

Sławomir Kania

Analiza transakcyjna w budowaniu klimatu szkoły – w poszukiwaniu pozytywnej profilaktyki zachowań ryzykownych

Edukacyjna Analiza Transakcyjna 5, 111-121

2016

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Sławomir KANIA

Analiza transakcyjna w budowaniu klimatu szkoły – w poszukiwaniu pozytywnej profilaktyki zachowań ryzykownych

Jak cytować [how to cite]: Kania, S. (2016). Analiza transakcyjna w budowaniu klimatu szkoły – w poszukiwaniu pozytywnej profilaktyki zachowań ryzykownych. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 5, 111–121.

Słowa kluczowe: profilaktyka pozytywna, klimat szkoły, analiza transakcyjna.

Obraz pedagogicznych oddziaływań zapobiegawczych znacząco zmienił się na przestrzeni dokonanych naukowych. Początkowo profilaktyka wychowawcza miała znacznie węższy obszar zainteresowań i dotyczyła najczęściej uzależnień od substancji psychoaktywnych, tj. alkoholizmu, narkomanii i nikotynizmu. Często też w związku z powyższym określana była jako profilaktyka uzależnień, a obecnie określana jest jako tradycyjna lub też defensywna.

Profilaktyka defensywna bazowała na założeniu, że dzieci i młodzież decydują się na zachowania ryzykowne, ponieważ posiadają specyficzne deficyty w wiedzy na temat szkodliwości substancji psychoaktywnych. Pogląd ten spowodował, że oddziaływania profilaktyczne były epizodyczne, skoncentrowane na dostarczeniu wiedzy o mechanizmach uzależnień i przeprowadzane przez specjalistów z zakresu terapii bądź też często przypadkowych osób mających jakieś doświadczenia z uzależnieniami, nieposiadających wiedzy z zakresu psychologii rozwojowej i metod pracy z dziećmi i młodzieżą. Na gruncie tych doświadczeń powstały dwa niekorzystne zjawiska, z którymi do dzisiaj profesjonalna profilaktyka musi się mierzyć, gdyż mimo że założenia profilaktyki negatywnej są już nieaktualne, to jednak nadal można je spotkać w szkołach.

Pierwsze zjawisko to tzw. *pogadanka profilaktyczna*, czyli jednorazowe spotkanie dostarczające uczniom wiedzy profilaktycznej. Są to spotkania z różnymi zewnętrznymi i wewnętrznymi specjalistami, którzy koncentrują się na akcentowaniu zagrożenia i informowaniu o negatywnych skutkach konkretnych zachowań. Pogadanka profilaktyczna jest spotkaniem z uczniami, czasem z rodzi-

cami i nauczycielami, którzy mają sobie uświadomić, że żyją w świecie niebezpieczeństw. Często pogadanka profilaktyczna wpisywana jest jako metoda w szkolne programy profilaktyczne.

Drugi to tzw. *desant profilaktyczny*, który może przybrać formę prelekcji, spotkania, występu teatralnego, czy nawet projekcji filmu, ale jego specyficzną cechą jest to, że jest całkowicie przypadkowy. Takie działania profilaktyczne nie są wpisywane w program profilaktyczny, ale realizowane są przy okazji. Prowadzone są bez zastosowania diagnozy, u ich podstawy zakłada się, że omawiany problem dotyczy wszystkich w równym stopniu, a efekty takich spotkań nie wymagają ewaluacji ze względu na „oczywistą” skuteczność (Szymańska, 2000, s. 93).

W związku z nieskutecznością, a nawet szkodliwością profilaktyki defensywnej dla odbiorców, opracowano nową koncepcję, która zakładała, że działania profilaktyczne powinny charakteryzować się systematycznością, działaniem strategicznym, sprawdzalnym i skoncentrowanym na przyczynach zaburzeń zachowania. Taki sposób działania nazywano profilaktyką profesjonalną, czy też profilaktyką optymalną (Michel, 2013, s. 74). U podstaw nowego rozumienia działań profilaktycznych znajduje się założenie, że zachowania problemowe wynikają z natężenia czynników niekorzystnych dla rozwoju, a charakter przejawianych zachowań jest jedynie formą manifestacji trudności przystosowawczych. Profilaktyka ta nie jest ukierunkowana na konkretne zachowanie ryzykowne, ale odnosi się do ogółu czynników zwiększających prawdopodobieństwo przejawiania dewiacji – faktorów ryzyka i chroniących. Cechą charakterystyczną jest również to, że uwzględnia ona w swoich ramach działania uprzedzające, występujące przed jakimikolwiek objawami zachowań ryzykownych. Ten model profilaktyki jest skuteczniejszy, gdyż działania podlegają ciągłej ewaluacji i doskonaleniu.

Współcześnie jednak wielu badaczy dostrzega potrzebę wdrażania modelu profilaktyki pozytywnej. Jednym z argumentów jest niezadowolająca skuteczność programów profilaktyki szkolnej, które mimo wprowadzenia profilaktyki profesjonalnej, nadal posiadają cechy profilaktyki zorientowanej na zabezpieczanie przed zagrożeniami (Bylica, 2010, s. 112). Najważniejszym elementem jest więc nadal zaburzenie, a nie zdrowie. Wiele też z czynników ryzyka stanowi przeciwieństwo czynników chroniących, na przykład: poczucie sensu życia vs. brak poczucia sensu życia, silne więzi z rodzicami vs. słabe więzi z rodzicami itp. Działanie koncentrujące się na wygaszaniu faktorów zagrożeń jest więc tym samym, czym byłoby wspieranie czynników chroniących (Albański, 2010, s. 8). Kolejnym argumentem jest niemożność wygaszenia wszystkich czynników ryzyka (Ostaszewski, 2016), ale jednocześnie nieograniczona możliwość wspierania rozwoju wychowanków, poprzez działania koncentrujące się na czynnikach chroniących (Kania, 2016, s. 71–73). Wiele z tych faktorów chroniących jest ponadto wspólnych dla wszystkich zachowań ryzykownych (Wojcieszek, 2002, s. 30), a koncentracja na określonym wycinku zachowań ryzykownych na po-

ziomie uniwersalnym (typu profilaktyka uzależnień) jest wysoce nieefektywna z perspektywy pedagogicznej.

Tabela 1. Ewolucja modeli profilaktyki

Model tradycyjny <i>Profilaktyka defensywna</i>	Model współczesny <i>Profilaktyka profesjonalna/ optymalna</i>	Model ponowoczesny <i>Profilaktyka pozytywna</i>
Cel		
Zwalczanie patologii	Promocja zdrowia	Rozwój prospołeczności
Podstawie założenia		
Uświadamianie skutków używania środków uzależniających	Sięganie do przyczyn używania środków uzależniających	Sięganie do przyczyn zachowań prospołecznych
Spodziewane efekty		
Wiedza o skutkach używania substancji uzależniających i negatywna postawa wobec uzależnienia	Umiejętność odmawiania. Poczucie własnej wartości. Uporządkowanie systemu wartości. Umiejętności społeczne. Wiedza o uzależnieniach. Osobiste zaangażowanie	Zwiększenie natężenia czynników chroniących oraz postaw prospołecznych u dzieci i młodzieży, nauczycieli, rodziców, pozostałych pracowników szkoły
Formy oddziaływań		
Jednostronny przekaz i bierny odbiór	Dialog i aktywne uczestnictwo	Dialog i aktywne uczestnictwo
Czas i zakres oddziaływań		
Sporadyczne akcje wśród nastolatków	Systematyczne działania wśród dzieci i młodzieży	Systematyczne działania wśród dzieci i młodzieży, rodziców i nauczycieli
Realizatorzy		
Prelegenci i specjaliści	Nauczyciele i liderzy młodzieży	Nauczyciele, rówieśnicy, pozostali pracownicy szkoły, rodzice
Zachowania problemowe		
Alkoholizowanie się, narkotyzowanie się, palenie papierosów	Zachowania ryzykowne związane z zażywaniem każdych substancji uzależniających	Wszystkie substancje uzależniające oraz zachowania z pogranicza uzależnień behawioralnych, przemocowych oraz seksualnych
Kontrola efektów		
Niewymagana	Wymagana	Obligatoryjna

Źródło: opracowanie własne z wykorzystaniem Szymańska, 2000, s. 45.

Istota profilaktyki pozytywnej

Poszukiwanie nowego modelu profilaktyki skoncentrowanej na budowaniu ochrony jest zatem wysoce uzasadnione. Ciekawi jednak fakt, że koncepcja profilaktyki pozytywnej w polskiej literaturze naukowej występowała już w 1979 roku za sprawą J. Kwaśniewskiego, który definiował ją jako: „system racjonalnych działań wzmacniających lub podtrzymujących rozmaite prospołeczne postawy, których załączki powinny być ukształtowane w okresie dorastania, a także system kształtujących te postawy” (za: Michalik-Surówka, 2003, s. 202). Jednakże propozycja ta, mimo że była sygnalizowana jeszcze przez M. Demela (1980, s. 62), nie znalazła większego zainteresowania wśród ówczesnych naukowców. Współczesny jej propagator K. Ostaszewski znacznie rozwinął koncepcję profilaktyki pozytywnej, nadając jej podstawę w teorii resilience. Profilaktyka pozytywna, jego zdaniem, jest działaniem mającym na celu rozwijanie „tego, co czyni młodych ludzi bardziej odpornymi na zagrożenia” (Ostaszewski, 2006, s. 6). Celem profilaktyki pozytywnej jest zatem dążenie do wzmacniania zmiennych stanowiących o odporności, ale również wskazywanie drogi życia prospołecznego. Należy przyjąć również, że „profilaktyka pozytywna jest systemem wychowawczym, który ma na celu wzmocnienie [...] rozwoju prospołecznego i umożliwiającym doświadczanie wychowankowi ich świadomych, nielosowych decyzji, będących naturalnym wzmocnieniem postaw prospołecznych” (Kania, 2016, s. 324–326). Profilaktyka pozytywna jest więc specyficznym oddziaływaniem zapobiegawczym, które zostało zainicjowane, by umocnić odporność psychiczną wychowanków, budować ich prospołeczność oraz uczyć podejmowania decyzji w życiu społecznym.

Profilaktyka pozytywna opiera się na zasobach i czynnikach wspierających pozytywną adaptację (Przybycień, 2008), gdzie do najważniejszych z nich zaliczono:

- wsparcie – pozytywny klimat relacji w szkole, w rodzinie i wśród osób dorosłych,
- wzmocnienie – budowanie poczucia bezpieczeństwa w środowiskach rozwoju młodzieży,
- granice – jasność zasad funkcjonowania w środowiskach rozwoju młodzieży,
- konstruktywne wykorzystanie czasu wolnego – tworzenie przestrzeni do społecznie akceptowanego wykorzystania czasu wolnego,
- zaangażowanie w naukę – budowanie więzi ze szkołą i przestrzeni do angażowania się w naukę,
- pozytywne wartości – budowanie przestrzeni do urzeczywistniania społecznie pożądanego systemu wartości,
- umiejętności – stwarzanie sytuacji społecznych do treningu prospołecznego,
- pozytywną tożsamość – budowanie akceptacji dla własnej osoby oraz przestrzeni dla własnego rozwoju (Okulicz-Kozaryn, 2008, s. 52–65).

W powyższej liście wyróżnić należy czynniki dotyczące środowiska szkolnego, w szczególności społeczny klimat szkolny, który ze względu na istotne znaczenie chroniące został uwzględniony w wielu rekomendowanych programach profilaktycznych. Szkolne programy profilaktyczne natomiast często pomijają oddziaływania na czynniki wychodzące z własnego środowiska, co może być świadectwem nieumiejętności dostrzegania zależności między środowiskiem szkolnym oraz zachowaniami ryzykownymi młodzieży. Pomijanie czynników środowiska szkolnego w zasadniczych częściach programu profilaktycznego wynikać też może z trudności oddziaływania na te zmienne, gdyż dotyczą one potrzeby zmiany własnego postępowania. Wielu nauczycieli, analizując czynniki ryzyka na potrzeby profilaktyki szkolnej, wskazuje na te, które są trudne lub niemożliwe do modyfikacji, pomijając te, które są łatwo modyfikowalne (Szymańska, 2003, s. 6), w tym czynniki chroniące. Stan powyższy wynikać może z braku wiedzy profilaktycznej nauczycieli, ale również z baraku dostępnych narzędzi kształtowania go.

Klimat szkoły w profilaktyce

Klimat społeczny szkoły jest czynnikiem chroniącym, którego jednym z głównych wymiarów jest jakość relacji w stosunkach jednostek należących do wspólnoty szkolnej (Ostaszewski, 2012, s. 23–25). Bywa również określany jako „rzeczywistość psychologiczna” (Okulicz-Kozaryn, 2013, s. 84) uczestników interakcji w przestrzeni szkoły. Definitywnie można określić klimat szkoły jako „czynnik psychosocjalny wpływający na jakość edukacji i wychowania, który dotyczy przede wszystkim wzajemnych relacji między nauczycielami i uczniami, między nauczycielami i kierownictwem szkoły, rodzicami uczniów i kierownictwem szkoły, rodzicami uczniów i samymi uczniami” (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 97). Klimat szkoły jest więc subiektywnym odczuciem stosunków towarzyszących procesom edukacji i wychowania szkolnego, którego podstawą jest odbiór i ocena sposobów komunikowania się między jednostkami kształtującymi te procesy. Definicja B. Milerskiego i B. Śliwerskiego ukazuje wiele płaszczyzn relacji w przestrzeni szkoły, jednak za najsilniej oddziałujące i stanowiące rdzeń klimatu szkoły należy uznać postrzeganie stosunków nauczyciel–uczeń i uczeń–uczeń (Cichocki, 2009, s. 355) oraz nauczyciel–nauczyciel (Szymańska, 2005, s. 29). Cyklicznie powtarzające się sposoby komunikowania się na tych płaszczyznach decydują o stabilizacji przeżyć i opinii o stosunkach panujących w szkole (Kulesza, Kulesza, 2016, s. 121), co w znaczący sposób decyduje o wyobrażeniu panującego klimatu instytucji.

Klimat szkoły znacząco oddziałuje na przestrzeń szkoły, a tym samym na zachowania prospołeczne uczniów. Zależności między pozytywnym klimatem

szkoły a procesami w niej zachodzącymi doskonale opisuje Z.B. Gaś: „Pozytywny klimat szkoły w sposób szczególny zachęca i wzmacnia konstruktywną aktywność rodziców. Ich zaangażowanie wspomaga nauczycieli przez generowanie pozytywnych postaw i wzmacnia ich samoocenę. Nauczyciele doświadczają szacunku od rodziców, rozwijają osobiste zaangażowanie oraz doskonałą swój warsztat pracy, co prowadzi do wzrostu osiągnięć uczniów, które wtórnie wzmacniają pozytywny klimat w szkole. Ta współzależność jest kluczowym elementem budowania zdrowego środowiska szkolnego. I odwrotnie, negatywny klimat szkoły przyczynia się w efekcie do patologizacji środowiska, czego przejawem są zachowania problemowe uczniów (zgodnie z opisanym powyżej mechanizmem)” (Gaś, 2006, s. 106). Pozytywny klimat szkoły zwiększa prawdopodobieństwo doświadczenia przez uczestników życia szkoły pozytywnych efektów własnego zaangażowania w jej funkcjonowanie, poprawę samooceny, stawianie sobie celów i ich realizację oraz samokontrolę (Pytka, 2008, s. 166). Pozytywny klimat szkoły zmniejsza występowanie zachowań związanych z zażywaniem substancji psychoaktywnych oraz zachowań przemocowych (Ostaszewski, 2012, s. 32–33).

Budowanie przyjaznego klimatu szkoły

Kreowanie klimatu sprzyjającego rozwojowi stanowi jedno z najważniejszych wyzwań dla szkolnej profilaktyki, gdyż stanowi wymiar środowiska stanowiący o zdrowym funkcjonowaniu szkoły (Tłuściak-Deliowska, 2014, s. 143). Zaznaczyć należy również, że każda szkoła wytwarza swoją niepowtarzalną, nieporównywalną z żadną inną placówką psychologiczną rzeczywistość relacji. W niektórych placówkach można zaobserwować występowanie klimatu, którego dodatnie oddziaływanie na rozwój uczniów jest dyskusyjne. Obecnie można określić go jako zmienną, która może nawet sprzyjać zachowaniom ryzykownym. Cechy tego klimatu, nazywanego klimatem obronnym, a także cechy klimatu wspierającego, można przedstawić, odwołując się do charakterystyki J. Gibba (tabela 2).

Budowanie pozytywnego klimatu szkoły jest działaniem ukierunkowanym na usprawnienie komunikacji, budowanie zaufania i poprawę relacji w związkach nauczyciel–nauczyciel, nauczyciel–uczeń oraz uczeń–uczeń. Klimat wspomaganego rozwoju ucznia charakteryzuje się komunikatami opisowymi, skoncentrowanymi na problemie, otwartością i spontanicznością oraz dążeniem do równorzędności w komunikacji. Dążenie do pozytywnego klimatu szkoły wymaga przede wszystkim zmiany sposobu komunikacji, wprowadzenia nowych metod usprawniających ją, a także zmiany postrzegania uczestników interakcji.

Tabela 2. Charakterystyka klimatu klasy wg. J. Gibba.

Komunikacyjny klimat klasy	
Obronny klimat komunikacyjny: prowadzi do konkurencyjnych i destrukcyjnych konfliktów	Wspierający klimat komunikacyjny: pobudza do otwartych, konstruktywnych, szczerych i efektywnych interakcji. Zdolna komunikująca osoba dąży do osiągnięcia wspierającego klimatu
Zachowanie obronne	Zachowanie wspierające
Oceniające: oceniające komunikaty mają charakter opinii. Komunikat może być jednoznacznie oceniający albo może nieść tylko pewne cechy oceny. Np. „Kiedy zaczniesz przychodzić przygotowany?”	Opisowe: Komunikaty opisowe to jasne i dokładne stwierdzenia. Twórca komunikatu opisowego stara się uniknąć „ciężkich” słów i jest świadomy pewnych niewerbalnych aluzji
Kontrola: Komunikaty nie są szczerym staraniem się o przekonanie, ale raczej dążeniem do wymuszenia swojej woli na innych za pomocą nacisku i manipulacji. Np. „gdybyśmy wiedzieli, co robimy...”	Ukierunkowanie na problem: Ten komunikat zawiera w sobie zaproszenie do grupy, wspólnej pracy, wzajemnego poszukiwania rozwiązania problemu
Strategia: Komunikaty wywołują atmosferę kłamstwa i zwodzenia. Ich odczuwanie przez odbiorcę odgrywa decydującą rolę, oceniający powinien wystrzegać się tworzenia tzw. komunikatów „strategicznych”	Spontaniczność: Spontaniczne komunikaty cechuje otwartość i szczerść. Bezpośredni komunikat wskazuje, że wypowiedź jest spontaniczna i bez postronnych zamiarów
Neutralność: Neutralny komunikat demonstruje brak empatii i zainteresowania. Np. „Nie troszczę się o to, co robi ta grupa”	Empatia: Empatyczny komunikat odpowiada na emocje i myśli innych. Niesie w sobie zrozumienie i zainteresowanie
Nadrzędność: Komunikaty nie starają się o prezentację mówiącego jako osoby nadrzędnej, ale wskazują na podrzędność albo „nierównorzędność” słuchacza. Takie komunikaty przeszkadzają we wzajemnej interakcji, ponieważ mówiący wyraża niedostateczną chęć. Mała uwaga poświęcona jest sprzężeniu zwrotnemu	Równość: Takie komunikaty wskazują na wartość innych i ich wypowiedzi. Komunikat równości domaga się włączenia się innych, a jego kontynuacją jest potwierdzenie lub wyjaśnienie ich komentarzy
Pewność: Komunikat przedstawia sprawy jako absolutne. Twórca takich komunikatów widzi świat czarno-biały i jest przekonany, że ma rację	Tymczasowość: Tymczasowy komunikat prezentuje stanowisko, ale z otwartą postawą. Jest zaproszeniem do stwierdzenia lub zbadania alternatywy

Źródło: za: Petlak, 2007, s. 35.

Analiza transakcyjna w budowaniu pozytywnego klimatu

Analiza transakcyjna w praktyce pedagogicznej może służyć jako narzędzie diagnozy, ale również jako metoda pracy wychowawczej. Spodziewane efekty jej wykorzystywania można zaprezentować w oparciu o ustalenia Ewy Skołowej

skiej (2012, s. 41–59), której zdaniem używanie analizy transakcyjnej wywołuje zmiany w zakresie:

- funkcjonowania osobowego,
- sposobów komunikowania,
- postaw życiowych,
- skryptów życiowych.

Zmiany w zakresie funkcjonowania osobowego związane są z potrójną konstrukcją ego, składającą się z Ja-Dziecko, Ja-Rodzic i Ja-Dorosły. Stan Dziecko jest stanem, który kształtowany jest doświadczeniami z okresu dzieciństwa (Jagięła, 2012, s. 58) – jest to najbardziej pierwotny stan, charakteryzujący się dużą emocjonalnością, spontanicznością i twórczością. Rodzic jest tą częścią osobowości, która jest ukształtowana przez działania rodziców (Jagięła, 2012, s. 178). Dorosły jest natomiast pozbawiony wpływów z doświadczeń dwóch pozostałych stanów (Jagięła, 2012, s. 50). Znajomość specyfiki własnego funkcjonowania, w oparciu o powyższe stany ego, zwiększają możliwości samokontroli, rozumienia swojego postępowania oraz możliwość racjonalnego podejmowania decyzji (Pierzchała, 2012, s. 45). Rozwiązanie to jest spójne z propozycjami wpierającego klimatu komunikacyjnego, gdzie ważne jest unikanie słów mogących urazić innych, istotna jest świadomość własnych ograniczeń i potencjałów w komunikacji interpersonalnej.

Drugi obszar dotyczy zmian w sposobie komunikowania się. Wymiar pozytywnego klimatu szkoły zależy w głównej mierze od sposobu komunikowania się członków wspólnoty szkolnej. Analiza transakcyjna jako metoda zawiera w sobie reguły prawidłowej komunikacji. Przestrzeganie tych zasad pozwala na zniwelowanie utrudnień i koncentrowanie się na bezkonfliktowej relacji. Stosowanie analizy transakcyjnej przez nauczycieli wiąże się z rozwijaniem u nich sposobu komunikowania się opartego na uważnym słuchaniu, zwiększeniu świadomości komunikatów oraz korzystnej zmianie postaw wobec słuchacza (Pankowska, 2012, s. 21.). Modyfikacja niekorzystnych sposobów komunikowania się nauczycieli z uczniami jest kluczowym obszarem przyjaznego klimatu szkoły.

Trzeci obszar zmiany dotyczy postaw życiowych. Analiza transakcyjna pozwala na zrozumienie znaczenia poglądów innych na sposób komunikacji. Do tego celu wykorzystywana jest klasyfikacja postaw życiowych (tabela 3).

Tabela 3. Postawy życiowe

Ja nie jestem OK	Wy (Ty) jesteście OK	(-,+)	Pozycja depresyjna
Ja nie jestem OK	Wy (Ty) nie jesteście OK	(-,-)	Pozycja schizoidalna
Ja jestem OK	Wy (Ty) nie jesteście OK	(+,-)	Pozycja paranoidalna
Ja jestem OK	Wy (Ty) jesteście OK	(+,+)	Pozycja zdrowa

Źródło: Jagięła, 2012, s. 153 (hasło: *pozycja życiowa*).

Czwarta postawa życiowa, określana jako ja jestem w porządku – ty jesteś w porządku, zmienia sposób myślenia i wiąże się z pozytywnym odnoszeniem się do drugiego człowieka. Przekładając to na przestrzeń szkolną, by tworzyć pozytywny klimat szkoły, nauczyciela, jak również uczniów, muszą występować postawy wskazujące na dostrzeżenie wartości drugiej osoby, na gotowość traktowania jej na równi z samym sobą. Zaiistnienie równości i otwartości w sposobie komunikowania się w klimacie szkoły jest niemożliwe w przypadku trzech pierwszych postaw. Analiza transakcyjna jako metoda promuje czwartą, jako tę zdrową i umożliwiającą otwartą komunikację w klasie, przez co stosowanie jej sprzyja budowaniu pozytywnego klimatu w szkole.

Ostatni obszar związany jest z pojęciem skryptu, czyli nieświadomym programem własnego postępowania. Skrypt jest zbudowany z nakazów i zakazów, które wytyczają normy własnego postępowania. Konstrukcja jego przekazów w znaczącym stopniu może zniekształcać nasze sposoby komunikacji z innymi, wskazując choćby to, których osób nie należy darzyć szacunkiem (Jagiela, 2006). Bez niwelowania uprzedzeń nie jest możliwe budowanie zdrowych relacji z drugim człowiekiem, jak również budowanie komunikatów równości w przestrzeni szkoły.

Podsumowanie

Poszukiwanie nowych rozwiązań w obszarze profilaktyki zachowań ryzykownych zaowocowało wskrzeszeniem idei profilaktyki pozytywnej. Mimo że znana już w polskiej literaturze przedmiotu w latach 80. ubiegłego wieku, dopiero dzisiaj stanowi o głównym nurcie w profilaktyce społecznej. Obecnie poszukuje się metod, które w szczególności odwołują się do środowiskowych zmiennych chroniących, które mogłyby odzwierciedlić całość założeń profilaktyki pozytywnej.

Budowanie pozytywnego klimatu szkoły jest trudnym zadaniem, pomimo że teoretycznie jest on bardzo dobrze opracowany i poznany. Analiza transakcyjna jako metoda wychowania wydaje narzędziem, które można wykorzystywać, by kreować przestrzeń pozytywnego rozwoju w szkole. Stosowanie jej przez nauczycieli w pracy wychowawczej umożliwia tworzenie środowiska opartego na otwartości i równości w przestrzeni komunikacyjnej oraz pozwala na zwiększenie świadomości sposobów komunikacji. W związku z powyższym postuluje się badania w tym kierunku, by analizę transakcyjną na stałe włączyć w metodykę profilaktyki pedagogicznej.

Bibliografia

- Albański, L. (2010). *Wybrane zagadnienia z patologii społecznej*. Jelenia Góra: Kolegium Karkonoskie w Jeleniej Górze.

- Bylica, J. (2010). *Harmonizując napięcie. Nowe spojrzenie w profilaktyce uzależnień*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Cichocki, A. (2009). Nauczyciele jako twórcy edukacyjnego klimatu klasy szkolnej. W: J. Izdebska, J. Szymanowska (red.), *Dziecko w zmieniającej się przestrzeni życia. Obrazy dzieciństwa*. Białystok: Trans Humana.
- Demel, M. (1980). *Pedagogika zdrowia*. Warszawa: Wyd. Szkole i Pedagogiczne.
- Gaś, Z.B. (2006). *Profilaktyka w szkole*. Warszawa: Wyd. Szkolne i Pedagogiczne.
- Jagiela, J. (2006). *Znaczenie skryptu jako nieświadomego przekazu międzygeneracyjnego*. Pobrane 28 sierpnia 2016, z: <http://www.analizatransakcyjna.pl/artukul/znaczenie-skryptu-jako-nieswiadomego-przekazu-miedzygeneracyjnego-jaroslaw-jagiela2006/53>
- Jagiela, J. (2012). *Słownik analizy transakcyjnej*. Częstochowa: Wydawnictwo AJD.
- Kania, S. (2016). Teoretyczne podstawy profilaktyki pozytywnej. W: W. Duczmal, J. Tey, Ł. Fiebich (red.), *Nauczyciel – uczeń – edukacja*. Opole: Instytut Śląski.
- Kania, S. (2016). Uczeń scyfryzowany – zagrożenia i ich profilaktyka pedagogiczna. W: M. Kowalski, I. Koszyk, S. Śliwa (red.), *Mózg i/a edukacja Edukacja i/a mózg*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kulesza, M., Kulesza, M. (2016). Klimat szkoły jako kategoria opisowa środowiska szkolnego. *Pedagogika Społeczna, XIV, 3(57)*, 113–125.
- Michalik-Surówka, J. (2003). Działania edukacyjne w nowoczesnej profilaktyce społecznej. W: A. Karpińska (red.), *Edukacyjne problemy czasu globalizacji. W dialogu i perspektywie*. Białystok: Trans Humana.
- Michel, M. (2013). Profilaktyka zachowań ryzykownych w działalności edukacyjnej szkoły. Aspekty teoretyczne i praktyczne – know how profilaktyki szkolnej. W: A. Szecówka, B. Ogonowski (red.), *Profilaktyka zachowań dewiacyjnych dzieci i młodzieży*. Wrocław: Atla 2.
- Milerski, B., Śliwerski, B. (red.). (2000). *Pedagogika. Leksykon PWN*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Okulicz-Kozaryn, K. (2008). Założenia do wdrażania skutecznych strategii profilaktycznych. W: *Rekomendacje do realizowania i finansowania gimnazjalnych programów profilaktyki i rozwiązywania problemów alkoholowych w 2009 r.* Warszawa: PARPA.
- Okulicz-Kozaryn, K. (2013). Klimat i kultura szkoły a zachowania problemowe uczniów. *Studia Edukacyjne, 29*, 81–100.
- Ostaszewski, K. (2006). Profilaktyka pozytywna. *Świat Problemów, 3*, 6–10.
- Ostaszewski, K. (2012). Pojęcie klimatu szkoły w badaniach zachowań ryzykownych młodzieży. *Edukacja, 4(120)*, 23–38.
- Ostaszewski, K. (2016). Pozytywna profilaktyka po 10 latach. *Świat Problemów, 1*, 5–10.

- Pankowska, D. (2012). Analiza transakcyjna w edukacji czy edukacyjna analiza transakcyjna? – próba porządkowania znaczeń. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna, 1*, 13–30.
- Petlak, E. (2007). *Klimat szkoły, klimat klasy*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pierzchała, A. (2012). Edukacyjna analiza transakcyjna a inne nurty pedagogiczne. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna, 1*, 31–48.
- Przybycień, R. (2008). Zarządzanie profilaktyką w szkole w świetle postaw nauczycieli. *Edukacja i Dialog, 2*, 18–23.
- Pytka, L. (2008). *Pedagogika resocjalizacji: Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*. Warszawa: Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej.
- Sokołowska, E. (2012). Czy analiza transakcyjna może być użyteczna w coachingu?. *Coaching Review, 1(4)*, 41–59.
- Szymańska, J. (2000). *Programy profilaktyczne: Podstawy profesjonalnej profilaktyki*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej MEN.
- Szymańska, J. (2003). Działania profilaktyczne a klimat szkoły. *Remedium, 2*, 6–7.
- Szymańska, J. (2005). Programy profilaktyki w praktyce szkolnej. W: *Profilaktyka w szkole: Poradnik dla nauczycieli*. Warszawa: Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej.
- Tłuściak-Deliowska, A. (2014). Klimat szkoły jako przedmiot badań. Wątpliwości i wyzwania. *Ruch Pedagogiczny, 4*, 141–152.
- Wojcieszek, K. (2002). *Wygrać życie. Szkolny program profilaktyki*. Kraków.

Sławomir KANIA

The role of transactional analysis in creating school climate – in search of positive prevention of risky behaviours

Summary

The aim of the article is to demonstrate usefulness of transactional analysis as a method of shaping school climate. The author begins with describing the present state of social prevention, and then, on the basis of positive prevention, outlines the importance of school climate. Next, he analyses usefulness of transactional analysis as a method of creating positive school climate and concludes his reflections.

Keywords: positive prevention, school climate, transactional analysis.