

Transakcyjne modele przemocy szkolnej

Transactional Models of School Violence

ABSTRAKT

Przemoc szkolna jest jednym z najbardziej niepokojących zjawisk, nie tylko z punktu widzenia celów i funkcji szkoły, ale także w szerszym wymiarze życia społecznego oraz losów jednostek. Szkoła zamiast być miejscem bezpiecznym i spokojnym stanowi przestrzeń opresji i niepokoju. Przemoc na terenie szkoły jest złożoną, wieloaspektową i trudną kwestią o charakterze społecznym, psychologicznym i pedagogicznym, jak również stanowi problem moralny i aksjologiczny. Artykuł przedstawia autorski model przemocy szkolnej, z którą powinni się uporać uczniowie, nauczyciele i rodzice, a także ich transakcyjne stany ego. Model ten oparty jest na jednej z mniej znanych koncepcji psychoterapeutycznych, jaką jest analiza transakcyjna (AT). Przemoc szkolna rozgrywa się w trójkącie dramatycznym następujących ról psychologicznych: ofiara, ratownik (wybawca), prześladowca (według Stephena B. Karpmana). Wszystkie te czynniki tworzą sześcian wzajemnie uwarunkowanych zależności. Zapobieganie i zwalczanie przemocy w szkole powinno być prowadzone zgodnie ze wzorem trójkąta zwycięzcy i naprzemiennymi psychologicznymi rolami bycia: asertywnym, troskliwym i wrażliwym (według Acey Choy).

ABSTRACT

School violence is one of the most disturbing phenomena, not only from the point of view of the goals and functions of a school, but also in the wider dimension of social life and the fate of individuals.

SŁOWA KLUCZOWE

przemoc w szkole, edukacyjna analiza transakcyjna, stany ego, uczniowie, nauczyciele, rodzice, Trójkąt Dramatyczny, Trójkąt Zwycięzcy, szkielec przemocy w szkole

KEYWORDS

school violence, educational transactional analysis, ego states, students, teachers, parents, Drama Triangle, Winner's Triangle, Cube of School Violence

SPI Vol. 21, 2018/1
ISSN 2450-5358
e-ISSN 2450-5366
DOI: 10.12775/SPI.2018.1.002
Nadesłano: 30.12.2017
Zaakceptowano: 6.03.2018

Schools, instead of being safe and peaceful places, are a space of oppression and anxiety. Violence on school grounds is an extremely complex, multi-faceted and difficult issue of a social, psychological and pedagogical nature, as well as a moral and axiological problem. The paper presents an authorial model of school violence, which should be dealt with by students, teachers and parents, as well as their transactional ego states. This model is based on one of the lesser known psychotherapeutic concepts of transactional analysis (TA). School violence takes place within the Drama Triangle of the following psychological roles: Victim, Rescuer, Persecutor (Stephen B. Karpman). All these factors create a cube of mutually conditioned dependencies. Preventing and dealing with school violence should be conducted in accordance with the model of the Winner's Triangle and alternating psychological roles of being: Assertive, Caring and Vulnerable (Acee Choy).

Wprowadzenie

Przemoc jaka niejednokrotnie ma miejsce w szkole jest jednym z najbardziej niepokojących zjawisk, nie tylko z punktu widzenia celów i funkcji szkoły, ale także w szerszym wymiarze życia społecznego oraz losów jednostek. Szkoła bowiem, wbrew swoim deklarowanym zadaniom, nie jest w takich sytuacjach miejscem bezpiecznym dla uczniów i nauczycieli, lecz często stanowi przestrzeń opresji, strachu i niepokoju. Nie bez znaczenia są tu również niepokoje samych rodziców uczniów. W prowadzonych badaniach 80% rodziców opowiedziało się za tym, aby szkoła była przede wszystkim miejscem bezpiecznym dla ich dzieci oraz wolnym od przemocy, alkoholu i narkotyków¹. Konsekwencje jakie powstają w wyniku obecności przemocy w szkole dotyczą nie tylko – mogących się wszak ujawnić transparentnie lub też nie – skutków o charakterze fizycznym, ale bezsprzecznie niosą ze sobą niemal zawsze następstwa natury psychicznej w postaci zespołów posttraumatycznych.

¹ A. Borkowska, J. Szymańska, A. Witkowska, *Przeciwdziałanie agresji i przemocy w szkole*, Warszawa 2012, s. 3; P. Czajka, *Poczucie bezpieczeństwa ucznia w środowisku szkolnym*, Kraków 2009, s. 17–18 [praca magisterska, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie].

Nic zatem dziwnego, że temat przemocy i agresji w środowisku szkolnym staje się częstym przedmiotem różnych debat, reportaży medialnych oraz publikacji naukowych i popularnonaukowych. Na łamach periodyków naukowych pojawiają się też coraz częściej publikacje i raporty dotyczące tej właśnie problematyki.

Prezentowany artykuł pragnie ukazać kwestię przemocy szkolnej z nieco innej perspektywy, niż dzieje się to dotychczas. Ową perspektywą jest jedna z mniej znanych koncepcji psychoterapeutycznych, jaką jest analiza transakcyjna (AT)². Teoria i praktyka analizy transakcyjnej wykracza jednak w obecnym kształcie poza same odniesienia terapeutyczne i obejmuje takie dziedziny, jak różne formy poradnictwa, usprawnianie struktur organizacyjnych, coaching oraz interesującą nas najbardziej edukację (ETA)³. Z tego właśnie ostatniego punktu widzenia pragnę ukazać modele teoretyczne, które w moim przekonaniu mogą nie tylko przyczynić się do głębszego rozumienia mechanizmów wiążących się z przemocą szkolną, ale także nieść ze sobą konkretne przesłanie dla praktyki pedagogicznej. Przemoc mająca miejsce na terenie szkoły stanowi bowiem niezwykle złożoną, wieloaspektową i trudną kwestię o charakterze społecznym, psychologicznym i pedagogicznym, ale – o czym również nie można zapominać – jest także problemem moralnym i aksjologicznym. Nowe i odmienne od dotychczas spotykanych rozwiązań mogą się stać także odkrywczymi wskazówkami działań zmierzających do zapobiegania tego rodzaju destrukcyjnym zjawiskom w edukacyjnych relacjach międzyludzkich. Wśród licznych modeli obecnych w analizie transakcyjnej zostaną przedstawione te, które – jak się wydaje – dobrze opisują zjawisko przemocy szkolnej. A będą to: model głodów transakcyjnych Sylvie Schachner, model Trójkąta Dramatycznego (*Drama Triangle*) autorstwa Stephena B. Karpmana, Trójkąta Zwycięzcy (*Winner's Triangle*) zaproponowany przez Acey Choy oraz Sześcianu Przemocy Szkolnej, opracowany przez autora tego artykułu.

² W literaturze zachodniej koncepcja ta opatrywana jest akronimem TA – ang. *Transactional Analysis*.

³ ETA – *Educational Transactional Analysis*.

Przemoc i agresja w literaturze przedmiotu

Przegląd literatury wskazuje na fakt, że przemoc szkolna jest przedmiotem tak licznych analiz z punktu widzenia przedstawicieli różnych specjalności, iż można mówić o prawdziwej interdyscyplinarności tej problematyki. Wszelkie formy przemocy nierozłącznie wiąże się ze zjawiskiem agresji, która w swej istocie jest zawsze jakąś formą nieuprawnionego naruszenia przez sprawcę przestrzeni fizycznej lub duchowej innej osoby stającej się w ten sposób ofiarą. W akt agresji zaangażowani są nie tylko sprawca i jego ofiara, ale także osoby pośrednio uczestniczące w tego rodzaju zajściu, np. świadkowie, osoby związane w jakiś sposób ze sprawcą lub ofiarą, czy też pragnące oferować swoją pomoc. Wśród różnych definicji wiążących agresję z przemocą można wskazać na jedną z nich, która dobrze obrazuje istotę omawianego zjawiska. Według Ewy Czemerowskiej-Koruby:

Agresja to świadome i zamierzone działanie, mające na celu wyrządzenie komuś szeroko rozumianej szkody. Mówiąc o agresji mamy na myśli relację między osobami o zbliżonych możliwościach fizycznych i psychicznych. Agresja może prowadzić do przemocy – w pewnych warunkach incydenty agresji zmieniają się w trwały wzór regulowania relacji międzyludzkich za pomocą zachowań agresywnych (kto silniejszy, ten ma rację), a ten wzór z kolei szybko przeradza się w proces przemocy między konkretnymi grupami czy jednostkami⁴.

W wielu definicjach zwraca się uwagę na intencjonalność działania sprawcy i bezradność ofiary oraz na fakt, że przyczyną zachowań agresywnych może być stan frustracji (zgodnie ze znaną psychologom formułą: niezaspokojony rodzaj potrzeby lub szeregu potrzeb → frustracja → w konsekwencji agresja), ale także przyjęty oraz utrwalony styl reagowania poprzez agresję⁵.

Niektórzy autorzy zajmujący się problematyką agresji mającej miejsce na terenie szkoły zwracają też uwagę na obecność agresji reaktywnej i proaktywnej. Pierwsza z nich jest odpowiedzią na zaistniałą sytuację (np. atak, zaczepki, obrażanie itp.) w formie aktu agresji werbalnej lub fizycznej. Jest on powodowana chęcią zemsty czy też

⁴ E. Czemerowska-Koruba, *Agresja i przemoc w szkole, czyli co powinniśmy wiedzieć, by skutecznie działać?*, Warszawa 2015, s. 5.

⁵ L. Berkowitz, *The concept of aggressive drive: Some additional considerations*, „Advanced in Experimental Social Psychology” 1965, t. 2, s. 301–327.

dążeniem do rozładowania frustracji oraz redukcji napięcia psychicznego. Natomiast agresję o charakterze proaktywnym znamionuje utrwalone nastawienie antyspołeczne i agresywne. Osoby charakteryzujące się tego rodzaju postawą wykazują słabą więź społeczną, charakteryzują się niskim poziomem przeżywanego lęku, brakiem empatii oraz poczucia winy⁶. Mogą zatem wykazywać cechy typowe dla zaburzeń o charakterze psychopatycznym. Robert D. Hare pisze o tym następująco:

Psychopaci to społeczni drapieżcy, którzy oczarowują, manipulują i bezwzględnie torują sobie drogę przez życie, pozostawiają za sobą złamane serca, zdruzgotane nadzieje i puste portfele. Całkowicie pozbawieni sumienia i wrażliwości na potrzeby innych, egoistycznie zdobywający to, czego pragną, i postępują tak, jak zechcą, łamiąc przyjęte w społeczeństwie zasady bez cienia żalu i poczucia winy⁷.

Autor dodaje jeszcze:

Większość psychopatów zachowuje się niepokojąco już w dzieciństwie. Zachowania te mogą obejmować uporczywe kłamstwa, oszustwa, kradzieże, podpalenia, wagary, zakłócenia toku lekcji, nadużywanie środków odurzających, wandalizm, znęcanie się nad rówieśnikami, ucieczki z domu i wczesne współżycie seksualne⁸.

Natomiast w przypadku przemocy czynnikiem, który dodatkowo należy brać pod uwagę jest kategoria czasu, w której określone akty agresji mają miejsce. Mamy bowiem do czynienia zarówno z przemocą o charakterze długotrwałym (np. *bullying*, czyli dręczenie), jak również z pojedynczymi i krótkotrwałymi aktami agresji. Liczni autorzy podejmujący próby zdefiniowania zjawiska zwracają uwagę na różne elementy konstytuujące przemoc. Na przykład wyliczają godzenie w osobistą wolność jednostki i ponoszenie przez ofiary psychicznych oraz fizycznych szkód powodowanych łamaniem ogólnie przyjętych społecznie zasad kształtujących relacje międzyludzkie⁹. Inni wskazują na działania sprawców motywowane taką intencją, aby

⁶ M. Samujło, *Uwarunkowania agresywnych zachowań dzieci i młodzieży w środowisku szkolnym*, w: *Agresja i przemoc we współczesnym świecie*, cz. 1, red. J. Kuźma, Z. Szarota, Kraków 1998, s. 143.

⁷ R.D. Hare, *Psychopaci są wśród nas*, przeł. A. Skucińska, Kraków 2008, s. 9.

⁸ Tamże, s. 91.

⁹ I. Pospiszył, *Przemoc w rodzinie*, Warszawa, 1994, s. 14.

zadać cierpienie innej osobie¹⁰ czy też ograniczyć lub podporządkować wolność woli ofiary¹¹. Definicji przemocy jest zatem wiele. Nie chodzi więc o to, aby je w tym miejscu mnożyć, wskazując na różne czynniki ją warunkujące oraz przejawy (np. bicie, wyzwiska, poniżania, upokarzanie, nieuprawnione krytykowanie itd.), ale zwrócić uwagę na istotny aspekt przejawiający się w każdym akcie przemocy. Jest nim zadawanie bólu i cierpienia ofierze przez sprawcę.

Z przykrością należy stwierdzić, że terenem ujawniającej się przemocy stają się też szkoły i inne placówki oświaty, wychowania oraz opieki. Wskazują na to liczne badania. Zacytujmy tylko niektóre z nich. Na podstawie badań „Przemoc w szkole”¹² dowiadujemy się, że: 27,3% uczniów, 28,5% nauczycieli i 27% rodziców twierdzi, iż w ich szkole jest dużo agresji i przemocy pomiędzy uczniami; 29% uczniów, 34,1% nauczycieli i 25,6% rodziców uważa, że uczniowie są agresywni wobec nauczycieli; 37,3% uczniów, 16% nauczycieli i 29,3% rodziców stwierdza, że nauczyciele są agresywni wobec uczniów. Ponadto aż 48,4% uczniów, 14,5% nauczycieli i 34,8% rodziców jest przekonanych, że nauczyciele tak naprawdę nie wiedzą, co się dzieje wśród uczniów. Badania ujawniły również, że 16,4% uczniów odczuwa silny stres przed pójściem do szkoły, a 8,2% boi się iść na zajęcia do szkoły. Uczniowie przypisują także swoim nauczycielom wiele negatywnych cech i nieetycznych zachowań: 13,4% uczniów twierdzi, że nauczyciele upokarzają i obrażają uczniów, 17,3% uczniów uważa, że nauczyciele zniechęcają uczniów do nauki, 6,6% uczniów mówi, że nauczyciele starają się skłócić uczniów między sobą, a 10,2% uczniów twierdzi, że nauczyciele gnębią uczniów, których nie lubią¹³.

Jednocześnie te same badania ujawniają, że poziom agresji uczniów w stosunku do nauczycieli jest także wysoki; aż 20,5% nauczycieli spotyka się z arogancją i brakiem kultury uczniów, 23,9% nauczycieli ma do czynienia z przeszkadzaniem w lekcjach i ignorowaniem ich

¹⁰ A. Piekarska, *Przemoc w rodzinie: socjopsychologiczne uwarunkowania i zakres zjawiska*, „Psychologia Wychowawcza” 1984, nr 1, s. 46.

¹¹ I. Obuchowska, *Przemoc w wychowywaniu*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1989, nr 4, s. 29.

¹² A. Baczek-Dombi, A. Giza-Poleszczuk, A. Komendant-Brodowska, *Przemoc w szkole. Raport z badań 2006 i 2011*, Warszawa 2011.

¹³ Tamże, s. 52–58.

uwag¹⁴. Jednak badani nauczyciele większy poziom agresji zauważają w relacjach między uczniami: 39,3% nauczycieli odpowiada, że uczniowie bywają aroganccy i agresywni wobec swoich kolegów, a 30,6% potwierdza występowanie zjawiska gnębienia jednych uczniów przez drugich. Te same badania wskazują, że najbardziej rozpowszechnioną formą przemocy między dziećmi i młodzieżą szkolną jest przemoc werbalna – rozpowszechnianie kłamstw, obrażanie i obrzucanie innych wyzwiskami. Przemoc fizyczna stosunkowo rzadko przyjmuje formy drastyczne, jednak jej zasięg jest coraz większy: ponad 50% badanych uczniów zaobserwowała celowe szykany o charakterze fizycznym (poszturchywanie, potrącanie, przewracanie), ponad 20% uczniów mówi o pobiciu kogoś z innej klasy, a ponad 30% o pobiciu przez kolegów z tej samej klasy. Dość częstym zjawiskiem w szkołach jest tzw. „fala szkolna”, polegająca m.in. na upokarzaniu i przemocy fizycznej stosowanej przez starszych uczniów wobec młodszych. Przemoc o charakterze materialnym (m.in. niszczenie sprzętów szkolnych) i kradzież własności prywatnej są zaliczane do częstych zjawisk występujących w szkołach. Badania realizowane pod kierunkiem Anny Gیزی-Poleszczuk ujawniły, że choć 63% uczniów nie uważa, aby przemoc była poważnym problemem w ich szkole, to jednak 27% twierdzi, że jest inaczej, przy czym tylko 12% uczniów zdecydowanie zgadza się z poglądem o obecności przemocy w szkole¹⁵.

Według innego raportu „Przemoc w polskiej szkole”, opracowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych w 2015 roku, 10% uczniów jest dręczonych (*bullying*), a 2% z nich nawet codziennie. Na dręczenie najczęściej narażone są dzieci z rodzin biednych lub słabo radzący sobie na zajęciach z wychowania fizycznego. Sprawcy przemocy częściej wybierają na ofiarę to dziecko, które w mniejszym stopniu może liczyć na wsparcie rodziców. Najwięcej agresji i przemocy jest w szkołach podstawowych, natomiast w gimnazjach problemem jest tzw. „przemoc elektroniczna”. Nauczyciele i wychowawcy często nie zdają sobie sprawy z sytuacji w klasie, zwłaszcza w przypadku agresji słownej i elektronicznej. Co trzecie dziecko w szkole podstawowej lub gimnazjum deklaruje, że nauczyciel krzyczał na nie w ciągu

¹⁴ Tamże, s. 66–68.

¹⁵ A. Baczek-Dombi, A. Giza-Poleszczuk, A. Komendant-Brodowska, *Przemoc w szkole. Raport z badań 2006 i 2011*, dz. cyt., s. 10.

ostatniego miesiąca przed badaniem, a 6–7% uczniów doświadczyło agresji fizycznej¹⁶.

Nie sposób, aby powyższe wyniki badań nie budziły niepokoju, ukazując jednocześnie, że sprawcami przemocy są zarówno uczniowie, jak również sami nauczyciele. Skala tego rodzaju zjawiska jest trudna do oszacowania, choć nie budzi wątpliwości, że obecność przemocy w szkole, bez względu na jej rozmiary, musi skłaniać do refleksji nad jej przyczynami i sposobami efektywnego przeciwdziałania tego rodzaju opresji. Pomocne w tym względzie może się okazać spojrzenie na przemoc w szkole z różnych perspektyw teoretycznych, które są w stanie wnieść nowe, czasem też odmienne punkty widzenia na temat interesującego nas zjawiska. Jedną z takich koncepcji jest edukacyjna analiza transakcyjna.

Koncepcja edukacyjnej analizy transakcyjnej

Edukacyjna analiza transakcyjna wyrasta z samej koncepcji analizy transakcyjnej. Jej twórcą był Eric Berne (1910–1970), który w 1957 roku przedstawił główne założenia swojej koncepcji na forum Amerykańskiego Towarzystwa Psychoterapii Grupowej¹⁷. Bardzo szybko, bo już 1963 roku, Stanley Soles podjął próbę przeniesienia i wykorzystania założeń AT na gruncie edukacyjnym¹⁸. W obecnym kształcie podkreśla się, że głównym celem ETA jest „wykształcenie i/lub wzrost osobowości, a także rozwój w społecznych ramach odniesienia”¹⁹. Wśród szczegółowych celów Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej Rosemary Napper i Trudi Newton wymieniają m.in.: stworzenie nowych perspektyw tego, jak ludzie się uczą i jak kształcenie może stać się bardziej efektywne. Edukacyjna analiza transakcyjna

¹⁶ *Przemoc w polskiej szkole*, <<http://www.ibe.edu.pl/pl/o-instytucie/aktualnosci/525-przemoc-w-polskiej-szkole>> [dostęp: 10.01.2018].

¹⁷ E. Berne, *Transactional Analysis: A New and Effective Method of Group Therapy*, za: I. Stewart, V. Joines, *TA Today: A New Introduction to Transactional Analysis*, Melton Mowbray 2009, s. 284.

¹⁸ S. Soles, *Social dynamics: A study of class room games – Progress report*, „Transactional Analysis Bulletin” 1963, t. 8, nr 2, s. 97.

¹⁹ N. Emmerton, T. Newton, *The Journey of Educational Transactional Analysis from Beginnings to the Present*, „Transactional Analysis Journal” 2004, t. 34, nr 3, s. 283.

ma również ambicje świeżego spojrzenia na metody, które aktywizują uczniów, w tym na uczenie się przez doświadczenie (*Experiential Learning*). Edukacja ma być zatem skoncentrowana na uczniu oraz uczeniu, którego kierunek wyznacza sam uczeń. W wymiarze teoretycznym chodzi o rozwój tzw. teorii edukacji bez poczucia winy (*blame-free theory*), która może uczynić nauczanie i uczenie się mniej obciążającymi z psychologicznego punktu widzenia²⁰.

Nie jest to jednak nauczanie i wychowanie permissywne. Trudi Newton wskazuje bowiem w jednym z artykułów zamieszczonych w krajowym periodyku „Edukacyjna Analiza Transakcyjna”, że koncepcja ETA niesie z sobą nie tylko pozytywny przekaz psychologiczny, który nie koncentruje się nadmiernie na zaburzeniach psychicznych i zjawiskach psychopatologicznych, ale „odzyskuje stan Ja-Rodzica”²¹. Oznacza to, że w dotychczasowym ujęciu struktury osobowości w AT stanowi Ja-Rodzic przypisywano głównie rygorystyczne miano „kontrolujące” lub „krytyczne”. Nie dostrzegano przy tym ważnej roli „strukturalizującej” oraz „normatywnej”, co w kontekście pracy nauczyciela nabiera szczególnego znaczenia jako osoby organizującej oraz określającej granice procesu dydaktycznego i wychowawczego, osoby, która w sensie pozytywnym kształtuje normy postępowania, stawia wymagania i ocenia ich realizację. Stanowisko to jest ważnym głosem w dyskusji na temat takich kwestii, jak dyrektywność *versus* wolność czy reaktywność w procesie edukacji i wychowania.

Należy podkreślić, że w omawianej koncepcji wykorzystuje się różne formy pracy z uczniami mającymi trudności w nauce, które odwołują się do założeń AT²². Ciekawe rezultaty w zakresie wprowadzania analizy transakcyjnej do szkół uzyskano w Wielkiej Brytanii, gdzie stwierdzono znaczne podwyższenie efektywności pracy uczniów i nauczycieli. Zauważono, że zachęcanie uczniów do spojrzenia

²⁰ R. Napper, T. Newton, *Tactics – Transactional analysis concepts for all trainers, teachers and tutors + insight into collaborative learning strategies*, Ipswich 2000, s. 283.

²¹ T. Newton, *From Transactional Analysis in education to Educational Transactional Analysis: A personal encounter*, „Edukacyjna Analiza Transakcyjna” 2016, nr 5, s. 29–37, <<http://dx.doi.org/10.16926/ETA.2016.05.02>> [dość: 10.01.2018].

²² M.J. Fine, G. Covell, D.B. Tracy, *The Effects of TA Training on Teacher Attitudes and Behavior*, „Transactional Analysis Journal” 1978, t. 8, nr 3, s. 236–240.

na edukację z perspektywy stanu „Ja-Dorosły” bywa pierwszym krokiem zapoczątkowującym właściwe podejście do nauki i kwestii odpowiedniego zachowania. Chcąc promować rozwój emocjonalny uczniów, Instytut Rozwoju Analizy Transakcyjnej (IDEA) ustanowił nagrodę dla Dzieci i Młodzieży (TEPACY), która sprzyja budowaniu dobrych relacji w szkole²³. Zaobserwowano również, że kształcenie nauczycieli w zakresie AT skutkuje budowaniem dobrych relacji interpersonalnych w klasie szkolnej. Stąd też oddzielne miejsce w analizie transakcyjnej zajmuje osoba samego nauczyciela, posługiwanie się przez niego własnymi stanami Ja w relacjach z uczniami²⁴, zakresem ważnych umiejętności przydatnych w radzeniu sobie z destrukcyjnymi zachowaniami uczniów²⁵, a w szczególności z prowadzonymi przez uczniów gramami interpersonalnymi²⁶ czy rodzajami udzielanego przez nauczyciela wsparcia psychologicznego²⁷ i kończą na ukazaniu dzięki AT sposobów ich rozwiązywania dzięki możliwości otwartej komunikacji i zaangażowaniu wszystkich stron. Trzeba w tym kontekście zauważyć, że edukacyjna analiza transakcyjna ze szczególną siłą podkreśla, iż rozwiązywanie problemów jakie pojawiają się w szkole, w szczególności różne przejawy destrukcyjnych zachowań i przemocy, musi się odbywać we współdziałaniu zarówno nauczycieli i uczniów, jak również rodziców. Bez ich czynnego zaangażowania żaden istotny problem wychowawczy nie zostanie bowiem rozwiązany. Ten aspekt zostanie podkreślony i uwzględniony w ostatnim z zaprezentowanych tutaj modeli teoretycznych, który jednak znajduje swoje przełożenie na praktyczne sposoby rozwiązywania kwestii ujawniającej się przemocy szkolnej.

²³ G. Barrow, *Transactional Analysis, Pastoral Care and Education*, „Educational Transactional Analyst” 2007, s. 21–25.

²⁴ W.J. Kenney, *Problem-Student Effects on Teacher Ego States Behavior*, „Transactional Analysis Journal” 1981, t. 3, nr 11, s. 252–253.

²⁵ G. King, *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*, przeł. J. Bartosik, Gdańsk 2003, s. 61–62.

²⁶ K. Ernst, *Szkolne gry uczniów. Jak sobie z nimi radzić*, przeł. J. Troczyński, Warszawa 1991; J. Jagieła, *Gry psychologiczne w szkole*, Kielce 2004.

²⁷ P. Hough, *Teachers and Stroking*, „Transactional Analysis Journal” 1971, t. 3, nr 1, s. 38–39.

Modele transakcyjne przemocy szkolnej

Analiza transakcyjna, podobnie jak inne zaawansowane teoretycznie koncepcje naukowe, tworzy różnego rodzaju modele pozwalające na opis, wyjaśnianie i rozumienie określonego obszaru rzeczywistości. W swej istocie model stanowi system założeń, pojęć i relacji między nimi, pozwalający opisać daną rzeczywistość w sposób przybliżony, ale też w dużym stopniu uproszczony. Model pozwala ukazać ważne aspekty otaczającego świata. Warto pamiętać, że model (łac. *modulus* – miara, wzór) odwzorowuje jakiś fragment rzeczywistości już istniejącej, nieistniejącej lub dopiero postulowanej. Najprostsza, ale jakże trafną definicję modelu przytacza Gerald M. Weinberg: „Każdy model jest w istocie wyrażeniem pewnej rzeczy, o której sądzimy, że mamy nadzieję ją zrozumieć w kategoriach innej rzeczy, o której sądzimy, że ją już rozumiemy”²⁸. Z kolei Ludwig von Bertalanffy, prekursor ogólnej teorii systemowej, twierdził, że modele powinno się oceniać przede wszystkim pod względem pragmatycznym, „zastanawiając się, czy mają one moc wyjaśniania i prognozowania”²⁹. Nie jest to wszelako jedyny warunek jaki powinien spełniać dobry model. Oprócz zgodności z rzeczywistością musi mieścić się w określonych ramach, nie może jednak tworzyć nadmiernych ograniczeń. W dużym stopniu powinien spełniać warunek izomorfizmu w stosunku do oryginału. Nie mówiąc już o tym, że każdy model powinien być relatywnie prosty, dostępny oraz zrozumiały, co sprowadza się do tego, aby ograniczał on swoje ramy do najbardziej koniecznych elementów.

W przypadku analizy transakcyjnej mamy do czynienia z całym szeregiem modeli, które odnoszą się do różnych sfer rzeczywistości. Te z nich, które zostaną przedstawione poniżej, nie zostały opracowane wprost na użytek problematyki związanej z przemocą szkolną (z wyjątkiem ostatniego z omawianych tu modeli). Pierwsze trzy powstały na planie geometrycznego trójkąta. Ostatni wykorzystuje model trójwymiarowego sześcianu. Wydaje się jednak, że ze względu na swoją uniwersalność stwarzają one możliwość pogłębienia i lepszego

²⁸ G.W. Weinberg, *Myslenie systemowe*, przeł. C. Berman, R. Wielburski, Warszawa 1979, s. 49.

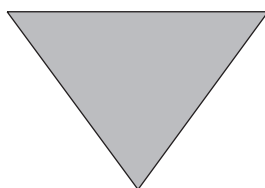
²⁹ L. von Bertalanffy, *Ogólna teoria systemów*, przeł. E. Wojdyłło-Woźniak, A.K. Koźmiński, Warszawa 1984, s. 146.

rozumienia złożonych uwarunkowań jakie wiążą się z omawianą tematyką.

1. Pierwszy ze schematów wynika z wyodrębnionych przez Erica Berne'a podstawowych potrzeb (nazywanych też głodami, ang. *hunger*). Powstają one na wczesnych etapach rozwojowych na poziomie biologicznym, później są formowane i symbolizowane także w obszarze psychiki³⁰. Mowa zatem o głodzie stymulacji (*stimulus hunger*), głodzie wsparcia (*recognition hunger*) oraz głodzie strukturalizacji czasu (*hunger for time structure*). Sylvia Schachner³¹ słusznie zauważa, że każdy proces dydaktyczny i wychowawczy powinien zawierać odwołanie do tych trzech fundamentalnych potrzeb, które wspierają się wzajemnie tworząc równoboczny trójkąt (Rys. 1).

Struktura

Wsparcie



Stymulacja

Rys. 1. Trzy głody według Erica Berne'a³².

Model powyższy wskazuje na konieczność równowagi między poszczególnymi potrzebami, jakie winny być zaspokajane w szkole. Pobyt ucznia w szkole powinien mieć czytelną strukturę zarówno dla ucznia, nauczyciela, jak i rodziców. Strukturę tę wyznacza cały szereg elementów, które określają ramy, w jakich uczeń spędza swój czas

³⁰ E. Berne, *Dzień dobry...i co dalej? Psychologia ludzkiego przeznaczenie*, przeł. M. Karpiński, Poznań 2008.

³¹ S. Schachner, *Models of transactional analysis in educational management*, „Edukacyjna Analiza Transakcyjna” 2016, nr 5, s. 39–45, <<http://dx.doi.org/10.16926/eat.2016.05.03>> [dostęp: 10.01.2018].

³² Tamże, s. 41.

w szkole. Niebagatelną rolę odgrywają tu normy formalne (regulami-ny, przyjęte rozwiązania organizacyjne, oficjalne umowy z uczniami itp.) oraz normy nieformalne (obyczaje, akceptowane lub nieakceptowane zachowania, kultura wzajemnych relacji interpersonalnych itp.). Uczeń winien otrzymywać w szkole wsparcie, które w AT stanowią jednostki interpersonalnego uznania, wyrażane przez tzw. znaki akceptacji i zauważenia³³.

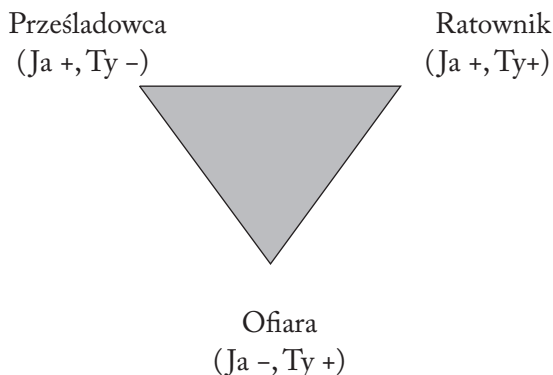
Gdy jednak mówimy o uczniu, nie możemy zapominać również o samym nauczycielu, który napotykać na określone trudności w swojej pracy powinien mieć poczucie, że może liczyć na pomoc ze strony władz i swojego otoczenia zawodowego (np. dyrekcji szkoły, psychologa lub pedagoga szkolnego, koleżanek i kolegów nauczycieli itp.). Podobnie rodzice winni czuć wsparcie i doświadczać pomocy w sytuacjach napotykanym trudności wychowawczych. Szkoła ma też dostarczać uczniom optymalnego poziomu stymulacji i pobudzać do poszukiwań, działania i kreatywności. Środowisko szkolne ma stanowić zaprzeczenie biernej, wyłącznie receptywnej, podporządkowanej i pasywnej obecności. Istnieje duże prawdopodobieństwo, że uczniowie skazani na taki rodzaj narzuconej adaptacji będą skłonni poszukiwać różnych nieakceptowanych form stymulacji (np. w postaci zachowań bierno-agresywnych, opozycyjno-buntowniczych czy charakteryzujących się przemocą). Prezentowany trójkąt wskazuje z jednej strony na konieczność równowagi między tego rodzaju potrzebami, które powinny być zaspokajane w szkole, z drugiej zaś strony, w przypadku ujawniającej się nierównowagi, pozwala znaleźć przyczyny pojawiających się trudności oraz podjąć skuteczne sposoby interwencji³⁴. Przypomnijmy, o czym była mowa już wcześniej, że w poszukiwaniu źródeł zachowań agresywnych należy zawsze zwracać uwagę na rodzaj i charakter niezaspokojonych potrzeb, które są źródłem frustracji. I dotyczy to w równym stopniu sprawcy przemocy, jak również jego ofiary lub szeregu ofiar.

2. Drugi z trójkątnych schematów to dobrze znany w analizie transakcyjnej Trójkąt Dramatyczny stworzony przez Stephena B. Karpmana i nazywany czasem przekornie „maszyną do obwiniania”

³³ Ang. *stroke* – tłumaczone na język polski jako: stroki, strouki, głaski, wzmocnienia, znaki rozpoznania, znaki uznania, aprobata. Por. J. Jagieła, *Słownik analizy transakcyjnej*, Częstochowa 2012, s. 210–213.

³⁴ S. Schachner, *Models of transactional analysis in educational management*, dz. cyt. s. 40–41.

(ang. *Blaming machine*)³⁵. Zaprezentowany poniżej diagram Trójkąta Dramatycznego (Rys. 2) pokazuje ujawnianie się naprzemiennych ról psychologicznych: prześladowcy – ofiary – ratownika, występujących w sytuacjach, gdy mamy do czynienia z takimi zjawiskami jak: agresja, presja, przymus oraz przemoc (psychiczna, fizyczna, werbalna).



Rys. 2. Trójkąt Dramatyczny według Stephena B. Karpmana³⁶.

Prześladowca (*Persecutor*) charakteryzuje się zachowaniami polegającymi na obniżaniu wartości innych ludzi (Ja +, Ty -) i ich upokarzaniem. Dewaloryzuje ofiarę, zakładając, że nie jest ona dla niego ważna: „Mogę cię zmusić. Jestem lepszy niż inni”³⁷.

Oprócz faktu bycia agresorem prześladowca może wykazywać tendencję do obwiniania ofiary. Może również w złagodzonej formie wyznaczać innym tylko nadmiernie rygorystyczne, pozbawione współczucia reguły lub ograniczenia. Może ustalać wymagania

³⁵ S. Karpman, *The Drama Triangle Script Drama Analysis* „Transactional Analysis Bulletin” 1968, t. 7, nr 26, s. 39–43, <<http://www.karpmandramatriangles.com/pdf/thenewdramatriangles.pdf>> [dostęp: 10.01.2018].

³⁶ R. Rogoll, *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, przeł. A. Tomkiewicz, Warszawa 2013, s. 61.

³⁷ D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*, Lublin 2010, s. 162; R.C. Burgess, *A Model for Enhancing Individual and Organisational Learning of Emotional Intelligence: The Drama and Winner’s Triangles*, „Social Work Education” 2005, t. 24, nr 1, s. 99–104.

w sposób surowy, a nawet brutalny, egzekwując je niezwykle drobiazgowo i bezwzględnie.

Ścisłe związana z rolą prześladowcy jest ofiara (*victim*), która z jednej strony jest prostym zaprzeczeniem prześladowcy, pełni funkcję całkowicie pasywną i podporządkowaną, jednocześnie pozostaje z nim w silnej emocjonalnej zależności. Demonstruje bezradność, poszukiwanie współczucia i litości, oczekuje pomocy i wsparcia, uważa się nad sobą oraz odczuwa wstyd. Charakteryzuje ją transakcyjna postawa wyrażająca się przeświadczeniem, że inni są od niej lepsi (Ja -, Ty +). Bywa jednak i tak, że manipuluje innymi i wciąga ich w gry mające udowodnić, że nie potrafią jej pomóc³⁸. I choć jest prowokowana lub odrzucana, to niejednokrotnie sama prowokuje podobnego typu sytuacje, gdyż swoim zachowaniem „przyciąga” poniekąd prześladowcę, ale też ratownika. Ten ostatni wkracza w silną zależność psychologiczną między prześladowcą i ofiarą.

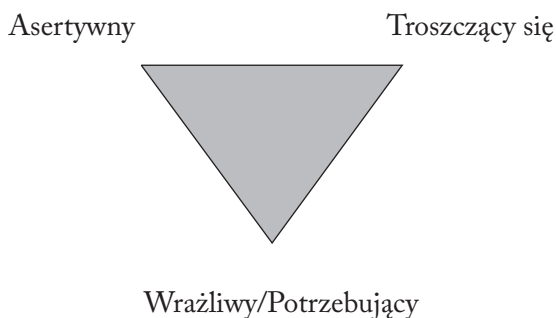
W złożoną emocjonalnie i dramatyczną relację między prześladowcą i ofiarą włącza się niejednokrotnie ratownik (*rescuer*). W swojej gotowości do pomocy stara się brać odpowiedzialność za innych, zaspokajając ich potrzeby, przejmuje za nich obowiązki i w konsekwencji zdejmuje z nich odpowiedzialność za ich czyny i zachowania. Ratownik czuje się w obowiązku przeciwdziałać presji, którą z niepokojem i troską obserwuje. Można uznać, że jest to rola najbardziej optymalna (Ja +, Ty +). Tak właśnie została ona oznaczona na schemacie – charakteryzuje się empatią, współczuciem i asertywnością. Ważne jest jednak to, jakimi motywami kieruje się ratownik. Bywa bowiem tak, że pod pretekstem pomocy pragnie uzyskać poczucie wyższości lub dominacji nad innymi (Ja +, Ty -) lub w sposób bardziej bądź mniej świadomy chce dzięki temu uniknąć roli ofiary. Może też swoją nadopiekuńczością uzależniać innych od siebie, odbierając im autonomię i samodzielność oraz, co jest niezwykle istotne, umiejętność rozwiązywania własnych problemów. Jego brak zdolności rozpoznawania własnych potrzeb i motywacji oraz umiejętności udzielania pomocy jest przyczyną uruchamiania pewnej grupy gier interpersonalnych noszących nazwę gier ratowniczych³⁹.

³⁸ L. Forrest, *The Three Faces of Victim: An Overview of the Drama Triangle*, <<https://www.lynnforrest.com/articles/2008/06/the-faces-of-victim/>> [dostęp: 10.01.2018].

³⁹ A. Suchańska, *Trójkąt dramatyczny i gry ratownicze*, w: *ABC psychologicznej pomocy*, red. J. Santorski, Warszawa 1993, s. 71–84.

Wyjście z pułapki, jaką ilustruje Trójkąt Dramatyczny, może nastąpić tylko wtedy – jak pisze Rüdiger Rogoll⁴⁰ – jeżeli w tym zdarzeniu będzie istniała współpraca między stanami Ja-Dorosły, Ja-Dziecko Naturalne i Ja-Rodzic Opiekuńczy w osobowości postaci w tego rodzaju sytuacji.

3. Inny sposób wyjścia z podstępnej pułapki Trójkąta Dramatycznego przedstawia Acey Choy. Jest nim Trójkąt Zwycięzcy (*The Winner's Triangle*)⁴¹, który jest niejako konstruktywną odpowiedzią na model Stephena B. Karpmana. Autorka w formie trójkąta (Rys. 3) ukazuje dynamikę i mechanizm konstruktywnego zachowania osób w sytuacjach przemocy, agresji, zranienia, konfliktów lub podczas rozwiązywania różnych problemów interpersonalnych poprzez odpowiedzialne i świadome przyjęcie trzech naprzemiennych ról psychologicznych: asertywny (*assertive*), troszczący się (*caring*), wrażliwy/potrzebujący (*vulnerable*).



Rys. 3. Trójkąt Zwycięzcy według Acey Choy⁴².

Wydaje się, że przejęcie ról wskazanych w powyższym schemacie powinno w sposób efektywny pozwolić wyjść z uwikłań bycia sprawcą przemocy, zachować własną autonomię i stać się skuteczną osobą niosącą pomoc psychologiczną. Analizę przejścia z ról Trójkąta

⁴⁰ R. Rogoll, *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, dz. cyt., s. 62.

⁴¹ A. Choy, *The Winner's Triangle*, „Transactional Analysis Journal” 1990, t. 20, nr 1, s. 40–46.

⁴² Tamże, s. 42.

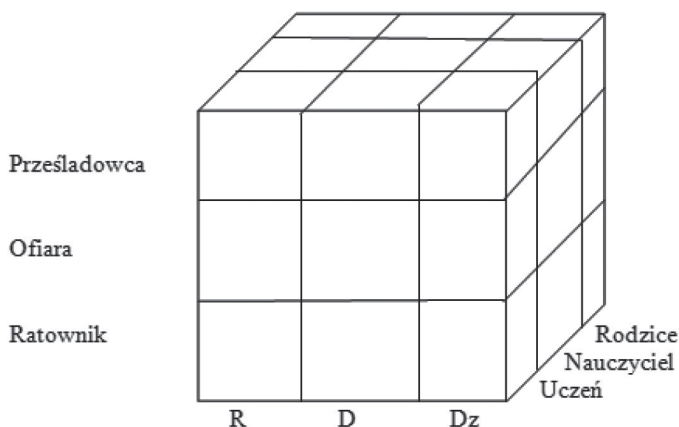
Dramatycznego do ról Trójkąta Zwycięzcy przedstawili także badacze Gilles Barrow⁴³ i Robin C. Burgess⁴⁴. Ich analiza pokazuje, że role w Trójkącie Zwycięzcy są komplementarne wobec ról Trójkąta Dramatycznego, są alternatywą dla każdej z nich: umożliwiają realizację tych samych celów w konstruktywny sposób z pozycji „Ja jestem OK – Ty jesteś OK”, przy korzystaniu z potencjału stanu dorosłego i wzięciu pełnej odpowiedzialności za siebie i swoje zachowanie, bez poczucia winy i wrogości. Kluczowe znaczenie ma tu świadomość siebie, zauważenie możliwości kierowania swoim postępowaniem oraz wzięcie odpowiedzialności za własne wybory. Prześladowca jest wówczas w stanie rozpoznać swoje potrzeby oraz asertywnie je wyrazić, dbając przy tym o ustalenie granic, i poprzez negocjacje zmierzać do osiągnięcia swoich celów. Osoba troszcząca się może w sposób optymalny udzielać pomocy bez ubezwłasnowolnienia innych i przejmowania za nich odpowiedzialności. W ten sposób osoba wrażliwa/potrzebująca może wziąć również odpowiedzialność za siebie, rozpoznając swoje słabości i niedostatki oraz opanowując umiejętność poszukiwania efektywnego wsparcia i rzeczywistej pomocy. Sytuacja taka jest jednak możliwa tylko wówczas, gdy wszystkie osoby zaangażowane w ten proces są świadome obecności mechanizmów psychologicznych, które mają wpływ na optymalne rozwiązanie problemu przemocy. Taką możliwość stwarza model poniższy.

4. Model, który umownie można nazwać Sześcianiem Przemocy Szkolnej (Rys. 4), został opracowany przez autora niniejszego artykułu⁴⁵. W schemacie tym starano się uwzględnić trzy grupy czynników, które mogą mieć wpływ na ujawnianie się przemocy szkolnej, a także sposoby służące przeciwdziałaniu tego rodzaju zjawiskom.

⁴³ G. Barrow, *Taking the Drama Out of a Crisis: How School Managers Use Game Theory to Promote Autonomy*, w: *Walking the Talk: How Transactional Analysis is Improving Behavior and Raising Self-Esteem*, red. G. Barrow, T. Newton, London 2004, s. 79-91.

⁴⁴ R.C. Burgess, *A Model for Enhancing Individual and Organisational Learning of Emotional Intelligence: The Drama and Winner's Triangles*, „Social Work Education” 2005, t. 24, nr 1, s. 97-112.

⁴⁵ J. Jagieła, A. Sarnat-Ciastko, *Dlaczego analiza transakcyjna? Rozmowy o zastosowaniu analizy transakcyjnej w pracy nauczyciela i wychowawcy*, Częstochowa 2015.



Rys 4. Sześcian przemocy szkolnej⁴⁶.

Model powyższy ukazuje wieloaspektowość i złożoność kwestii o jakich mowa. Wskazuje on na konieczność, którą wyraża wielu autorów reprezentujących edukacyjną analizę transakcyjną oraz znajduje swoje odzwierciedlenie w podstawowych założeniach doktrynalnych tej dyscypliny⁴⁷. Twierdzi się w niej między innymi, że skuteczność wychowawcza wiąże się z empatią i poszanowaniem godności wszystkich osób biorących udział w procesie wychowawczo-dydaktycznym. W szczególności odnosi się to do nauczyciela i pełnionej przez niego roli, ale też nie zapomina się o samym uczniu i jego rodzicach. Wspomniane cechy budują udane relacje między wszystkimi podmiotami, tworząc optymalny klimat wychowawczy. Sprzyjać ma temu świadomość własnych uwikłań wynikających z różnych ról psychologicznych (prześladowcy – ratownika – ofiary) we wcześniej przywołanym modelu Trójkąta Dramatycznego oraz stanów Ja (rodzic – dorosły – dziecko), które temu towarzyszą. W przypadkach nieuchronnych trudności i problemów w procesie edukacyjnym, jakie mogą się pojawiać, ich skuteczne rozwiązywanie może nastąpić tylko wówczas, gdy w przezwyciężeniu tych kłopotów zaangażowane są wszystkie strony konfliktu, a więc nie tylko nauczyciele, ale również uczniowie, rodzice, specjaliści, władze itd. Wspomniane osoby muszą mieć dobrą wolę, być

⁴⁶ Tamże, s. 104.

⁴⁷ International Transactional Analysis Association, <<http://www.itaanet.org>> [dostęp: 10.01.2018].

skłonne do współpracy, posiadać gotowość do poruszania się w spójnych ramach określonych założeń teoretycznych lub choćby gotowość do czysto zdroworozsądkowego oglądu sytuacji. Pragnę zwrócić uwagę na jeszcze jeden aspekt prezentowanego tu modelu. Stwarza on szansę na opracowanie na jego podstawie projektu badawczego, który w sposób wielopłaszczyznowy oraz wielowątkowy może ukazać złożoność zjawiska będącego przedmiotem tych rozważań.

Wnioski

Należy żywić nadzieje, że zaprezentowane w tym artykule modele teoretyczne analizy transakcyjnej mogą się przyczynić do lepszego zrozumienia niepokojącego zjawiska przemocy mającego miejsce na terenie szkoły. Oczywiście nie wyczerpuje to całości problemów, wielorakich kwestii i zależności jakie się tu pojawiają. Wskazują one jednak na kierunek w jakim warto podążać poszukując najbardziej skutecznych rozwiązań. Należy bowiem pamiętać, że szkołę budują wzajemne relacje interpersonalne, a relacje te wyrażają się przede wszystkim poprzez charakter i jakość wzajemnej komunikacji osób biorących w niej udział. Skoro istotą szkoły w sensie personalistycznym jest spotkanie, dialog i relacja między nauczycielami, uczniami i rodzicami, to możemy oczekiwać, że będzie to relacja z gruntu podmiotowa, w której obydwie strony będą odnosiły się do siebie z godnością, zaufaniem i szacunkiem. Obecność i respektowanie tych trzech kluczowych wartości (godności, zaufania i szacunku) zwiększa gwarancję na to, że w atmosferze wzajemnego spotkania nauczycieli, uczniów i rodziców może się pojawić poczucie bezpieczeństwa, bez którego trudno sobie wyobrazić przeciwdziałanie przemocy szkolnej oraz prawidłowy przebieg procesu edukacyjnego i wychowawczego.

Bibliografia

- Baczko-Dombi A., Giza-Poleszczuk A., Komendant-Brodowska A., *Przemoc w szkole. Raport z badań 2006 i 2011*, Instytut Socjologii UW, Warszawa 2011.
- Barrow G., *Taking the Drama Out of a Crisis: How School Managers Use Game Theory to Promote Autonomy*, w: *Walking the Talk: How Transactional Analysis is Improving Behavior and Raising Self-Esteem*, red. G. Barrow, T. Newton, Routledge, London 2004, s. 79–91.

- Barrow G., *Transactional Analysis, Pastoral Care and Education*, „Educational Transactional Analyst” 2007, s. 21–25.
- Bartalanffy L. von, *Ogólna teoria systemów*, przeł. E. Wojdyłło-Woźniak, A.K. Koźmiński, PWN, Warszawa 1984.
- Berkowitz L., *The concept of aggressive drive: Some additional considerations*, „Advanced in Experimental Social Psychology” 1965, t. 2, s. 301–327.
- Berne E., *Dzień dobry...i co dalej? Psychologia ludzkiego przeznaczenie*, przeł. M. Karpiński, Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań 2008.
- Berne E., *Transactional Analysis: A New and Effective Method of Group Therapy*, „American Journal of Psychotherapy” 1958, t. 12, nr 4, s. 735–743.
- Borkowska A., Szymańska J., Witkowska A., *Przeciwdziałanie agresji i przemocy w szkole*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2012.
- Burgess R.C., *A Model for Enhancing Individual and Organisational Learning of Emotional Intelligence: The Drama and Winner’s Triangles*, „Social Work Education” 2005, t. 24, nr 1, s. 97–112.
- Choy A., *The Winner’s Triangle*, „Transactional Analysis Journal” 1990, t. 20, nr 1, s. 40–46.
- Czajka P., *Poczucie bezpieczeństwa ucznia w środowisku szkolnym*, Kraków 2009 [praca magisterska, Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie].
- Czemierowska-Koruba E., *Agresja i przemoc w szkole, czyli co powinniśmy wiedzieć, by skutecznie działać?*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015.
- Emmertson N., Newton T., *The Journey of Educational Transactional Analysis from Beginnings to the Present*, „Transactional Analysis Journal” 2004, t. 34, nr 3, s. 283–290.
- Ernst K., *Szkolne gry uczniów. Jak sobie z nimi radzić*, przeł. J. Troczyński, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991.
- Fine M.J., Covell G., Tracy D.B., *The Effects of TA Training on Teacher Attitudes and Behavior*, „Transactional Analysis Journal” 1978, t. 8, nr 3, s. 236–240.
- Forrest L., *The Three Faces of Victim: An Overview of the Drama Triangle*, <<https://www.lynnforrest.com/articles/2008/06/the-faces-of-victim/>>.
- Hare R.D., *Psychopaci są wśród nas*, przeł. A. Skucińska, Znak, Kraków 2008.
- Hough P., *Teachers and Stroking*, „Transactional Analysis Journal” 1971, t. 3, nr 1, s. 38–39.
- International Transactional Analysis Association, <<http://www.itaa-net.org>>.
- Jagiela J., *Gry psychologiczne w szkole*, Oficyna Wydawnicza Nauczycieli, Kielce 2004.
- Jagiela J., *Słownika analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2012.
- Jagiela J., Sarnat-Ciastko A., *Dlaczego analiza transakcyjna? Rozmowy o zastosowaniu analizy transakcyjnej w pracy nauczyciela i wychowawcy*, Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie, Częstochowa 2015.
- Karpman S., *The Drama Triangle Script Drama Analysis*, „Transactional Analysis Bulletin” 1968, t. 7, nr 26, s. 39–43, <<http://www.karpmamdramatriangle.com/pdf/thenewdramatriangles.pdf>>.

- Kenney W.J., *Problem-Student Effects on Teacher Ego States Behavior*, „Transactional Analysis Journal” 1981, t. 11, nr 3, s. 252–253.
- King G., *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*, przeł. J. Bartosik, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
- Napper R., Newton T., *Tactics – Transactional analysis concepts for all trainers, teachers and tutors + insight into collaborative learning strategies*, TA Resources, Ipswich 2000.
- Newton T., *From Transactional Analysis in education to Educational Transactional Analysis: A personal encounter*, „Edukacyjna Analiza Transakcyjna” 2016, nr 5, s. 29–37, <<http://dx.doi.org/10.16926/eat.2016.05.02>>.
- Obuchowska I., *Przemoc w wychowywaniu*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1989, nr 4, s. 22–31.
- Pankowska D., *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2010.
- Piekarska A., *Przemoc w rodzinie: socjopsychologiczne uwarunkowania i zakres zjawiska*, „Psychologia Wychowawcza” 1984, nr 1, s. 46, s. 44–54.
- Pospiszyl I., *Przemoc w rodzinie*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994.
- Przemoc w polskiej szkole*, <<http://www.ibe.edu.pl/pl/o-instytucie/aktualnosci/525-przemoc-w-polskiej-szkole>>.
- Rogoll R., *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, przeł. A. Tomkiewicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.
- Samujło M., *Uwarunkowania agresywnych zachowań dzieci i młodzieży w środowisku szkolnym*, w: *Agresja i przemoc we współczesnym świecie*, cz. 1, red. J. Kuźma, Z. Szarota, Oficyna Wydawnicza „Tekst”, Kraków 1998, s. 142–147.
- Schachner S., *Models of transactional analysis in educational management*, „Edukacyjna Analiza Transakcyjna” 2016, nr 5, s. 39–45, <<http://dx.doi.org/10.16926/eat.2016.05.03>>.
- Soles S., *Social dynamics: A study of classroom games – Progress report*, „Transactional Analysis Bulletin” 1963, t. 8, nr 2, s. 8–14.
- Stewart I., Joines V., *TA Today: A New Introduction to Transactional Analysis*, Lifespace Publishing, Melton Mowbray 2009.
- Suchańska A., *Trójkąt dramatyczny i gry ratownicze*, w: *ABC psychologicznej pomocy*, red. J. Santorski, Jacek Santorski & Co, Warszawa 1993, s. 71–84.
- Weinberg G.W., *Myslenie systemowe*, przeł. C. Berman, R. Wielburski, Wydawnictwa Naukowo-Techniczne, Warszawa 1979.

ADRES DO KORESPONDENCJI:

Dr hab. Jarosław Jagieła
Akademia Ignatianum w Krakowie
Katedra Psychopedagogiki
e-mail: yarko1@go2.pl