działania i potrafiła realizować cele.

Program realizowany jest w dwóch grupach wiekowych – w grupie 6-latków w okresie obowiązkowego rocznego przygotowania przedszkolnego oraz w klasach pierwszych szkoły podstawowej. Oba cykle trwają cały rok szkolny z częstotliwością jednych zajęć tygodniowo. Każde spotkanie rozpoczyna rundka z wykorzystaniem kart emocji, które ułatwiają dzieciom wskazanie ich aktualnego stanu emocjonalnego i podzielenia się ważnymi przeżyciami z poprzedzającego spotkania tygodnia. Pozostała część spotkania realizowana jest w formie zabawy utrzymującej potencjał tzw. Małego Profesora (termin AT, określający najbardziej spontaniczną i kreatywną część Ja człowieka; obszar Dziecka Wolnego). Tematyka zajęć koncentruje się wokół emocji – umiejętności ich rozpoznawania, nazywania, wyrażania (również niewerbalnie) – a także wokół indywidualnych potrzeb jednostki – rozpoznawania tych potrzeb, skutecznego werbalizowania oraz reagowania na potrzeby innych w sposób, który spełnia warunki „dobra wspólnego”; jest pozytywny dla osoby potrzebującej, ale nie przekracza granic osoby reagującej. Metody każdorazowo są weryfikowane i dopasowywane do preferencji i możliwości grupy, a osoba prowadząca przyjmuje postawę „podażania za”. Formuła zajęć jest ustalana z grupą, jednocześnie rolą osoby prowadzącej jest wdrożenie metod realizujących cele programu. Wśród nich wymienić można: metody tutorskie – zadawanie pytań

i wspólne dochodzenie do odpowiedzi, wyznaczanie granic (dobre dla mnie – dobre dla nas), komunikowanie potrzeb w oparciu o schemat komunikatu ja, informacje zwrotne, konfrontacje sytuacyjne, dramy, analizy sytuacji bieżących i tworzonych na potrzeby projektu, praca w oparciu o skojarzenia, wykorzystywanie zależności proksemicznych w pracy grupowej.

Podsumowanie

Najogólniej rzecz ujmując, program zakłada, że uczestnicy nie tylko zrozumieją zasady reakcji intrapersonalnych i relacji interpersonalnych, ale także, a może przede wszystkim, poczują je, odbiorą na poziomie emocjonalnym. Celem programu jest rozwój autonomii człowieka i kształtowanie wynikającej z niej postawy twórczości. Te z kolei mają szansę stworzyć fundament dla rozwoju człowieka niepasywnego, działającego efektywnie w zmieniającej się rzeczywistości, potrafiącego zadbać o siebie, swoje potrzeby, ale także uwzględnić w swoim działaniu potrzeby i emocje innych ludzi. Tak skonstruowane cele wydają się wychodzić naprzeciw potrzebom współczesnej edukacji, przygotowującej człowieka do życia w stale zmieniającej się przestrzeni społecznej.

BIBLIOGRAFIA:

- Berne E., *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 1994.
- Czerapaniak-Walczak W., *Podmiotowość jako kategoria pedagogiczna i edukacyjna* [w:] *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a realnością*, red. E. Kubiak-Szymborska, Bydgoszcz 1999.
- Dobrołowicz W., *Psychodydaktyka kreatywności*, Warszawa 1995.
- Emmert N., Newton T., *The Journey of Educational Transactional Analysis from Beginnings to the Present*, „Transactional Analysis Journal” vol. 34, iss. 3, 2004, <https://doi.org/10.1177/036215370403400314>
- Gębuś D., Pierzchała A., *Twórczy nauczyciele, pomysłowi uczniowie. Osobowościowe korelaty kreatywności nauczycieli w perspektywie analizy transakcyjnej*, Częstochowa, 2016.
- Gloton R., Clero C., *Twórcza aktywność dziecka*, tłum. I. Wojnar, Warszawa 1985.
- Guilford J.P., *Natura inteligencji człowieka*, tłum. B. Czarniawska, W. Kozłowski, J. Radzicki, Warszawa 1978.
- Myszka-Strychalska L., *Autonomia jako zadanie (auto)edukacyjne młodzieży*, „Roczniki Pedagogiczne” t. 12(48), nr 4/2020, <https://doi.org/10.18290/rped20124-8>

- Niemirowski T., *Pojęcie rozwoju w psychologii rozwojowej*, „Horyzonty Psychologii” t. 5(1), 2015.
- Oleś P., *Psychologia człowieka dorosłego*, Warszawa 2011.
- Pankowska D., *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*, Lublin 2010.
- Pierzchała A., *Pasywność w szkole. Diagnoza zjawiska z punktu widzenia analizy transakcyjnej*, Częstochowa 2013.
- Reber A.S., Reber E.S., *Słownik psychologii*, Warszawa 2005.
- Reykowski J., *Podmiotowość – szkic problematyki* [w:] *Podmiotowość: możliwość, rzeczywistość, konieczność*, red. P. Buczkowski, R. Cichoński, Poznań 1989.
- Słownik Języka Polskiego PWN: <https://sjp.pwn.pl/sjp/autonomia;2551312.html>
- Stewart I., Joines V., *TA Today. A New Introduction to Transactional Analysis*, Nottingham, England and Chapel Hill, North Carolina, USA 2009.
- Stojanowska E., Baj M., *Zadowolenie za studiów u osób z różnym nasileniem orientacji społecznych. Ja. Rola doświadczenia zdobywanego na studiach*, „Studia Psychologia UKSW” nr 16(2)/2016, <https://doi.org/10.21697/sp.2016.16.02.02>
- Szmidt K.J., *Przewodnik metodyczny dla nauczycieli. Porządek i przygoda. Lekcje twórczości*, Warszawa 1995.
- Szmidt K.J., *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2001.