

UNIVERZITET U SARAJEVU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**PRIMJENA TRANSAKCIONE ANALIZE U
RADU ŠKOLSKOG PEDAGOGA
ZAVRŠNI MAGISTARSKI RAD**

Mentorica: prof. dr. Lejla Osmić

Studentica: Anisa Križan

Sarajevo, oktobar 2021. godine

SADRŽAJ

UVOD	4
1. PEDAGOG U ŠKOLSKOM OKRUŽENJU	7
1.1. Djelovanje pedagoga u suvremenoj školi.....	7
1.2. Savjetodavni rad pedagoga	12
1.2.1. Općenito o savjetovanju	12
1.2.2. Pedagoško savjetovanje	13
1.2.3. Pedagog kao školski savjetnik	17
2. STRUČNO USAVRŠAVANJE ŠKOLSKOG PEDAGOGA	19
2.1. Lični rast i razvoj pedagoga: Važnost stručnog usavršavanja u polju savjetodavnog rada i terapijskog djelovanja.....	21
3. O TRANSAKCIONJOJ ANALIZI.....	22
3.1. Začetak i razvoj pravca.....	22
3.2. Osnovne karakteristike Transakcione analize	23
3.3. Filozofske pretpostavke u Transakcionoj analizi	26
4. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	29
4.1. Predmet istraživanja	29
4.2. Cilj i zadaci istraživanja	29
4.3. Istraživačka pitanja	30
4.4. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja	30
4.5. Uzorak	32
4.6. Tok istraživanja	32
5. ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA	33
5.1. Ključni koncepti Transakcione analize kroz prizmu nastave i učenja - teorijska problematizacija fenomena.....	34
5.1.1. Ego stanja	35
5.1.1.1. Primjena koncepta ego stanja u školskom okruženju.....	38
5.1.2. Transakcije	41
5.1.2.1. Komplementarne (paralelne) transakcije.....	42
5.1.2.2. Ukrštene transakcije	43
5.1.2.3. Skrivene ili složene transakcije	45
5.1.2.4. Kako birati transakcije?	46
5.1.3. Strouk i discount (otpisivanje).....	47
5.1.3.1. Značaj stroukiranja i otpisivanja u školskom okruženju	50

5.1.4. Životni skript ili scenario	52
5.1.5. Drivers (drajveri)	54
5.1.6. Zabrane	57
5.1.7. Zašto je za pedagoga ili nastavnika važno da imaju znanja o životnom skriptu?	60
5.1.8. Igre.....	61
5.1.9. Strukturiranje vremena	65
5.2. Stručno usavršavanje u području Transakcione analize – potreba i motiv	67
5.2.1. Mogućnost primjene Transakcione analize u radu na mjestu školskog pedagoga	70
6. ZAKLJUČAK	75
6.1. Preporuke.....	77
LITERATURA	79
PRILOZI.....	82

UVOD

Školski/a pedagog/inja ima aktivnu ulogu u odvijanju i unapređenju odgojno-obrazovnog rada i stvaranju karakterističnog *etosa* škole. Profesionalni zadaci s kojima se danas susreću pedagozi/ginje u svome radu, sve više delegiraju potrebu za dodatnom edukacijom i stručnim usavršavanjem, koje će doprinijeti razvoju njihovih ličnih i profesionalnih kvaliteta. O zahtjevu za stručnim usavršavanjem odgojno-obrazovnih djelatnika/ca govore i istraživači Ledić, Staničić i Turk (2013:23) navodeći da „U prvom redu pedagozi trebaju raditi na svom osobnom stručnom usavršavanju. Oni imajući u vidu svoje obrazovne potrebe te potrebe institucije u kojoj ostvaruju svoju djelatnost, trebaju izraditi višegodišnji i godišnji plan stručnog usavršavanja, pratiti i prorađivati stručnu literaturu i odgovarajuću periodiku, sudjelovati u različitim oblicima stručnog usavršavanja koje za njih organiziraju nadležne prosvjetne institucije, strukovne udruge, visokoškolske ustanove i dr... Da bi odgojno-obrazovna ustanova pružala kvalitetnu uslugu svojim klijentima, njezini se djelatnici, a osobito odgajatelji, učitelji i nastavnici moraju stručno usavršavati.“

Djelovanje pedagoga/inja u okviru jedne škole je multidimenzionalno, obuhvata različite aktivnosti i različite korisnike/ce tih aktivnosti. Pedagog/inja surađuje sa učenicima/ama i nastavnicima/ama, ali i sa subjektima van škole, kao što su roditelji, uža i šira društvena zajednica. S jedne strane, ubrzani informacijski razvoj posljednjih decenija donio je otvaranje novih područja znanja i vještina koje pedagog/inja treba usvajati (informaciona znanja, medijska pedagogija, nova didaktička kultura i sl.), a s druge strane, neupitno je da porast disfunkcionalnih pojava u svijetu u kojem živimo, povećana količina stresnih situacija s kojima se svakodnevno susrećemo, ekonomska nestabilnost, svjetska pandemija i slično, reflektiraju se u cjelosti i na pedagoge/inje, na njihov rad ali i ličnu stabilnost i osjećaj zadovoljstva.

U istraživanju o kompetencijama školskih pedagoga/inja, provedenom u Hrvatskoj 2012. godine¹, neke od kompetencija koje su ispitanici naveli, a koje nisu bile na popisu predloženih u anketnom upitniku su i poznavanje psihologije ličnosti, osposobljavanje za suočavanje i prevladavanje stresnih i kriznih situacija, spremnost za preuzimanje rizika, osposobljavanje za

¹ Istraživanje o kompetencijama školskih pedagoga provedeno je 2012. godine, u okviru projekta „Sveučilište i vanjsko okruženje u kontekstu europskih integracijskih procesa“, podržanog od strane Ministarstva znanosti, obrazovanja i sporta u R Hrvatskoj, na uzorku od 508 pedagoga osnovnih i srednjih škola u R Hrvatskoj;

vođenje preventivskih programa, osposobljenost za terapijski rad sa učenicima i učenicama i drugo (Ledić, Staničić, Turk, 2013:101-102).

Govoreći o kompetencijama neophodnim pedagozima/ginjama *novog doba*, Jovanović (2014) navodi da centralno mjesto zauzimaju: komunikacijske vještine i znanja, sposobnosti međusobnog razumijevanja, prihvatanja različitosti, kooperacije na svim nivoima, sposobnost empatije, vještine asertivne komunikacije i sl.

Sve navedeno upućuje da je pedagogu/inji u suvremenoj školi potrebno i da se stručno usavršava u oblastima znanja i vještina koje pomažu u savladavanju svakodnevnih kriznih situacija, razvoju ličnih potencijala, ostvarenju kvalitetnijih odnosa sa okolinom, produktivnijih načina komunikacije, prihvatanju sebe i drugih s aspekta procjene ponašanja, a ne procjene bića (onoga što čovjek jeste). Navedena znanja i vještine svoju plodonosnu primjenu mogu imati osobito u vođenju savjetodavnog rada, ali i u drugim područjima djelovanja pedagoga/inja u školi.

U Bosni i Hercegovini danas postoje organizirani i dostupni načini suvremenog obrazovanja na području savjetovanja i psihoterapije u koje se uključuju i pedagozi/ginje. Takva vrsta obrazovanja i obuke daje pedagozima i pedagoginjama stručna znanja i vještine koje mogu biti primijenjene u njihovom radu u školskom okruženju a i šire. Kroz ovaj rad propitivali smo mogućnost primjene znanja Transakcione analize, kao psihoterapijskog i savjetodavnog pravca, u radu škole, školskih stručnih suradnika, odnosno školskog pedagoga/inje. Razlozi za to leže u tome što na području Bosne i Hercegovine, koliko nam je poznato, nema istraživanja koja su se bavila ovom temom, a ujedno je i plod ličnih interesovanja studentice, koja je posljednje četiri godine u procesu edukacije iz Transakcione analize i trenutno je na stručnom nivou certificirane Savjetnice transakcione analitičarke.

Prema ITAA (Međunarodnom udruženju transakcionih analitičara) „Transakciona analiza je teorija ličnosti i sistemska psihoterapija čiji je cilj lični razvoj i promjena“. Osim u terapeutske svrhe, Transakciona analiza se također koristi u obrazovnim ustanovama, gdje pomaže nastavnom osoblju i učenicima/ama da ostvare jasnu komunikaciju i izbjegnu neproduktivne konfrontacije. Transakciona analiza je naročito pogodna za primjenu u oblasti savjetovanja (Stewart i Joines, 1987:22) i nudi: teoriju ličnosti (koristeći trodjelni mode ego stanja), teoriju komunikacije ili interpersonalnog ponašanja (koristeći koncept transakcija) i teoriju razvoja djeteta (životni *skript*). Svaki od navedenih koncepata može imati svoj praktični značaj u radu pedagoga/inje, ukoliko je dodatno obrazovan/a u ovoj oblasti.

U teorijskom dijelu ovog rada opisana je filozofija Transakcione analize kao savjetodavnog i psihoterapijskog pravca, glavni koncepti Transakcione analize koji mogu objasniti i mnoge pojave u nastavi i školskom okruženju, a koji mogu biti primijenjeni u savjetodavnom radu pedagoga/inje, ali i u drugim poljima školskog djelovanja. Razmotrana je mogućnosti primjene Transakcione analize u radu sa učenicima/ama i ostalim učesnicima/ama odgojno-obrazovnog procesa, kroz glavne koncepte ovog pravca. S tim u vezi, naglašena je važnost stručnog usavršavanja i razvoja novih kompetencija kroz cjeloživotno učenje pedagoga/inja i svih drugih stručnih osoba koje su uključene u odgojno-obrazovni rad.

U metodološkom dijelu rada opisane su istraživačke metode, tehnike i instrumenti korišteni za potrebe postavljenog cilja i zadataka. Naime, cilj je bio ispitati mogućnost primjene konceptata Transakcione analize u radu školskog pedagoga/inje. Obzirom da trenutno imamo mali broj pedagoga/inja uključenih u obrazovanje iz Transakcione analize, napominjemo da je upravo princip raspoloživosti i dostupnosti ispitanika/ca utjecao na istraživanja, kreiranje i ograničenosti u formiranju uzorka što samim tim čini i svojevrsnu manjkavost u ovom istraživanju.

Rezultati istraživanja čine zasebno, treće poglavlje. Dobiveni su kroz analizu stručne literature i intervjuom a interpretirani kroz prizmu teorijske problematizacije fenomena. Naime, analizirali smo odgovore koje smo dobili kroz intervju sa stručnim suradnicama-pedagoginjama iz BiH, koje su uključene u višegodišnju edukaciju iz Transakcione analize. Kroz ovo kvalitativno istraživanje ispitali smo koliko ispitanice koriste znanja i vještine koje su stekle kroz edukaciju iz Transakcione analize u savjetodavnom radu u školi, u kojim aspektima svog rada u školi, koliko je to doprinijelo razvoju njihovih stručnih kompetencija i da li se koncepti Transakcione analize mogu uspješno primijeniti u radu sa sva tri subjekta nastave- učenicama/ima, nastavnom osoblju i roditeljima, te koje su to potrebe i motivi utjecali da izaberu edukaciju iz Transakcione analize kao vid stručnog usavršavanja.

Ovako koncipiran rad, uz određena metodološka ograničenja koja se odnose na uzorak, ali i brojne prepreke u procesu istraživanja koje su uvjetovane trenutnom situacijom pandemije Covid-19, može dati doprinos u razumijevanju potrebe za stručnim usavršavanjem pedagoga/inja u polju savjetodavnog rada i terapijskog djelovanja.

1. PEDAGOG U ŠKOLSKOM OKRUŽENJU

Funkcija pedagoga/inje nedjeljiva je od ostalih funkcija u školi, a odnos prema ostalim subjektima odgojno-obrazovnog procesa temelj je bilo koje aktivnosti pedagoga/inje (Jurić i sur., 2001). Također, pedagozi/ginje svojim mjestom i ulogom u školi, u suradnji s nastavnim osobljem i učenicama i učenicima stvaraju pogodan školski milje u kojem se učenik/ca razvija, što je izazov koji stoji pred svim sudionicima/ama odgojno-obrazovnog rada u suvremenoj školi. Suvremena škola bi trebala osigurati kvalitet koji se odnosi na učenje i poučavanje, životno okružje i milje škole, školsko partnerstvo i profesionalni razvitak. Uloga pedagoga/inje ogleda se u koordinaciji rada na ostvarivanju ovih postavljenih ciljeva u školi (Vuković, 2011).

1.1. DJELOVANJE PEDAGOGA U SUVREMENOJ ŠKOLI

Razvoj pedagoške struke prošao je dug put od same identifikacije i potrebe škole za stručnim suradnikom/com pedagogom/injom do današnje suvremene škole u kojoj je pedagog/inja jedan od ključnih nosilaca promjena u odgojno-obrazovnom procesu. Ubrzani razvoj društva i uspostavljanje novih paradigmi obrazovanja ali i života uopće, nameće potrebu za intenzivnim ličnim i profesionalnim promjenama samog pedagoga/inje, kao adaptivnim odgovorima na nove situacije.

Uzimajući u obzir da svaki dio školskog okruženja ima svoje specifične potrebe i karakteristike, područje rada i utjecaja školskog/e pedagoga/inje izuzetno je široko i zahtjevno. Kako navodi Jurić (1977) pedagog/inja bi trebao da bude *specijalist „opće prakse“*. Međutim, jasno je da svaka škola ima svoja prioritetna područja i teme, koje zahtijevaju pedagošku aktivnost i bavljenje njima. Smisao i krajnji cilj rada pedagoga/inje jeste osigurati kvalitetan odgojno-obrazovni rad školske ustanove, odnosno ostvarenje maksimalnih postignuća učenika/ca i ostalih subjekata odgojno-obrazovnog procesa. Pedagog/inja, kao i ostali/e stručni suradnici/e, radi/e na razvijanju humanih odnosa učenika/ca i nastavnika/ca, povoljnije klime za odgojni rad, radi/e na ostvarivanju pedagoških inovacija te vrednovanju njihove provedbe. Školski pedagog/inja bi trebao/la biti socijalno zrela i emocionalno zdrava osoba, stručnjak/inja s izrazitom ljubavlju prema čovjeku, te dobro razvijenih organizacijskih sposobnosti (Mandić, 1986).

Glasser (2005) ističe kako pedagog/inja u suvremenoj školi djeluje kao stručnjak/inja odgojno-obrazovne prakse koji/a radi na sebi, stječe i usavršava potrebna znanja i vještine koje kasnije povezuje i integrira s već postojećim znanjem, te ih primjenjuje u neposrednom odgojno-

obrazovnom radu čime utječe na razvoj svojih kompetencija, ali i kompetencija svojih suradnika/ca, nastavnika/ca i učenika/ca.

Staničić (2005) navodi da drugi autori, poput Pedičeka vide ulogu pedagoga/inje kao savjetodavca učenicima/ama, a savjetovanje vidi kao pomoć djetetu u poticanju kroz njegovu/njenu aktivnost i olakšavanje pri rješavanju problema. Također i neki američki autori (Mortensen i Schmuller) imaju isto stanovište o savjetodavnoj djelatnosti pedagoga/inje, a Rozmarić pored savjetodavne uloge u radu sa učenicima/ama, promiče i razmišljanje o važnosti suradnje sa nastavnicima/ama i davanje svojevrsne podrške u pedagoškoj sferi rada.

Sigurno je da se školskom pedagogu/inji predviđa puno obaveza, da te obaveze podrazumijevaju široko opšte i solidno stručno znanje, permanentno stručno usavršavanje i kontinuiran stručni rad u školi (Mandić, 1986). Prema Jovanoviću (2014) kvaliteta rada pedagoga/inje dovodi se u direktnu vezu sa stručnim usavršavanjem i profesionalnim razvojem. Postavljen je i aksiom da bez kontinuiranog profesionalnog razvoja zaposlenih u školi nema ni kvalitetnog rada škole.

Obaveze i zadaci sa kojima se susreće pedagog/inja u radu usmjerene su prema nekoliko različitih subjekata nastave: učenicima/ama, nastavnom osoblju, roditeljima, direktoru/ici škole i mnogim drugim činiocima u školi i okruženju (Slika broj 1).

„Svaka pojedina aktivnost kojom on pedagoški rukovodi predstavlja specifičan sadržaj rada, koji zbog kompleksnosti najčešće obuhvaća sve spomenute subjekte u jedinstvenom i zajedničkom pedagoškom, psihološkom, mentalno-higijenskom i socijalnom djelovanju.“ (Jurić, 1977:14).



Slika br. 1 : Djelovanje pedagoga/inje u školskom okruženju

Zakonska osnova rada pedagoga/inje su zakonski i podzakonski akti, kojima se npr. definira uloga, zadaci i obaveze, način stručnog usavršavanja i stjecanja stručnih zvanja svih djelatnika/ca obrazovnog sistema, time i pedagoga/inja.

Mandić (1986:60) navodi kako bi bilo „neprihvatljivo i štetno iskoristiti stručnjaka ovako širokog profila i velikih mogućnosti za rješavanje rutinskih poslova nastave, administrativnih problema i svakodnevnih disciplinskih prekršaja učenika“, već da se stručna angažiranost pedagoga/inja može očitovati u punom rasponu u podizanju kvaliteta nastave, savjetodavnom radu i rješavanju problema pojedinaca s teškoćama u učenju, razvoju, ponašanju i odnosima s drugim ljudima.

Rad s učenicima

Pedagog/inja pomaže učeniku/ci da upozna, razumije i prihvati samog/u sebe, usmjeravajući ga/je na korištenje svojih osobnih prednosti i otklanjanje i ublažavanje nedostataka, stvara povoljne pedagoške uvjete u školi za socijalni, emocionalni, psihički, fizički i intelektualni razvoj učenika/ca, i kad god je to potrebno pomaže im u savladavanju obrazovnih poteškoća, razvojnih smetnji i emocionalnih problema (ibid).

Iz navedenog se može zaključiti da pedagog/inja svojim radom potiče normalan razvoj učenika/ca u svim aspektima njihovog razvoja, također djeluje i dijagnostički i korektivno, u

smislu eventualnih poteškoća u razvoju, i na kraju, jedan dio tog pedagoškog rada ima i preventivan karakter. Posebnu profesionalnu pažnju pedagog/inja poklanja obrazovanju učenika/ca sa specifičnim potrebama - u slučaju kada se radi o nadarenim ili učenicima/ca ma sa poteškoćama u razvoju.

Rad s nastavnicima

U odnosu na svoje kolege/ice - nastavničko osoblje, pedagog/inja ima obavezu da im pomaže u osiguravanju odgovarajućih uvjeta za nastavu i učenje, što znači pomoć u razvijanju stručnosti nastavnog rada u upoznavanju svakog pojedinog učenika/ce. Pedagog/inja daje podršku nastavnom osoblju u identifikaciji svake učenikove/cine specifičnosti, uključujući i prednosti i nedostatke. Pomaže kolegama u izradi i razvoju programa odgojnog rada, koji treba da je individualan i u skladu sa aktuelnim potrebama. Također, pedagog/inja pruža pomoć nastavnicima/nastavnicama u nastojanju da se povećaju mogućnosti učenika/ca za samostalno učenje i rad, rješavanje problema i donošenje odluka. Pedagog/inja potiče nastavnika/cu da učestvuje u radu pedagoške službe škole i andragoški djeluje na kolege/ice, da rade na ličnom razvoju i pozitivnim promjenama školske klime.

„Nastavnici i pedagozi su dva različita, ali komplementarna stručna profila. Zajednički rad nastavnika i pedagoga može i treba da se dešava u situacijama kada se manifestuju određene teškoće u nastavnom i školskom radu, posebno ukoliko se one reflektuju na rezultate u učeničkom radu i razvoju i predstavljaju prepreku u ostvarivanju planiranih ciljeva i ishoda nastave i procesa učenja. Uloga pedagoga tada može biti instruktivna, pa čak i korektivna. Međutim, suradnja pedagoga i nastavnika (ukoliko suradnju razumijevamo kao zajedničko djelovanje na ostvarenje zajedničkog cilja u okvirima prethodno jasno određene podjele poslova zasnovane na individualnim kompetencijama) ne treba da se svede samo na instruktivno- korektivni rad pedagoga u slučaju javljanja problema i teškoća u nastavnom i školskom radu. Suradnička uloga pedagoga podrazumijeva pružanje pomoći i podrške nastavnicima u obavljanju njihova svakodnevnog posla u učionici sa učenicima, kao i pružanje podrške u profesionalnom razvoju nastavnika“ (Potkonjak i sur., 2008:151).

Rad s roditeljima

Rad pedagoga/inje s roditeljima učenika/ca oduvijek je imao svoju važnost, ali možemo tvrditi da sa brojnim promjenama koje su zadnjih decenija obilježile razvoj naše zajednice i društva, taj rad postaje sve značajniji i sve potrebniji. Roditelji su primarni faktor u stvaranju obiteljske kulture iz koje učenik/ca dolazi u školu. Pedagog/inja kroz svoj stručni rad, zajedno sa

nastavnicima/ama, nastoji stvoriti sinergiju obiteljske i školske podrške u procesu odgoja i obrazovanja, što bi trebalo rezultirati što boljim školskim postignućima učenika/ca i njegovim/njenim neometanim psiho-fizičkim razvojem. U tom procesu roditelji su važni subjekti pedagoškog rada. Kako navodi Jurić (1977:13), obaveze pedagoga/inje u radu sa roditeljima tiču se pomoći roditeljima da ostvare prihvatljive ljudske odnose u obitelji u odnosu na dijete, da uspješno koordiniraju kućnu i školsku sredinu kao i da razviju obostranu potrebu za suradnjom.

Kvalitetna suradnja sa roditeljima učenika/ce je neophodna. Za očekivati je da su roditelji zainteresirani za školski rad i povremeno uključivanje u školske aktivnosti. Školski djelatnici/ce imaju obavezu da roditelje informiraju o planiranim i realiziranim školskim aktivnostima. Također, škola bi trebalo da ponudi roditeljima odgovarajuće oblike zajedničkog rada, koji se mogu odnositi na ponudu pedagoško-psihološkog obrazovanja roditelja, zasnovanoj na ranije ispitanim interesovanjima i obrazovnim potrebama roditelja. (Potkonjak i sur., 2008:253)

Uključujući se u roditeljske sastanke, pedagog/inja razgovara s roditeljima grupno i individualno, organizira različite radionice za roditelje, upoznaje ih s razvojnim karakteristikama i potrebama školskog djeteta i kako adekvatno odgovoriti na te potrebe.

Rad s direktorom

Sa direktorom/icom škole pedagog/inja ima obavezu da razvija profesionalnu suradnju usklađujući zajednička područja rada, dogovara se o svim značajnijim akcijama unutar škole i pomaže u stručno-pedagoškoj obradi problema koji se javljaju školi.

Pedagog/inja ima obavezu i prema svim osobama, ustanovama i organizacijama u užoj i široj školskoj sredini, u smislu da prima i primjenjuje stručne savjete i usluge osoba koje profesionalno obavljaju takve poslove, a koje pomažu učenicima/cama u razvoju, napredovanju i orijentaciji (Jurić, 1977). Iako pedagoški rad u školi ima različite aspekte i učesnike/ce, kako navodi autor, sve aktivnosti su posredno ili neposredno usmjerene na problem razvoja i napredovanja učenika/ca, odnosno da se učenik/ca osposobi za sretan život i produktivan rad u zajednici.

Iz svega navedenog zaključujemo da se djelovanje pedagoga/inje može okarakterisati liderskim u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Kroz svoje djelovanje pedagog/inja „integriše funkcije kreiranja, vođenja, usmjeravanja, analiziranja i unapređivanja različitih pedagoških dimenzija“ (Kostović i Oljača, 2012 prema Zuković, 2017).

1.2. SAVJETODAVNI RAD PEDAGOGA

Jedno od izuzetno važnih polja profesionalnog djelovanja pedagoga/inje jeste savjetodavni rad. „U posljednjim desetljećima pedagoško savjetovanje postalo je široko područje i sve se više shvaća kao središnja komponenta pedagoškog rada, ali i određivanje pedagogije kao savjetodavne znanosti“ (Greifenhagen-Gall, 2013 prema Vrclj 2020). Savjetovanje je u pedagoškom radu, jedan od logičnih koraka koji slijedi čitav niz unaprijed osmišljenih odgojnih aktivnosti a nosioci tog rada unutar škole su pedagozi/ginje. Razgovor i savjetovanje se prepoznaju kao važne metode i sredstva u ostvarivanju vrijednosti i ciljeva humanističke škole (Pažin-Ilakovac, 2015). Koliko je važan i potreban taj segment pedagoškog rada, govori i podatak iz istraživanja koje su proveli Ledić, Staničić, Turk (2013) o kompetencijama školskih pedagoga/inja, gdje je 90,9% ispitanika/ca dodijelilo najveću važnost upravo kompetenciji savjetodavnog rada ("osposobljenost za provođenje savjetodavnog rada s učenicima").

Nema nijedne zajednice u prošlosti, sadašnjosti, a vrlo je vjerojatno neće biti ni u budućnosti, koja se nije susretala s problemima i koja nije imala potrebu za savjetovanjem. Savjetovanje i individualna terapija sada su gotovo univerzalno prihvaćeni u zapadnim kulturama kao najučinkovitija i najprikladnija sredstva za rješavanje mnogih problema te stvaranje sreće kao krajnjeg cilja (Vrclj, 2016 prema Vrclj 2020) što pored ostalog, odgojno-obrazovnim sistemima nameće potrebu da obrazovni političari/ke u domaćem kontekstu, savjetovanje prihvate kao temeljni dio rada pedagoga/inja.

1.2.1. OPĆENITO O SAVJETOVANJU

Govoreći o savjetovanju kao aktivnosti koja se javlja unutar mnogih profesija, može se reći da je „savjetovanje proces povezivanja i reagiranja na drugu osobu tako da joj sepomogne istražiti njezine misli, osjećaje i ponašanje kako bi postigla jasno razumijevanje te pronašla i iskoristila svoje potencijale koji će joj omogućiti da se učinkovitije nosi s donošenjem odgovarajućih odluka ili radnji. Stoga je savjetovanje i proces suradnje u kojem savjetnik olakšava širenje (klijentova) pogleda na život, proširuje njegov repertoar resursa suočavanja i omogućuje mu da napravi izbor kojim će promijeniti sebe, situaciju i okolinu bez destruktivnih posljedica za sebe ili druge“ (Gysbers i Henderson, 2001 prema Vrclj 2020).

„Središnja funkcija savjetovanja jest pomoći klijentima da prepoznaju vlastite snage, otkriju što ih sprečava u njihovu korištenju i da pojasne kakvom osobom žele biti. Savjetovanje je proces u kojem klijente pozivamo da iskreno razmotre svoje postupke i životni stil i da donesu određene odluke o tome kako žele izmijeniti kvalitetu svoga života“ (Corey, 2004:37).

Savjetovanje je dinamičan i dvosmjernan proces na relaciji savjetnik/ca – klijent(i)/ica, u kojem se savjetnici/e ne fokusiraju samo na ciljeve svojih klijenata/ica već im pomažu da ih ostvare. Taj dinamični proces utemeljuje se u različitim teorijama savjetovanja kojima se savjetnik/ca služi, uz primjenu različitih metoda. Trenutno postoji preko četiri stotine pristupa u savjetovanju, koji bi se mogli svrstati u četiri dominantna područja koja uključuju psihodinamsko, kognitivno-bihevioralno, humanističko i transpersonalno područje. Koje god da je područje (pravac, škola) iz kojeg savjetnik/ca crpi znanje, savjetovanje nikako ne smije biti samo skup tehnika i/ili vještina kao što su reflektiranje, parafraziranje, konfrontacija i slično, nego se mora zasnivati na čvrstom razumijevanju ljudske личности i ponašanja (Hackney i Cormier, 2012). Često se davanje savjeta identificira sa savjetovanjem, što je pogrešno. Kroz proces savjetovanja je potrebno da klijent/ica donese neovisne odluke i da prihvati posljedice tih odluka, a davanje savjeta ne vodi tom cilju (Corey, 2004). Za Carla Rogersa, tvorca nedirektivnog pristupa, najvažnija istina bila je da klijent/ica u savjetovanju zna najbolje, da on/ona zna šta ga/je boli i gdje se ta bol nalazi, on/ona je taj koji će otkriti put naprijed. Zadatak savjetnika/ce je da bude neka vrsta stručnog/e družbenika/ce, koji/a se odnosi prema klijentu/ici tako da on/ona može iskoristiti vlastitu mudrost i da može ponovo uspostaviti samousmjerenje (Mearns i Thorne, 2009).

„Promatrati savjetovanje sa psihološkog, pedagoškog ili sociološkog aspekta, odnosno s aspekta jedne znanosti, više se ne smatra suvremenim. Samostalnom perspektivom savjetovanja možemo smatrati samo onu integriranu i transdisciplinarnu. Kao što se u mnogim područjima savjetovanja radi eklektično i s integriranim metodama, tako bi i praktično i teorijsko bavljenje savjetovanjem trebalo biti transdisciplinarno, integrirajuće i otvoreno za nove koncepcije“ (Krause, 2003; Paisley i McMahon, 2009 prema Vrcelj 2020).

1.2.2. PEDAGOŠKO SAVJETOVANJE

Kako je pedagoška nauka napredovala, savjetodavni rad postajao je integralni dio odgojno-obrazovnog rada u školi, kojim se utiče na proces odgoja i podizanje kvaliteta u svestranom i potpunom razvoju личности. Savjetovanje u školi podrazumijeva da pedagog/inja poznaje suštinu procesa odgoja u koji su pojedinac ili grupa uključeni, da prati procese realizacije sadržaja obrazovanja i odgoja, odnose među učenicima/cama i nastavnicima/ama i posebno domete i ograničenja procesa odgoja. Na osnovu procjene kvaliteta pedagoške djelatnosti, položaja učenika/ca u procesu odgoja i kvaliteta utjecaja koji se vrši na učenika/cu u školi, porodici i društvenoj sredini, pedagog/inja gradi svoj program i praktično realizira savjetodavni rad (Mandić, 1986).

Kao poticajno odgojno sredstvo, savjetovanje se primjenjuje u životnim okolnostima učenika/ce koje mu/joj predstavljaju poteškoću, ali osim učenika/ca, pedagoško savjetovanje podrazumijeva i pomoć roditeljima i učiteljima/cama (Pažin-Ilakovac, 2015). U školskom se životu često provodi i kolegijalno savjetovanje, gdje se učitelji/ce i ravnatelj/ica savjetnicima/cama obraćaju za savjet, da bi zajedničkim radom pronašli/e rješenje za problem (Vrcelj, 2020).

Sušтина savjetodavnog rada se ne može svoditi samo na rješavanje ekscenčnih situacija ili problema u ponašanju pojedinca ili grupe, ili na bavljenje pedagoškom dijagnostikom i terapijom, jer bi se u tom slučaju funkcija pedagoga/inja i savjetodavnog rada svela na nekoliko tehnika individualne i kolektivne terapije, a on to nikad nije bio (Mandić, 1986). Za uspješan savjetodavni rad značajno je koliko pedagog/inja može da shvati potrebe i probleme svojih učenika/ca, koliko pokazuje iskrenosti u poštovanju njihove ličnosti u procesu međusobne komunikacije, koliko je u stanju da shvati mogućnost učeničkog vlastitog izbora i slobodnog opredjeljenja i da li je i koliko u stanju da kreira demokratsku atmosferu u kojoj se vodi dijalog, slobodno iznose mišljenja, uviđa prednost i ograničenost vlastitog vrijednosnog sistema i na tim osnovama i vrše izbori.

U školi, pedagozi/ginje su ključni nositelji razvojno-savjetodavnog rada, pedagoških razgovora te savjetovanja učenika/ca i drugih subjekata, ne umanjujući važnost svih u odgojno-obrazovnom procesu, osobito učitelja/ica kao prvih i temeljnih nositelja. Brojnim funkcijama i programima doprinose boljem školskom ozračju i razvoju kulture (su)života u različitostima (Zrilić, 2012 prema Pažin Ilakovac, 2015). Prema Becku (1968, prema Mandić, 1986) savjetovanje jeste pedagoški proces u kojem osposobljeni stručnjak/inja pomaže drugoj osobi da: razumije sebe i sagleda svoje mogućnosti, da se adekvatno prilagodi i donosi za sebe prihvatljive odluke, da preuzme odgovornost za vlastiti izbor i da se ponaša u skladu s učinjenim izborom.

Da bi bili uspješni u radu, savjetnicima/cama su potrebna znanja iz pedagogije, psihologije i ostalih znanosti kojima mogu dijagnosticirati poteškoće i dati okvire za njihovo rješavanje, navodi Vrcelj (2020). Pedagoško savjetovanje uvijek se mora promatrati kao *pomoć za samopomoć*, jer je cilj da onaj/ona koji/a traži pomoć ponovno postane sposoban/na prepoznati, djelovati i iskoristiti svoje resurse. U savjetovanju treba polaziti od pretpostavke da je svaki pojedinac stručnjak/inja u vlastitom životu, a dobrovoljnost je najviši prioritet savjetovanja.

„U školama se najčešće koriste slični izrazi: savjetodavni rad i razgovor, pedagoški razgovor, razgovor savjetovanja, (pedagoško) savjetovanje, koji nisu istovjetni konstrukti. Pod savjetodavnim radom razumijevat će se sudjelovanje pedagoga u posrednom oblikovanju školskog odgojno-obrazovnog i socijalnog prostora: u užim i širim pitanjima nastave, ozračju i kulturi škole, programskoj opremljenosti, organizaciji itd. (Resman, 2000:40), a razgovorom savjetovanja smatrat će se neposredni rad s jednim subjektom ili grupom, gdje su proces, tema i vođenje uvjetovani nekim izazovima, neodlučnostima ili teškoćama koje su se u njih javile“ (Pažin-Ilakovac, 2015:51-52). Autorica navodi da je razliku ovih povezanih pojmova moguće naglasiti usporedbom: savjetodavni rad se odnosi na školu kao ustanovu, a savjetovanje na osobu, subjekt (jednu ili više). „Međutim, kao i u većini fenomena odgoja i obrazovanja javlja se preklapanje, tako da nipošto jedno ne isključuje drugo. Škola je takav pedagoško-socijalni prostor gdje se ne određuju precizne granice jednog stručnog djelovanja i početka drugoga, nego se podrazumijeva pregnantna pedagoško-metodička isprepletenost i povezanost.“

Mandić (1986), navodi zadatke školske savjetodavne službe (u većini naših škola pedagog/inja je jedini stručni suradnik/ca ovog profila), a u koje spadaju individualni i grupni savjetodavni rad, primjena grupnih i individualnih testova s ciljem dobivanja uvida u probleme o kojima se radi, utvrđivanje procedura i tehnika savjetodavnog rada, upoznavanje učenika/ca, nastavnika/ca i roditelja s programima savjetodavnog rada, profesionalno usmjeravanje mladih u područja koja im najbolje odgovaraju imajući na umu njihove interese i sposobnosti, rad s roditeljima koji za cilj ima bolje shvaćanje problema djeteta, rad i poticanje nastavnika/ca na cjeloživotno obrazovanje te organizacija istraživačkog rada u svrhu unaprjeđenja nastave.

Javornik Krečić i sur. (2013) istražuju još jedno važno područje savjetodavnog rada u školi-vršnjačko nasilje, gdje funkcija školskog savjetovanja može ići u smjeru: poticanje samostalnog odlučivanja, proučavanje problema te stjecanje uvida u njihove podržavajuće faktore, razgovor o poteškoćama i suočavanje sa njima, pronalazak novih načina suočavanja, identificiranje postojeće potpore, pronalazak novih metoda rješavanja problema, preispitivanje negativne slike koju pojedinac ima o sebi tj. otkrivanje razloga niskog samopoštovanja. Resman (2000a prema Pažin-Ilakovac, 2015) navodi da su glavni elementi na koje školski pedagog/inja može djelovati u savjetodavnom radu s učenicima i učenicama: osobni razvoj učenika/ce te na njegove/nje ne životne perspektive, odnos učenika/ce s osobama iz svoje socijalne okoline te na koncu, utjecati na učenikov/cin obrazovno profesionalni rad.

U jednom od najnovijih, u našem regionu objavljenih udžbenika o pedagoškom savjetovanju, autorica Vrceľj (2020:49-50) navodi niz razloga zbog kojih je ova vrsta savjetovanja mladima

neophodna: promjene u strukturi društva, pritiska na tradicionalne vrijednosti i norme, neželjenih trudnoća mladih, porasta razvoda brakova, spolnih problema, problema s roditeljima, osjećaja stresa, poteškoća nastalih zbog preseljenja i odvajanja, problema vezanih uz smrt i gubitak, osjećaja zbunjenosti, nemogućnosti donošenja odluka, zlostavljanja (tjelesnog, emocionalnog i spolnog), tjeskobe i tuge, depresije, problema u prehrani, zloupotreba droge i alkohola, eskalacije maloljetničke delinkvencije, nedostatka znanja o načinima provođenja slobodnog vremena, visoke stope prekida (napuštanja) školovanja, nasilja u školama i vandalizma, nesposobnosti pojedinaca da naprave realan izbor karijere, nedostatka znanja o mogućnostima obrazovanja, ljenosti za učenje i pohađanje škole, niskih postignuća ili postavljanja nerealno visokih ciljeva.

Ako analiziramo ozbiljnost problema koje Vrclj navodi kao razloge za pedagoško savjetovanje (a možemo zaključiti istovremeno, da su to i teme sa kojima se susreću pedagozi/ginje u savjetodavnom radu), nameće se logičnim značaj i potreba pedagoga/inja za razvijanjem kompetencije savjetodavnog rada ("osposobljenost za provođenje savjetodavnog rada s učenicima"), kako je to pokazalo i istraživanje o kompetencijama pedagoga (Ledić, Staničić i Turk, 2013).

Također, suvremeno savjetovanje koje se realizira u bilo kojem aspektu djelovanja, tako i u pedagoškom, trebalo bi biti „transdisciplinarno, integrirajuće i otvoreno za nove koncepcije“ (Krause, 2003; Paisley i McMahon, 2009 prema Vrclj 2020). Slijedeći ovu ideju, možemo reći da suvremeno doba pedagozima/ginjama-savjetnicima/cama nameće potrebu da usvajaju nova znanja i iz drugih nauka i srodnih profesija, kroz organizirane oblike cjeloživotnog učenja, kako bi svojim znanjem i vještinama mogli/e odgovoriti na narastajuće potrebe za savjetodavnim radom sa učenicima/ama, roditeljima i nastavnicima/ama. Ovim se ne implicira ideja da bi pedagozi/ginje trebali preuzimati poslove drugih srodnih struka i profesija. Prvenstveno se misli na to da bi sopstvenu ulogu i zadaću koju imaju u školama i koja postaje sve zahtjevnija ali i značajnija u savjetodavnom aspektu, trebalo preispitivati u smislu razvoja kompetencija i preoblikovanja samog koncepta školskog savjetodavnog rada.

„Savjetovanje u školi predstavlja veoma široku oblast djelovanja za koju ne postoji precizno definisan program rada, već se uglavnom bazira na opštim teorijskim konceptima i smjernicama o efikasnom i efektivnom savjetodavnom djelovanju. Ovakvo stanje često rezultira i različitim praksama, koje same po sebi mogu biti efikasne, ali koje se ponekad ne uklapaju u savremeni koncept razvoja škole“ (Zuković, 2017). Autorica navodi da se sve više teži ka modelu koji odlikuje „etos sistemskog školskog savjetovanja“, kao integrativnom modelu u kojem se

određeni problem promatra kao dio šireg konteksta, a savjetodavni rad usmjerava i na sistem kao cjelinu, na veze i odnose u određenom sistemskom okruženju, što podrazumijeva suradnju školskog/e savjetnika/ce sa različitim akterima školskog života (učenicima/cama, nastavnicima/ama, upravi škole, roditeljima). „Primjena ovakvog modela omogućava da školsko savjetovanje postane dinamičan proces koji se usredsređuje na obrasce ponašanja, odnose i osjećanja, na način koji omogućava da određeni problemi ili poteškoće budu stavljeni u novi okvir koji će dovesti do njihovog prevazilaženja, kao i da individue, grupe ili škola u cjelini budu osnaženi da se na adekvatan način suočavaju sa potencijalnim problemima i u budućnosti“ (Bor i sur., 2002 prema Zuković, 2017).

1.2.3. PEDAGOG KAO ŠKOLSKI SAVJETNIK

Pored kvalifikacija, sposobnosti, znanja, ličnih karakteristika koje su potrebne školskom/oj pedagogu/inji da bi uspješno realizirao/la ostvarenje pedagoških ciljeva škole i unaprjeđivao/la kvalitete pedagoških procesa, obavljanje uloge savjetnika/ce zahtijeva također posjedovanje određenih kompetencija jer učinkovitost savjetodavnog rada ovisi o njima. O kompetencijama se zadnjih godina dosta govori i piše, a tumače se „kao sposobnost pojedinca za uspješno rješavanje individualnih ili socijalnih zahtjeva ili za uspješnu izvedbu aktivnosti ili zadaća (Babić, 2007 prema Bjelan-Guska i sur., 2017).

Kompetencije predstavljaju razvojni koncept, što znači da se proširuju, nadopunjavaju obzirom na razvoj odgojno-obrazovnih potreba škole ili društva. Možemo reći i da određene promjene ili situacije u društvu nametnu potrebu za razvojem i određene kompetencije (kao što je trenutna svjetska pandemija COVID-19 cjelokupnom obrazovnom sistemu nametnula potrebu za razvojem online sistema odvijanja nastave i u okviru toga nastavnicima/ama i stručnim suradnicima/cama potrebu za razvojem kompetencije za izvođenje nastavnog procesa informatičkim putem).

Istraživanje je pokazalo da pedagozi/ginje svrstavaju kompetencije za savjetodavni rad u grupu najvažnijih (Ledić, Staničić, Turk, 2013), ali i da smatraju da nisu dovoljno osposobljeni/e za provođenje savjetodavnog rada.

O tome da pedagozi/ginje ocjenjuju savjetodavni odgojni rad kao najizazovniji dio rada u školi, potvrđuje i kvalitativno istraživanje sprovedeno u Kantonu Sarajevo (Nikšić, 2017). Pedagoginje-ispitanice u ovom istraživanju tvrde da sam studij pruža teorijska znanja o savjetodavnom radu, ali da im nedostaje prakse. Najveći izazov u procesu savjetodavnog

odgojnog rada za pedagoginje predstavljaju društvene pojave i promjene koje društvo unosi u obiteljsku, ali i školsku zajednicu.

Pedagog/inja je određen/a kao osoba koja je kompetentna za profesionalni rad s mladima ili s odraslim osobama na usvajanju novih znanja, vještina, vrijednosnih orijentacija i sistemskom razvijanju njihovih raznovrsnih sposobnosti (Jurić i sur., 2001). Pored ovih kompetencija, neophodne su mu/joj i kompetencije za upravljanje administrativnim, društvenim i inovativnim poslovima za uvođenje promjena u rad škole, usmjeravanje nastavnika/ca u suradničkom radu, kao i kompetencije za pripremu mladih za život u modernom društvu.

Savjetovanje, kao specifična djelatnost, zavisi od niza kompetencija savjetnika/ce. Kako navodi Zuković (2017) kompetentan je onaj savjetnik/ca koji „ima sposobnost da, u cilju postizanja vidljivih rezultata u procesu savjetovanja, koristi svoje profesionalne i lične kapacitete (znanja, vještine i sposobnosti), ali i kapacitete, odnosno resurse i podsticaje iz svog okruženja. Kompetentan savjetnik je onaj koji sebe doživljava kao osobu koja ima kontrolu nad sobom i svojim ponašanjem, dobro se osjeća u svojoj ulozi i samim tim doprinosi da se i korisnik savjetovanja dobro osjeća i prihvati sebe. Da bi to postigao, savjetnik mora imati viziju svog profesionalnog razvoja i kontinuirano raditi na unapređivanju svojih znanja, vještina i sposobnosti.“

O kompetencijama koje treba imati školski pedagog/inja da bi uspješno odgovorio/la na zahtjeve koje se pred njega/nju stavljaju u domenu savjetodavnog rada, detaljno i sveobuhvatno piše Vrčelj (2020), polazeći od toga da pedagog/inja treba poznavati resurse koji se mogu koristiti u svrhu savjetovanja a koji se nalaze u školi i izvan škole, u različitim oblicima (npr. ljudi, programi, institucija, agencija i zajednice). Neophodno je i poznavanje parametara školske politike i postupaka, pravnih znanja - prava pojedinaca i obitelji te opsega svoje prakse, što pomaže školskim savjetnicima/cama pri procjeni problema i njegovom rješavanju. Školski savjetnik/ca se treba kontinuirano usavršavati i poznavati mehanizme za posredovanje i rješavanja sukoba kao i modele pregovaranja, koji daju smjer i fokus profesionalnog pregovaranja te pružaju mogućnost fleksibilnosti u različitim situacijama. Nadalje, školski savjetnici/ce trebaju poznavati sistem promjena jer se „koriste perspektivom sustava radi njegova razumijevanja i podsustava koji su inherentni školama i društvu.“ Savjetniku/ci su neophodne i komunikacijske vještine, a sposobnost slušanja i vještine empatije pomažu u razumijevanju i procjenjivanju. Suradničkim vještinama školski savjetnici/ce stvaraju i održavaju pozitivne odnose s profesionalcima i roditeljima, ravnateljem/icom i nastavnim osobljem. Autorica navodi i vještinu za procjenu i definiranje problema, organizacijske

vještine, vještine samopomoći, vještine evaluacije i interkulturalne vještine, kao kompetencije za savjetodavni rad u školskom okruženju. Također, savjetnik/ca je osoba koja „treba imati strpljenja sa svojim klijentima jer će im možda trebati vremena da prihvate određenu situaciju“, treba pokazati poštovanje i ne smije osuđivati. Neophodno je da savjetnik/ca posjeduje mogućnost distanciranja od svoje kulturne ili vjerske orijentacije, kao i multikulturalnu kompetenciju koja je posebno važna, jer omogućava savjetniku/ci da osigura ugodno okruženje za klijenta/icu. Za savjetnika/cu je važna fleksibilnost u odnosu s ljudima i grupama kao i sposobnost poticanja drugog i stvaranje povjerenja, jer je za uspjeh savjetodavnog rada važno da klijent/ica vjeruje savjetniku/ci. Savjetnik/ca je osoba koja bi trebala da poznaje sebe, koja je svjesna vlastitih strahova, nesigurnosti, problema i slabosti. Trebao/la bi biti spreman/na za traženje i prihvaćanje tuđe podrške, refleksije vlastite osobnosti i profesionalnog djelovanja u socijalnim interakcijama.

Na kompetencije bi bilo poželjno gledati kao na kontinuum, razvojni put, da se stječu i razvijaju vremenom i kroz cjeloživotno obrazovanje i praksu, koje donosi i lično i profesionalno zadovoljstvo. Istraživanje koje su provele Perišić i Čarija (2014) na ispitanicima/cama koji/e su se usavršavali/e u savjetodavnom radu, pokazuje da su se osnažili/e i postali/e zadovoljniji sobom i svojim profesionalnim ulogama, da se osjećaju ugodnije i kompetentnije u ulozi savjetnika/ce i više cijene rad na sebi i dodatno obrazovanje.

Kompetencije o kojima se govorilo u ovom radu, daju sliku pedagoga/inje koji/a je znanje i vještine koje ga/je čine kvalitetnim/om u savjetnikom/com stjecao/la vremenom, kroz iskustvo i kontinuirano obrazovanje, nadograđujući svoje akademsko znanje neformalnim i informalnim oblicima učenja, prateći promjene u društvu, koje se zrcale u potrebama učenika/ca i nastavnog osoblja unutar škole.

2. STRUČNO USAVRŠAVANJE ŠKOLSKOG PEDAGOGA

Zadaci i obaveze koje pedagog/inja ima u današnjem obrazovnom sistemu, veći su i zahtjevniji u smislu znanja i vještina u odnosu na period od prije nekoliko decenija ili ranije.

Pedagog/inja, kao najšire profiliran/a stručni/a suradnik/ca koji/a realizira razvojnu pedagošku djelatnost u školi, sudjeluje u svim fazama odvijanja odgojno-obrazovnog procesa: planiranju, programiranju, ostvarivanju, vrednovanju i unapređivanju. Pedagog/inja prati, analizira, istražuje i predlaže mjere za unapređivanje nastave i drugih oblika odgojnih i obrazovnih

aktivnosti ustanove, uvodi inovacije te prati njihovo ostvarivanje, vodi računa o stručnom usavršavanju odgajatelja/ica, učitelja/ica i nastavnika/ica (Ledić, Staničić, Turk, 2013). Za uspješnu realizaciju navedenog, nužno je dobro poznavanje načina na koji funkcionira uže školsko okruženje u kojem pedagog/inja radi, ali i cjelokupan školski sistem. Odgovornosti školskog/e pedagoga/inje vezane su za planiranje sopstvenog i stručnog usavršavanja nastavnog osoblja, učestvovanja u izradi godišnjeg plana i programa škole, učestvovanja u radu nastavničkog vijeća, stručnih aktiva, odjeljskih zajednica, suradnje sa ostalim stručnim suradnicima/cama u školi, vođenje pedagoške dokumentacije, planiranje kulturne i javne djelatnosti škole, ispitivanje zrelosti za upis djece u prvi razred osnovne škole, evaluaciju rezultata napredovanja učenika/ca, realizaciju obrazovnih i odgojnih predavanja i radionica za učenike/ce, nastavnike/ce i roditelje i brojne druge aktivnosti, na čiji prioritet utiče sama školska sredina i njene potrebe.

Ubrzani razvoj informatičkih platformi i razmjene informacija, nove paradigme u informiranju i uopće ljudskoj komunikaciji (samim tim i u odgoju i obrazovanju) koju su proizvele i socijalne mreže i opća informatička povezanost, planetarni događaji koji izazivaju kolektivne osjećaje straha i nepredvidivosti, direktno i indirektno utiču i na obrazovni sistem, a time i djelovanje pedagoga/inja.

Stručno usavršavanje pedagoga/inja se nameće sve više kao nezaobilazna potreba a sve manje kao samo lični afinitet, jer gotovo sa sigurnošću možemo tvrditi da se kvalitetan rad pojedinca ne može realizirati bez ulaganja u cjeloživotno obrazovanje- kroz formalne, neformalne ili informalne oblike učenja. Upravo tako je i potrebno shvatiti poziv pedagoga/inje - kao posao koji zahtjeva konstantno obrazovanje u područjima i temama, koje se nameću kao bitne unutar škole i društva. Da bi odgojno-obrazovna ustanova pružala kvalitetnu uslugu svojim klijentima/cama, njezini se djelatnici/ce, a osobito odgajatelji/ce, učitelji/ce i nastavnici/e moraju stručno usavršavati (Jurić i sur., 2001).

Prema rezultatima istraživanja koje su provele Fajdetić i Šnidarić (2014), pedagozi/ginje smatraju potrebnim da se kontinuirano radi na stjecanju i unaprjeđivanju specifičnih vještina, te ujedno i na cjeloživotnom usavršavanju i učenju.

„U prvom redu stručni suradnici trebaju raditi na svom osobnom stručnom usavršavanju. Oni, imajući u vidu svoje obrazovne potrebe, te potrebe institucije u kojoj ostvaruju svoju djelatnost trebaju izraditi višegodišnji i godišnji plan stručnog usavršavanja, pratiti i prorađivati stručnu literaturu i odgovarajuću periodiku, sudjelovati u različitim oblicima stručnog usavršavanja koje za njih organiziraju nadležne prosvjetne institucije, strukovne udruge, visokoškolske

ustanove i dr. Stručni suradnici, trebaju uz to, uspostaviti kvalitetnu i intenzivnu suradnju s institucijama i pojedincima koji razvijaju dobru praksu i postižu uzorne rezultate. Trebaju također razviti oblike prenošenja svojih pozitivnih iskustava te aktivno sudjelovati u radu strukovnih udruga svoje profesije.“ (Jurić i sur., 2001) Autori također navode da stručni/e suradnici/e imaju zadatak da učestvuju u izradi višegodišnjeg programa stručnog usavršavanja, da pružaju individualnu pomoć odgojiteljima/cama i nastavnicima/ama u ostvarivanju planova usavršavanja, da prate rad i pružaju pomoć pripravnicima/cama, rade na osposobljavanju izvanjskih suradnika/ca, usklađuju skupno usavršavanje u obrazovnoj ustanovi i izvan nje, održavaju predavanja, organiziraju i vode stručne rasprave, organiziraju i prezentiraju suvremene oblike i metode rada, vode stručno-metodički praktikum, demonstriraju suvremenu nastavnu opremu i slično.

Živimo u dobu kada je nemoguće biti konkurentan na tržištu rada bez tendencije ka stalnom obrazovanju, rastu i razvoju sopstvenih znanja i vještina, čiji skor godinama treba da prevazilazi osnovno akademsko znanje.

2.1. LIČNI RAST I RAZVOJ PEDAGOGA: VAŽNOST STRUČNOG USAVRŠAVANJA U POLJU SAVJETODAVNOG RADA I TERAPIJSKOG DJELOVANJA

Imajući u vidu važnost stručnog usavršavanja, sa ciljem uspješnog obavljanja radnih zadataka, neophodno je da pedagog/inja aktivno radi i na ličnoj brizi, njegovanju i razvoju sopstvene ličnosti, uvidima u svoja uvjerenja, osjećanja i ponašanja. Da bi mogao/la biti u ulozi *pomagača* u odgojno-obrazovnom procesu, pedagog/inja sam/a treba biti osoba koja poznaje sebe, svoj *referentni okvir*, treba biti svjestan/na svojih poželjnih i nepoželjnih osobina i načina na koji komunicira s okolinom. Sam proces samospoznaje (često definiran kao „rast i razvoj“), traje koliko i čovjekov život. Međutim, neke profesije koje podrazumijevaju podršku i pomaganje drugome, podučavanje, savjetovanje i slično (gdje svrstavamo i pedagogiju), svakako da zahtijevaju (i podrazumijevaju!) da na sopstvenom rastu i razvoju se radi svjesno, aktivno i kontinuirano.

U savjetodavni rad, pedagog/inja pored svog stručnog znanja stečenog formalnim školovanjem, unosi i svoje individualne osobine i iskustva koja ima. Prema Coreyu (2004:15) ta ljudska dimenzija je jedna od najmoćnijih odrednica savjetodavnog djelovanja, te ako želimo podržati klijentov razvoj moramo biti spremni/e i na promjene u vlastitom životu. Kako navodi autor,

bivajući otvoreni/e prema samoprocjeni, ne samo da proširujemo svijest o sebi, već i gradimo temelje razvoja svoje stručne kompetentnosti.

Rad na razvoju profesionalnih znanja i vještina ali i lične samopercepcije, kao puta ka upoznavanju svojih uvjerenja, reakcija, empatije, odnosa koje gradimo s drugim ljudima i svijetom uopće, može se aktivno provoditi kroz različita usavršavanja na polju savjetodavnog rada. Osim redovnih načina stručnog usavršavanja, koje organizuju nadležne vladine institucije za potrebe obaveznog stručnog usavršavanja pedagoga/inja i koje nije u fokusu ovog rada, veliki dio znanja i kompetencija se stiču i van formalnih obrazovnih ustanova, odnosno kroz neformalne oblike učenja.

Pedagozi/ginje u Bosni i Hercegovini danas imaju mogućnost školovati se a samim tim i usavršavati na području savjetovanja i psihoterapije u okviru nekoliko psihoterapijskih škola. Jedna od njih je i škola Transakcione analize, a mogućnosti primjene znanja i vještina (koje se stiču kroz ovo obrazovanje) u radu školskog/e pedagoga/inje propitujemo i iznosimo u ovom radu.

3. O TRANSAKCIONJOJ ANALIZI

Transakciona analiza je jedan od terapijskih pravaca čija primjena u radu školskog/e pedagoga/inje može doprinijeti ličnom rastu i razvoju, ali i unapređenju pedagoške prakse uopšte. U nastavku slijede informacije o njenom začetku i razvoju te osnovnim karakteristikama.

3.1. ZAČETAK I RAZVOJ PRAVCA

Transakciona analiza (u upotrebi je i skraćeni izraz TA) je teorija ličnosti i psihoterapijski pravac nastao pedesetih godina prošlog vijeka. Njen osnivač je kanadski psihijatar Eric Berne (1910 – 1970), a 1958. godina, kada je objavljena Berneova knjiga „Transakcijska analiza - nova i djelotvorna metoda grupne terapije“, smatra se godinom osnivanja Transakcione analize.

Eric Berne se u New Yorku obrazovao iz područja psihoanalize, a kasnije radeći kao vojni psihijatar za vrijeme Drugog svjetskog rata, razvija zanimanje za socijalnu psihologiju. Dobro upoznat i s teorijom i praksom, poznao je i prednosti i nedostatke raznih oblika terapija. Kroz bogato iskustvo u radu s pacijentima/cama razvija postavke Transakcione analize, kao načina pomoću kojeg se može objasniti ljudsko ponašanje. Ubrzo se i sve veći broj stručnjaka/inja počeo zanimati za novi psihoterapijski pravac, a današnja krovna institucija - Međunarodna

asocijacija transakcione analize (ITAA), koju su Berne i kolege/ice utemeljili 1964. godine, ima članove/ice na svim kontinentima, u više od 50 zemalja svijeta. Svrstava se u humanističke pravce ali, kako navodi Widdowson (2011:9), može se sagledati i kao egzistencijalna psihoterapija.

Pored Erica Bernea, razvoju ideje klasične Transakcione analize doprinijela je i grupa autora i autorica i istraživača/ica, koju čine Claude Steiner, Stephen B. Karpman, John M. Dusay, Muriel James, Fanita English, Franklin Ernst. Ta grupa prvih transakcionih analitičara/ki bila je posvećena razvijanju koncepata koji su lako razumljivi, a opet opisuju složena ljudska ponašanja i unutrašnje procese. Naglasak je stavljan na mogućnost da se koncepti predstavljaju dijagramima, što ima za svrhu „omogućavanje Odrasle analize svakog problema koji klijent iznese i istovremeno stimuliranje intuitivnih moći Djeteta koje pomaže u rješavanju datog problema“ (Stewart, 1992:132 prema Widdowson, 2011).

Eric Berne definira Transakcionu analizu kao „teoriju ličnosti i socijalnog ponašanja te kliničku metodu psihoterapije zasnovanu na analizi svih mogućih transakcija između dvije i više osoba, a na osnovu jasno određenih ego stanja u konačnom nizu utvrđenih tipova transakcija.“ (Berne, 1972).

„Transakciona analiza je teorija ličnosti i sistemska psihoterapija čiji je cilj lični razvoj i promjena“, rečenica je kojom danas Transakcionu analizu definira Međunarodno udruženje transakcionih analitičara (ITAA).

U nastavku slijede osnovne karakteristike Transakcione analize.

3.2. OSNOVNE KARAKTERISTIKE TRANSAKCIONE ANALIZE

Teorijske cjeline koje je razvio Berne i danas su temelj transakcione analitičke teorije i prakse. Transakcioni analitičari/ke su teoriju proširivali/e, obogaćivali/e i dodavali/e joj nove pojmove i u vrijeme Bernea i poslije njegove smrti. Vremenom, unutar transakcione analitičke teorije razvio se niz škola. Sve škole prihvaćaju *ugovor* kao osnovu svake psihoterapije i autonomiju kao cilj terapije, transakciju kao jedinicu odnosa i ego stanja kao strukturu i osnovnu koncepciju ličnosti.

Transakciona analiza je naučna teorija o ljudskom razvoju i funkcioniranju, o međuljudskim odnosima i komunikaciji, razvoju i obrascima zdravog i neprilagođenog ponašanja pojedinaca, parova, porodica ili grupa. Pruža tehnike i metode preventivnog, kliničkog, savjetodavnog,

psihoterapeutskog i korektivnog rada, te znanja i vještine koje unapređuju komunikaciju i ispravno interveniranje u svakodnevnim kontaktima.

Riječ *transakcija* označava razmjenu poruka između dvije ili više osoba, tako da je transakciona analiza i analiza komunikacije. Na osnovu analize kako ljudi komuniciraju, prema Transakcionoj analizi, moguće je pretpostaviti njihova unutrašnja stanja i unutrašnju dinamiku. To omogućava niz zanimljivih koncepata Transakcione analize koji pomažu da se shvati kako ljudi funkcionišu.

„**Ja sam OK - ti si OK**“ je vjerovatno najpoznatija postavka Transakcione analize koja opisuje i samu njenu svrhu a to je postići i osnažiti poziciju u kojoj prepoznamo vrijednost sebe i svake druge osobe.

Psihološke i komunikacijske tehnike koje su nastale u okviru Transakcione analize i psihoterapije prihvaćene su i primjenjuju se i u drugim oblastima u kojima postoji intenzivan rad sa ljudima. Danas, pored psihoterapije, postoje još tri područja rada u kojima se razvija i primjenjuje Transakciona analiza a to su savjetodavni rad (za različite forme savjetovanja), edukacijska/obrazovna Transakciona analiza koja je usmjerena na primjenu znanja iz ovog pravca na polje podučavanja, odgoja i obrazovanja (nastava, pedagogija, andragogija) i organizaciona Transakciona analiza (primjena u radnim organizacijama). Danas, također postoji i niz znanstvenih potvrda da je primjena koncepata transakcione analize u svakome od navedenih područja učinkovita.

Psihoterapijska primjena Transakcione analize podrazumijeva rad sa osobama čije su smetnje definirane kao mentalni poremećaji i koje su obuhvaćene suvremenom psihijatrijskom klasifikacijom bolesti. Ranije je ova oblast bila isključivo rezervirana za ljekare/ke i psihologe/inje, a danas se smatra da je psihoterapija posebna profesija. To znači da su vrata psihoterapije otvorena mnogima koji su završili i druge fakultete, ukoliko uspješno realiziraju potrebne uvjete školovanja za psihoterapeuta/kinju. Transakciona analiza, kao cjelovita teorija ličnosti i komunikacije, predstavlja djelotvoran psihoterapijski pristup za lični rast i razvoj te sukladno tome i ličnu promjenu.²

Savjetodavna primjena Transakcione analize se odnosi na rad sa ljudima kojima je potrebna psiho-socijalna pomoć zbog neke krize u kojoj su se našli, ali nemaju mentalne poteškoće.

² Informacije su preuzete sa zvaničnih web stranica regionalnih organizacija koje su certifikovane za edukaciju iz Transakcione analize - TA centar u Srbiji i UTA u Hrvatskoj. U BiH trenutno ne postoji zvanična organizacija koja provodi obrazovanje transakcionih analitičara, tu ulogu, za sada, preuzimaju regionalne ustanove.

Podrazumijeva rad na unaprjeđenju ljudskih potencijala u različitim oblastima života, kao i preventivni rad. Ova specijalizacija je pogodna za one koji rade u savjetovalištim, centrima za socijalni rad, školama, nevladinim organizacijama, multikulturalnom kontekstu i sličnim ustanovama. Savjetodavni/a transakcijski/a analitičar/ka se fokusira na promjene u ponašanju tako da klijent/ica efikasno rješava svoje probleme. Odnos savjetnika/ce i klijenta/ce omogućuje klijentu/ci da koristi naučene tehnike u svakodnevnom životu, kako bi poboljšao/la njegovu kvalitetu.

Korporativna Transakciona analiza ili organizaciona primjena Transakcione analize (u radnim organizacijama) podrazumijeva rad sa grupama i timovima koji su usmjereni ka ostvarenju nekog cilja (tim, korporacija, radna organizacija, udruženje, itd.), gdje je osnovna namjena poboljšanje njihove radne efikasnosti, kao i rad na temama vođenja i rukovođenja radnim timom. Ova oblast je otvorena za sve one koji se bave ovom tematikom od menadžera/ica ljudskih resursa, industrijskih psihologa/inja, do rukovodilaca i konsultanata/inja. Organizacijski/a transakcioni/a analitičar/ka koristi koncepte i tehnike transakcijske analize za rad u radnim organizacijama gdje se transakciona analiza primjenjuje kao sistem razumijevanja načina na koji organizacije funkcioniraju, uključujući poslovne partnere, suradnike/ce i korisnike/ce. To je svojevrsni „konzalting” za organizacije koji podrazumijeva primjenu tehnika i vještina u rješavanju problema u radu organizacije, kao i za upravljanje i korištenje ljudskih potencijala, za procjenu razvojnog procesa neke organizacija, identificiranje jakih strana i slabih tačaka grupe i slično.

Pedagoška primjena Transakcione analize podrazumijeva rad sa zdravom djecom i odraslima u nekom od konteksta podučavanja. Povezanost Transakcione analize i edukacije (obrazovanja), postoji od samih početaka razvoja ovog terapijskog pravca. U prilog tome govori i činjenica da je Eric Berne vjerovao da osnovne ideje Transakcione analize trebaju biti tako predstavljene da su razumljive i osmogodišnjem djetetu. Često je savjetovao svojim studentima/cama da rade u predškolskim ustanovama (Newton, Wong, 2003:79 prema Emmerton, Newton, 2004).

Koncepti iz Transakcione analize, i naučnom i praktičnom području odgoja i obrazovanja mogu dati novu perspektivu na to kako ljudi uče i kako samo učenje i podučavanje može biti uspješno, također i nove uvide u pristupe obrazovanju, uključujući iskustveno učenje, obrazovanje usmjereno na učenika/cu, samostalno učenje i nove stilove učenja, nove načine rada u problematičnim situacijama u školi kao i "blame-free" teoriju, koja učenje i podučavanje može učiniti ugodnijim (Napper i Newton, 2000).

Primjena znanja i vještina koji imaju korijene u Transakcionoj analizi, omogućava efikasnije podučavanje, ostvarenje potencijala ličnosti i prevenciju poremećaja, bilo da je riječ o formalnim oblicima učenja ili o treninzima, seminarima i različitim oblicima neformalnog učenja. Ovom granom – Edukacijskom/obrazovnom Transakcionom analizom bave se pedagozi/ginje, odgajatelji/ce, učitelji/ce, nastavnici/e, profesori/ce, andragozi/andragoginje, itd. Edukacijski/a transakcijski/a analitičar/ka svojim znanjem može doprinijeti povećanju kvaliteta rada u različitim centrima za edukaciju i obrazovnim ustanovama na svim nivoima obrazovanja- od predškolskog do visokog.

Jedna od karakteristika Transakcione analize je da je njen jezik jednostavan, osnovni koncepti lako su shvatljivi i primjenjivi u radu sa djecom različitih uzrasta (kao i u andragoškom radu).

Edukacijski/a transakcijski/a analitičar/ka može bolje razumjeti odgojno-obrazovni rad kao i proces rasta i razvoja, učenja, motivacije, postignuća, prilagodbe, kreativnosti i komunikacije i proširiti svoja umijeća u svemu nabrojanom. Svrha ovog područja Transakcione analize je postizanje pozitivnih promjena u odgojno-obrazovnom procesu i prevladavanje didaktičke distance između učitelja/ica i učenika/ica, kako bi učenje i razvoj postali prirodni, poticajni i zabavni za oboje.

3.3. FILOZOFESKE PRETPOSTAVKE U TRANSAKCIONOJ ANALIZI

Transakciona analiza temelji se na pretpostavci da su svi ljudi odgovorni za svoje misli, osjećaje i postupke. Uči pojedinca kako da bude u *ovdje i sada* poziciji, kao i da prepozna koja uvjerenja nosi u sebi iz iskustva odrastanja i kako mu to utiče na sadašnji život, posebno odluke donesene u ranom djetinjstvu, u prvih sedam godina života.

Filozofske pretpostavke od kojih kreće Transakciona analiza su sljedeće:

1. *Svi ljudi su OK („u redu“).*

Svi pojedinci imaju vrijednost i dostojanstvo kao ljudska bića. Može se desiti da nije prihvatljivo ono što osoba čini, radi, na nivou njenog ponašanja. Za razliku od ponašanja, na nivou bića je ljudska vrijednost bezuvjetna. Kao bića uvijek smo podjednako vrijedni i važni, čak i kad se naša postignuća, rasa, starosna dob ili vjersko opredjeljenje razlikuju.

2. *Svako ima sposobnost da misli.*

Izuzev ljudi sa ozbiljnim oštećenjima mozga, svi imaju sposobnost da mislimo. Stoga je svaki pojedinac odgovoran da odluči šta želi od života i svako živi sa posljedicama svojih odluka.

3. *Ljudi donose odluke i te odluke se mogu mijenjati.*

Svaku odluku koju smo nekad donijeli, možemo kasnije promijeniti. To važi i za tzv. *rane odluke* koje smo donijeli, a koje se tiču nas samih i svijeta koji nas okružuje. Ako neke od *ranih odluka*, koje su nastale u prvim godinama života, imaju neprijatne posljedice za pojedinca u odraslom dobu, one mogu biti promijenjene u nove, prikladnije odluke. Ljudi se mogu promijeniti i promjenu ostvaruju ne samo uvidom u stare obrasce ponašanja, već i aktivnim odlučivanjem da te odluke budu promijenjene (Stewart I., Joines V., 1987).

U knjizi „Transakciona analiza u učionici“ (2011), autori Newell i Jeffery, koji su i sami nastavnik i nastavnica transakcioni analitičar/ka, razumljivo i praktično objašnjavaju osnovne koncepte Transakcione analize, stavljene u kontekst učionice, primijenjene u situacijama s kojima se susreće svaki nastavnik/ca u radu s učenicima. Kako se nabrojane filozofske pretpostavke od kojih kreće Transakciona analiza mogu primijeniti u radu s učenicima/cama, šta za učenika/cu znači „*biti OK*“? Autori tvrde da je lako definirati ponašanje u učionici koje „*nije OK*“. Učenici/ce koji su nasilni/e ili vrijeđaju druge, agresivni/e, hiperaktivni/e, nesposobni/e da rade zajedno s drugima, pasivni/e su ili žrtve, povučeni/e usamljenici/e kojima je teško da se slože s drugim učenicima/cama, bojažljivi/e i stalno pod stresom, pretjerano samokritični/e s osjećajem neadekvatnosti i sl., daju sliku učenika/ce čije ponašanje *nije OK*. Transakciona analiza polazi od pretpostavke da je učenik/ca kao biće uvijek OK, čak i kada njegovo/njeno ponašanje nije prihvatljivo. Tako se učeniku/ci šalje poruka: „Ti mi se dopadaš, ali mi se tvoje ponašanje ne dopada“, čime se učenik/ca odvaja od svog ponašanja (koje može da promijeni) a zadržava dio samopoštovanja. Ponašanje koje *nije OK* ne mora nužno da narušava disciplinu i ometa ostale učenike/ce u radu, ali ono uvijek ograničava napredak samog učenika/ce i ne rješava konflikte na dobar način. S druge strane, učenici/ce koji/e se „*osjećaju OK*“ imaju ponašanje koje odražava poštovanje prema sebi i drugima, svjesni/e su tuđih potreba i rado prihvataju ideje drugih učenika/ca, znaju se ispričati kada je to potrebno, sposobni/e su ohrabriti i pohvaliti drugog/u učenika/cu, pomoći, imaju samopouzdanje isprobati nove stvari, asertivni/e su, zalažu se u izvršavanju obaveza i slično. *OK ponašanje* poboljšava prilike za učenje i spoznajna iskustva, doprinosi razvoju suradnje i kvalitetne komunikacije.

Učenici/e s problemima u ponašanju mogu biti i pokazatelj lošeg vođenja razreda ili pak nekvalitetnih profesora/ica (Bouillet, 2013).

Kada su u pitanju osobine koje čine „OK nastavnika/cu“, Newell (2011) je u neformalnom istraživanju došla do sljedeće liste osobina koje učenici/e smatraju karakterističnim za dobrog/u nastavnika/cu: strog/a je ali pravedan/na, nema predrasuda, poštuje učenike/ce, dobar je uzor za učenje po modelu, naporno radi, smiren/a je i strpljiv/a, interesira se za svakog učenika/cu, spreman/na je da sasluša, ima razumijevanja i brine za učenike/ce, entuzijastičan/na je i dobra osoba, ima dobar smisao za humor, ophodi se prema učenicima/cama kao prema ljudskim bićima, nikada ne ponižava i nikada nije sarkastičan/na prema učenicima/cama. Interesantno je zaključiti da se sve osobine tiču načina na koji se nastavnik/ca ophodi prema učenicima/cama, a da se nijedna od karakteristika ne tiče metodičkih, didaktičkih i sličnih profesionalnih znanja i vještina.

„Način na koji se učitelj/ica ponaša, ne ono što zna, može biti najvažnije pitanje u procesu prenošenja znanja...Kvaliteta povezivanja učitelja/ica i učenika/ica je možda najvažnija baza za djetetov stav prema učenju.“ (Flaro, 1979:194 prema Emmerton & Newton, 2004).

Kada se radi o drugoj filozofskoj pretpostavci - „Svako je sposoban da misli“ (odnosi se na sve ljude, osim onih koji imaju ozbiljna moždana oštećenja) impliciranoj u školskom okruženju, smatra su da su učenici/ce sposobni/e razmišljati o svom ponašanju i preuzimanju odgovornosti za njega. Isto vrijedi i za nastavnika/ce i sve osobe uključene u nastavni proces.

Treća pretpostavka: *Ljudi donose odluke i te odluke se mogu mijenjati* - u kontekstu školskog okruženja, značila bi da i nastavnici/e i učenici/e mogu donositi odluke u vezi svog ponašanja i te odluke se mogu mijenjati, jer se i ljudi mijenjaju. To se može desiti kada učenik/ca ili nastavnik/ca razmišlja o svojim postupcima i preuzme odgovornost za njih, tek tada može i aktivno raditi na tome da ih mijenja. Nastavnici/e mogu pomoći učenicima/cama u tom procesu promjene, tako što će ih podsticati da razmišljaju o svom ponašanju, ponuditi im izbor i predložiti posljedice različitih izbora (Newell i Jeffery, 2011).

4. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

4.1. PREDMET ISTRAŽIVANJA

Predmet istraživanja je mogućnost primjene koncepata Transakcione analize u radu pedagoga/inja u školskom okruženju. Iako je u mnogim zemljama svijeta Transakciona analiza, zbog svojih jednostavnih i lako razumljivih koncepata, ušla u škole i učionice, u našoj zemlji a i širem regionalnom području nemamo dostupnih istraživanja koja se bave ovom tematikom, uglavnom se istraživači fokusiraju na Transakcionu analizu u životnom kontekstu koji ne uključuje školski sistem. Time je društveni značaj ovog istraživanja veći i predstavlja početno promišljanje u našoj sredini o mogućnostima da znanja Transakcione analize budu ponuđena kao dio stručnog usavršavanja pedagoga/inja, u cjeloživotnom razvoju njihovih radnih i životnih kompetencija.

U ovom radu nas zanima odnos Transakcione analize i različitih područja rada školskog/e pedagoga/inje, osobito savjetodavnog rada, odnosno koje sve mogućnosti postoje kroz školske djelatnosti, u kojima pedagog/inja obrazovan/a na polju Transakcione analize može dati svoj specifičan doprinos.

4.2. CILJ I ZADACI ISTRAŽIVANJA

Cilj istraživanja je ispitati mogućnost primjene koncepata Transakcione analize u radu školskog/e pedagoga/inje.

Zadaci ovog istraživanja koji proizlaze iz navedenog predmeta i cilja su:

1. teorijski problematizirati koncepte Transakcione analize;
 - 1.1. predstaviti filozofiju Transakcione analize kao savjetodavnog i psihoterapijskog pravca, teorije ličnosti i teorije komunikacije;
 - 1.2. opisati specifičnosti Transakcione analize u kontekstu nastave i rada školskog/e pedagoga/inje;
2. ispitati mišljenje i iskustva školskih pedagoginja o mogućnosti primjene Transakcione analize u radu;
 - 2.1. intervjuiranjem propitati iskustva školskih pedagoginja, koje su obrazovane u Transakcionoj analizi, o primjeni tih znanja i vještina u školskom okruženju;
 - 2.2. ispitati u kojem području rada pedagoginja je obrazovanje iz Transakcione analize korisno i primjenjivo;
 - 2.3. ispitati mišljenje o eventualnim promjenama u kvalitetu obavljanja zadaća školskih pedagoginja nakon primjene koncepta Transakcione analize;

3. Utvrditi najvažnije izazove u primjeni Transakcione analize u radu školskih pedagoginja.

4.3. ISTRAŽIVAČKA PITANJA

1. Koje su najvažnije specifičnosti koncepata Transakcione analize?
2. Koje su prednosti i nedostaci primjene znanja iz Transakcione analize u radu školskog/e pedagoginje?
 - 2.1. U kojem području rada školskog/e pedagoga/inje je najznačajnija primjena koncepata Transakcione analize?

4.4. METODE, TEHNIKE I INSTRUMENTI ISTRAŽIVANJA

Rad se temelji na kvalitativnoj istraživačkoj paradigmi, koja je zasnovana na subjektivnim doživljajima pojedinaca te podrazumijeva i punu uključenost i empatiju istraživača koji je aktivan sudionik istraživanja čija obilježja utječu na opažanje. Kvalitativne metode puno su slikovitije i sadržajno bogatije pa je njima moguće postići dublje i potpunije razumijevanje neke pojave (Milas, 2005), a obzirom da nas u ovom istraživanju zanima osobno iskustvo i doživljaj stručnih suradnica, kvalitativni pristup nam se, u ovoj fazi istraživanja problema, nameće kao najbolji izbor.

Kvalitativni pristup zadobiva sve više poklonika u istraživačkom radu, jer u središte zanimanja vraća osobno iskustvo, koje je kvalitativnim pristupom lakše zahvatiti. Kvalitativni pristup proučava fenomene u njihovom prirodnom okruženju, nastojeći im dati smisao i protumačiti ih sukladno značenju koje mu pridaju ljudi. Osnovni ciljevi kvalitativne analize sastoje se uglavnom u detaljnom opisivanju i tumačenju kao načinima dubljeg i potpunijeg razumijevanja istraživane pojave. Taj cilj se nastoji ostvariti iscrpnim proučavanjem iskustva ispitanika/ce, koje odražava njihovo viđenje stvarnosti i načina na koji je doživljava. Kvalitativnom metodom se naglašava proces i subjektivno značenje neke pojave, bez da se ista pritom mjeri ili da joj se daju brojčane vrijednosti poput učestalosti, intenziteta ili količine (isto). U korist izboru kvalitativnog pristupa govori činjenica da je ovo istraživanje na našem prostoru svojevrsno početno upoznavanje s problemom povezivanja neformalnog obrazovanja iz Transakcione analize i rada pedagoga/inja.

U radu smo koristili deskriptivnu metodu i metodu teorijske analize.

Deskriptivna metoda predstavlja skup znanstveno - istraživačkih postupaka s kojima se

opisuju pojave u odgoju i obrazovanju, tačnije ispituje se stanje, a time i njegove osobine, bez obzira na njihove uzroke (Mužić, 1999). Svrha korištenja deskriptivne metode u ovom istraživanju se ogleda u opisivanju samog fenomena kao i mišljenja, doživljaja i iskustva ispitanica u vezi mogućnosti primjene Transakcione analize u radu školskih pedagoga/inja, obrazovanih iz ovog savjetodavnog i psihoterapijskog pravca. Metoda teorijske analize je metoda uz čiju pomoć, na osnovu analize pedagoške teorije, pojmova, zakona, principa te na osnovu proučavanja pedagoške i druge literature se vrši obogaćivanje fonda naučnog saznanja u pedagogiji. Metoda teorijske analize u ovom radu primijenjena je kroz čitanje i analiziranje određenih tekstova o Transakcionoj analizi i pedagogiji, rječnika, enciklopedija i naučnih članaka iz bogatog fonda online biblioteke internacionalnog Udruženja transakcionih analitičara. Ova metoda poslužila je za kreiranje teorijskog dijela rada. Metodu teorijske analize koristimo kada za problem istraživanja imamo područje koje je temeljito, sa različitih aspekata i od različitih autora obrađeno tako da se analizom naučnih djela, monografija, naučnih rasprava i članaka može riješiti postavljeni problem (Mužić, 1973).

Tehnika istraživanja korištena za potrebe ovog rada je intervjuiranje, odnosno tehnika dubinskog intervjua, gdje kroz verbalnu interakciju ispitanika/ca i istraživača/ica prikupljamo podatke. Intervju kao postupak u pedagoškim istraživanjima služi planskom izazivanju verbalnih manifestacija ličnosti s kojom razgovaramo, da bismo došli time do novih spoznaja u pedagogiji (isto).

Korišten je strukturirani intervju sa već određenim pitanjima, koja su otvorenog tipa te je u tu svrhu kreiran i instrument protokol intervjua (Prilog 1).

Intervjuom su istražena mišljenja, doživljaji i iskustva dvije školske pedagoginje, koje su uključene u obrazovanje iz Transakcione analize, kroz dugogodišnje neformalne oblike učenja. Kroz intervju im je omogućeno da iznesu svoja iskustva u primjeni stečenih znanja iz Transakcione analize u školskom okruženju i da daju svoje mišljenje i doživljaj praktične primjene znanja iz ovog savjetodavnog i psihoterapijskog pravca u radu u školskom okruženju. Poseban akcenat stavili smo na savjetodavni rad, jer se u intervju ulazi s pretpostavkom da je to aktivnost u radu pedagoginja koja može imati najviše benefita od ovakve vrste stručnog usavršavanja. Intervjuom je također istraženo i iskustvo ispitanica u razvoju ličnih kompetencija kroz školovanje za transakcione analitičarke, kao i kvalitet njihovog profesionalnog i ličnog razvoja. Pitanja su obuhvatila i mišljenje ispitanica o potrebi za stručnim usavršavanjem i planovima za budućnost.

4.5. UZORAK

Odabir uzorka je veoma specifičan s obzirom da Transakciona analiza tek od nedavno pronalazi svoje mjesto među ostalim terapeutskim pravcima koji egzistiraju u Bosni i Hercegovini. Naime, uzorkom su obuhvaćene dvije ispitanice koje rade na poziciji školskih pedagoginja a koje prolaze obuku u navedenom terapijskom pravcu. Veličina uzorka ne osigurava reprezentativnost, ali s obzirom da se radi o kvalitativnom istraživanju i primjeni intervju, možemo reći da se rezultati mogu koristiti u naučne svrhe kao ilustracija za razumijevanje primjene Transakcione analize u radu školskog/e pedagoga/inje. I kako se navodi "Ne postoje pravila o veličini uzorka u kvalitativnom istraživanju. Veličina uzorka ovisi o tome što želimo saznati, što je namjera istraživanja, što je osnovno, što može biti korisno, te što se realno može učiniti u okviru raspoloživog vremena i sredstava" (Patton, 1990:184 prema Bognar, 2000). Slijedili smo i tvrdnju da se kvalitativna istraživanja „usmjeravaju na posebnost specifičnog slučaja u određenim okolnostima, mijenjajući tako mogućnost uopćavanja za veću dubinu i analitičnost“ (Milas, 2005).

Obzirom da u Sarajevskom kantonu ne postoje zvanični podaci o broju školskih pedagoga/inja koji/e su formalno ili neformalno obrazovani/e iz savjetodavnog i psihoterapijskog pravca Transakciona analiza, uzorak je odabran na osnovu informacija kojima istraživačica raspolaže u okviru savjetodavne i psihoterapijske edukacijske grupe koju pohađa.

Iako u okviru trenutno jedine postojeće psihoterapijske škole Transakcione analize u Bosni i Hercegovini postoji više polaznika/ca, samo su dvije trenutno zaposlene na poslovima školskih pedagoginja, te zbog navedenih karakteristika odgovaraju traženom uzorku za ispitivanje. Dakle, uzorak je prigodni. S obzirom da je odabran u skladu sa principom raspoloživosti i dostupnosti ispitanika/ca, predstavlja i svojevrsnu manjkavost istraživanja. Stoga ovdje govorimo o ilustraciji proučavanog fenomena.

4.6. TOK ISTRAŽIVANJA

Ispitanice su već u inicijalnom kontaktu iskazale zainteresiranost za učešće u intervjuu, pozdravljajući ideju da se pokrene istraživanje i promoviranje teme koja je predmet ovog istraživanja. Također su iskazale zadovoljstvo da se u istraživanju ove teme koristi metoda intervjuiranja, jer im omogućava da slobodno i opširno iznesu svoje viđenje i doživljaj praktičnih aspekata odnosa Transakcione analize i školske prakse.

Poštujući etičke principe istraživačkog kao i savjetodavnog i psihoterapijskog rada, koji podrazumijeva zaštitu ličnih podataka klijenata/ica, ispitanice su u dogovorima za intervju informirane o tome da će biti poštovan princip anonimnosti, odnosno da neće biti navođena njihova imena niti imena škola u kojima rade.

Intervjui su rađeni individualno, jedan u direktnom susretu a drugi online. Oba intervjuja trajala su po 80 minuta, sa snimljenim audio zapisom, nakon čega je ispitivačica naknadno uradila transkript. Ispitanice su već u inicijalnom razgovoru upoznate sa mogućnošću da se napravi tonski zapis intervjuja zbog ekonomičnosti u trajanju razgovora, s čime su se i složile.

Samo intervjuiranje proteklo je u opuštenoj i spontanoj atmosferi ugodnih razgovora, gdje su ispitanice davale opširne odgovore na postavljena pitanja, uz povremeno postavljanje potpitanja od strane istraživačice.

5. ANALIZA I INTERPRETACIJA REZULTATA

U analizi rezultata opisani su glavni koncepti i specifičnosti Transakcione analize uzimajući u obzir kontekst nastave, učenja i rada školskog/e pedagoga/inje. Analizirani su i uspoređeni odgovori ispitanica (dobiveni putem intervjuja), predstavljene sličnosti i razlike a kroz prizmu koncepata iznesenih u teorijskom razmatranju fenomena, koji se bazira na određenoj stručnoj literaturi i drugim izvorima. Kvalitativna istraživanja donose podatke koji ne mogu biti kvantitativno dobiveni dok im je naglasak stavljen na osobno iskustvo te subjektivni doživljaj ispitanika/ca, bez kojega/ih ovo istraživanje ne bi moglo biti provedeno (Bognar, 2000).

Prvi dio intervjuja ticao se potreba i motiva ispitanica za stručnim usavršavanjem u području Transakcione analize. Pitanja su se odnosila na put stručnog usavršavanja ispitanica, odabir Transakcione analize kao pravca, načinima na koji su došle do informacija o mogućnostima stručnog usavršavanja kroz Transakcionu analizu kao i kompetencijama koje su stekle kroz ovo obrazovanje a koje su im neophodne za obavljanje posla školskog pedagoga. U nastavku slijedi interpretacija dobivenih rezultata.

Kvalitativna istraživanja donose podatke koji ne mogu biti kvantitativno dobiveni dok im je naglasak stavljen na osobno iskustvo te subjektivni doživljaj ispitanika/ce, bez kojih ovo istraživanje ne bi moglo biti provedeno (Bognar, 2000).

U nastavku slijedi interpretacija dobivenih rezultata.

5.1. KLJUČNI KONCEPTI TRANSAKCIONE ANALIZE KROZ PRIZMU NASTAVE I UČENJA - TEORIJSKA PROBLEMATIZACIJA FENOMENA

Kroz višedecenijski razvoj, obrazovna grana Transakcione analize razvila se u sistematičan obrazovni model koji donosi poboljšanje u obrazovnoj i školskoj kulturi u najširem smislu, omogućavajući pedagoškim djelatnicima da koristeći ova znanja u radu sa djecom, doprinose njihovom zdravom razvoju, svom ličnom i profesionalnom rastu kao i izgradnji zdrave školske klime. Koliki je značaj klime u grupi, u razredu, pominje i Mandić (1986) opisujući istraživanja Hymana (1966 prema Mandić, 1986)), koji navodi da se pod klimom u razredu podrazumije vaju zajednički stavovi koje imaju nastavnici/e i učenici/ce jednog razreda, a rezultat su uzajamne suradnje. Klima koja je jednom stvorena utiče na sve aktivnosti u grupi, ali je i rezultat tih aktivnosti, tako da se može govoriti o njihovoj međuovisnosti. Klima je značajan faktor integracije ili deintegracije kolektiva, dobrih ili loših međuljudskih odnosa, uspjeha ili neuspjeha koji se postižu u radu. Dobra socijalna klima uvijek daje pozitivne efekte u međuljudskim odnosima i radnim rezultatima.

Rezultat, čak i kratkotrajne implementacije programa zasnovanih na ključnim konceptima Transakcione analize, provedenih u osnovnim školama u Kanadi, pokazali su da ti programi potiču razvoj učeničkog samopouzdanja i međuvršnjačkog prihvatanja i suradnje. Generalni zaključak u primjeni programa Transakcione analize u radu s djecom je da se može dobro integrirati u bilo koji školski kurikulum (Norman i Sawatzky, 1976).

Kako filozofija Transakcione analize može biti efektivan pristup u radu sa socijalno neprilagođenim srednjoškolcima/kama, istraženo je kroz američki eksperiment Erskina i Maisenbachera (1975), u kojem je izabrana grupa „najproblematičnijih učenika“, koji su cijeli jedan semestar, svaki dan, u trajanju od jednog sata pohađali posebno osmišljen kurs Transakcione analize pod nazivom "Personal Growth", na kojem su podučavani osnovnim konceptima Transakcione analize kao što su struktura ego stanja, transakcije, analize igara, otpisivanja, strukturiranje vremena i osnovne egzistencijalne pozicije. Cilj kursa je bio da učenici/e osvijeste mogućnosti drugačijih ličnih reakcija (iz ego stanja Odraslog), koje su društveno prihvatljive alternative naspram destruktivnog ponašanja. Kao temelj za učenje, korištene su prezentacije zasnovane na stvarnim problemima i situacijama sa kojima su se učenici/e suočavali u svojim porodicama, sa učiteljima/cama i vršnjacima. Rezultati dobiveni

nakon jednog semestra pohađanja ovog posebno osmišljenog kursa, pokazali su poboljšanje školskog postignuća učesnika/ca, smanjenje disciplinskih izgređa i značajno smanjenje neopravdanih izostanaka (bježanje sa nastave) za svakog učenika/cu-učesnika/cu ovog istraživanja.

Reakcije u vidu neprihvatljivog ponašanja često su projekcija učenikove prošlosti. Važno je da on/ona ima na umu mogućnost uspješnog ishoda cijele situacije (Uzelac, 1993).

Pedagoški/e djelatnici/e koji/e su i praktičari/ke Transakcione analize, u svakodnevnom radu mogu koristiti znanja nekih od ključnih ideja ili koncepata na kojima se zasniva ovaj pravac a to su: ego stanja, životni skript, transakcije, egzistencijalne pozicije, *stroukovi*, ugovor, igre, otpisivanje, strukturiranje vremena.

5.1.1. EGO STANJA

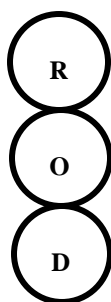
Transakciona analiza nije korisna samo za ljude koji su u procesu psihoterapije, ona sugerira pravac razmišljanja o ljudskom ponašanju koji većina ljudi može razumjeti i primijeniti. Ohrabruje korištenje riječi koje su jednostavne, svakodnevne, direktne umjesto stručno psiholoških, naučnih riječi. Na primjer, tri osnovna dijela ličnosti su ego stanja koja se nazivaju Roditelj, Odrasli i Dijete³ (James i Jongeward, 2008).

Prema Bernu ego stanje je konzistentan obrazac osjećanja i doživljavanja direktno povezan sa odgovarajućim konzistentnim obrascem ponašanja (Stewart i Joines, 2011).

To znači da su ego stanja „dosljedni i cjeloviti sustavi misli i osjećaja koji se očituju kroz akcije, djelovanje i ponašanje, ali su osjećaji, mišljenje i djelovanje potpuno različiti i različite kvalitete“ (Žanko, 1999:67 prema Janković, 2004).

U Transakcionoj analizi, ego stanja se prikazuju dijagramom koji predstavlja tri vertikalno postavljena kruga od kojih svaki pojedinačno predstavlja jedno ego stanje – R-Roditelj, O-Odrasli i D-Dijete (Slika br. 2).

³ U Transakcionoj analizi se Roditelj, Odrasli i Dijete uvijek pišu velikim slovom kada se odnose na ego stanja, kako bi se napravila razlika u odnosu na stvarne osobe- nekog roditelja, odraslog ili neko dijete, odnosno kako bismo ih razlikovali od upotrebe u drugim kontekstima



Slika br.2: Strukturalni model ego stanja

Ego stanje Roditelj podrazumijeva direktivni i kritički, ali i brižni i njegujući dio koji smo preuzeli najčešće od svojih roditeljskih figura (ili drugih važnih odraslih). Kada se osoba ponaša, razmišlja i osjeća tako da kopira obrasce preuzete od roditelja ili roditeljskih figura, kažemo da je u ego stanju Roditelja.

Sve što je usvojeno zahvaljujući ranim porukama i „preslikano“ imitacijom ili modeliranjem osjeća se i doživljava kao svoje vlastito, osobno iskustvo, ne odvaja se kao preuzeto i tuđe. Ego stanje Roditelja daje prosudbe o ponašanju i djelovanju osobe, moralni je sudac za sve što se čini i misli. Razlikuju se dvije vrste ego stanja Roditelja, odnosno dvije vrste mogućnosti davanja prosudbi- kritički i njegujuće, tako da se i ego stanje Roditelja pojavljuje kao (pozitivno i negativno) Kritički Roditelj i (pozitivno i negativno) Njegujući Roditelj.

„Roditelj se sastoji od snimaka onoga što je malo dijete vidjelo da otac i majka (ili roditeljske figure) rade tokom razdoblja koje smo odredili kao prvih pet godina života. U to je uključeno i ono što su govorili. Sve to je snimljeno bez izmjena, jer dijete nije bilo u položaju da preispituje moćne ljude od kojih je u svemu zavisilo. Uslijed te svoje zavisnosti, dijete je dolazilo do nekih pretpostavki i roditeljima pripisivalo magijska svojstva. Oni su uvijek bili OK, bez obzira na sve. U Roditelju se nalazi snimak naučenog i pokazanog koncepta života. Navike i vrijednosti su pohranjene u Roditelju, iako se kasnije u životu vrijednosti i druge informacije mogu ažurirati i osuvremeniti. Ego stanje Roditelja je zastarjelo. Ono što vaši stvarni roditelji danas misle ne mora biti ono što misli Roditelj u vašoj glavi. Oni su se vjerovatno promijenili. Moguće je da čak Roditelj uopće nije ono što su vaši roditelji doista govorili i činili dok ste bili mali, već ono što ste vi pretpostavljali da oni govore i čine“ (Harris i Harris, 2011:26).

Primjer: „Gotovo svakoga dana kada bi se majka ili otac vratili kući s posla govorili bi da im je teško i da su umorni, sjeli bi na kauč i odmarali se barem pola sata. Njihovo se dijete s vremenom naučilo ponašati i osjećati na jednak način – kada bi došlo kući poslije škole,

govorilo bi da mu je teško i da je umorno te bi najprije sjelo i gledalo crtić barem pola sata. Ovo se dijete u određenim situacijama ponašalo, mislilo i osjećalo jednako kao i njegov roditelj (ili roditelji) te je taj obrazac dio djetetova ego stanja Roditelj.“⁴

Za ego stanje Odraslog karakteristično je ponašanje, razmišljanje i osjećanje koje predstavlja „ovdje i sada“ reakciju na događaje u realnosti kao i korištenje sposobnosti kojima osoba raspoláže. Ego stanje Odrasli sadržava čitav niz strategija za testiranje realnosti i rješavanje problema, koje su nam kao odraslima na raspolaganju, kao što su predviđanje, rasuđivanje, smišljanje kako da se nešto realizuje, a s vremenom počinje i da razmatra posljedice.

Ono je organizirano, prilagodljivo, inteligentno i funkcionire tako što testira realnost, procjenjuje vjerovatnoću i nepristrasno proučava (James i Jongeward, 2008).

„Dobri roditelji ohrabruju dijete da razvije Odrasle sposobnosti, hvale njegova zapažanja o životu, i odobravaju njegova pitanja o tome zašto pada kiša, zašto se dim diže u vis i zašto se sjenka savija“ (Harris i Harris, 2011:29).

Primjer: *„Dijete je palo i ozlijedilo se tijekom boravka u vrtiću. Odgojitelj je odgovoran za njega te je svjestan da djetetu treba pomoći, sanirati ozljedu i umiriti ga. Odgojitelj na trenutak osjeti da se uplašio, jer još ne zna koji je stupanj djetetove ozljede. Provjeri stupanj ozljede, zaključi da rana nije duboka te je opere, a istodobno umiruje dijete. Kada roditelj dolazi po svoje dijete, odgojitelj mu mirno prepričava što se dogodilo znajući da će ako se roditelj uznemiri imati kapaciteta da ostane miran i da će i njega pokušati umiriti.“* Odgojatelj je cijelo vrijeme reagirao iz ego stanja Odraslog.

Kada se ponašamo, mislimo i osjećamo kao što smo činili dok smo bili djeca, kaže se da smo u ego stanju Djeteta. Kada se ponašamo slobodno i spontano, također govorimo o ego stanju Djeteta. Ego stanje Djeteta ima dvije mogućnosti funkcioniranja - kao Adaptirano Dijete (pozitivno i negativno Adaptirano Dijete i Buntovno Dijete) i Slobodno Dijete.

Primjer: *„Zamislimo roditelja ili neku drugu roditeljsku figuru poput tete ili učiteljice koja je često bila uzrujana i vikala je na dijete. To je dijete po nekim karakteristikama temperamenta bilo mirnije, imalo je intenzivne emocionalne reakcije i bilo je senzibilno, no kako je imalo tendenciju razvijanja introverzije, tako je svoje emocionalne reakcije zadržavalo u sebi. Kako bi lakše podnijelo učestalo vikanje, dijete se prilagodilo toj situaciji tako što je*

⁴ Primjeri preuzeti iz brošure „Transkacijskom analizom do psihološke otpornosti“, dostupno na https://udrugaproventus.org/wp-content/uploads/2018/09/P_Transkacijskom-analizom-do-psiholoske-otpornosti-WEB.pdf

bilo što je mirnije moguće i nikada nije pravilo probleme. Kada bi taj roditelj zatražio nešto, dijete bi odmah poslušno to odradilo. Katkad bi zbog toga bilo i nagrađeno kakvom pohvalom. Ovo je dijete razvilo karakterističan obrazac, pa kada je netko uzrujan pored njega, ono se umiri, zatomi svoje želje i potrebe, bude poslušno i dobro kako bi situacija što prije završila.“

Osoba koja reagira kao dijete - radoznavo, osjećajno, sebično, pakosno, šaljivo, plačljivo, manipulativno - reagira iz ego stanja Djeteta (James i Jongeward, 2008).

„Dijete je trajni snimak unutrašnjih zbivanja koja su nastala kao reakcija na vanjske događaje tokom prvih pet godina života. Najmoćnija od tih unutrašnjih zbivanja bila su osjećanja. Ta osjećanja se ponovo često emituju u sadašnjosti, kada se nađemo u situaciji sličnoj onoj u kakvoj se nalazi dijete, kada smo satjerani uza zid, kada zavisimo od drugih, kada smo nepravedno optuženi, nespretni, neobaviješteni...U Djetetu su naši instinkti i biološki porivi, genetsko tkanje, tjelesni osjećaj sebe, radoznalost i intuicija. U njemu su i radost i tuga. Dok je Roditelj ispunjen zahtjevima, uputstvima i načelima, Dijete je preplavljeno željama. U Djetetu je svako *želim*, u njemu je motivacija. Dobar dio onoga što moramo da uradimo jeste adaptivni odgovor na Roditelja. Ono pak što želimo da uradimo potiče iz Djeteta. Dijete je, isto kao i Roditelj, istovremeno i stanje i utjecaj. Kada se nalazimo u ego stanju Djeteta, ponašamo se i izgledamo baš kao ta mala osoba koja smo nekada bili. Dijete je najdivniji dio naše ličnosti, ili to makar može biti ukoliko je slobodno da bude maštovito, kreativno i spontano. Dijete također može biti i problematičniji dio naše ličnosti ako je bojažljivo, zastrašeno i sebično.,, (Harris i Harris, 2011:28).

Od samog početka čovjekovog života stvara se jedinstveno ego stanje Djeteta. Beba je usmjerena na lične potrebe i njihovo zadovoljenje i reagira na nivou osjećanja. Sljedeće ego stanje koje se razvija jeste Roditelj. Prvi put se može uočiti, kada se dijete igra tako što imitira roditelje. Ego stanje Odraslog počinje se razvijati kroz djetetove pokušaje da nađe neki smisao u svijetu i otkrije kako može manipulirati drugim ljudima (James i Jongeward, 2008).

5.1.1.1. PRIMJENA KONCEPTA EGO STANJA U ŠKOLSKOM OKRUŽENJU

Sinergija Transakcione analize i odgojno-obrazovnog procesa donosi pozitivne rezultate u atmosferi, dinamici, komunikaciji u školi, postizanju dobrih rezultata u učenju, razvijanju samopouzdanja i zadovoljstva u školskom okruženju. Pedagog/inja i nastavnik/ca koji/a je upoznat/a sa konceptima ego stanja i ima znanje i vještine da ih primjenjuje, može postati

produktivniji/a i vještiji/a u komunikaciji sa učenicima/cama, izbjegavati automatske reakcije umjesto kojih svjesno bira svoju reakciju, odnosno bira ego stanje i shodno tome i odgovarajuće ponašanje koje najbolje odgovara na potrebe učenika/ce. Ovakav način ponašanja omogućuje ugodnu i funkcionalnu radnu atmosferu u učionici, u kojoj se i učenici/e i nastavnici/e osjećaju ugodno i sigurno. U slučajevima ometanja u realizaciji časa od strane učenika/ce, reakcija nastavnika/ce može biti iz različitih ego stanja. Kada je reakcija iz Njegujućeg Roditelja ili Slobodnog Djeteta, ometajuće ponašanje učenika se smanjuje a nastavnik/ca osjeća veće lično uživanje u samom radu (Kenney i Lyonsa, 1980).

Primjer 1⁵ :

Učenik/ca: *Mrzim ovaj predmet! (ego stanje Buntovno Dijete ili Slobodno Dijete)*

Reakcije nastavnika/ce:

1. *Ušuti i radi zadatak! (odgovor iz ego stanja Negativni Kritikujući Roditelj)*

2. *Žao mi je što to čujem. Imaš dobre ideje kada se potrudiš. Šta ti je u ovom predmetu teško? (ego stanje Njegujući Roditelj)*

Kada nastavnik/ca reagira iz ego stanja Njegujućeg Roditelja, učeniku/ci je mnogo teže da nastavi sa agresivnim ponašanjem.

Primjer 2:

Učenica/k priča dok nastavnik/ca predaje, a zatim tiho govori nepristojnosti.

Reakcije nastavnika/ce mogu biti:

1. *Prošlog si časa lijepo pratila, sada su svi ostali tihi i žele da uče. Ja ću nastaviti da predajem. (ego stanja Kritikujući Roditelj ili Odrasli)*

2. *Da li je sve u redu? Ako imaš problem možeš da mi kažeš kada završim ovo što pričam cijelom odjeljenju. (ego stanje Njegujući Roditelj ili Odrasli)*

3. *Želim da svi u odjeljenju budu tihi. To mi je potrebno da bih održala dobro predavanje. Da li nekome nije jasno zašto mi je potrebna tišina? (ego stanje Odrasli)*

4. *Nikome nije dozvoljeno da me ometa dok predajem! Imaš izbor: ili prestani da pričaš, ili ću te premjestiti da sjediš sama! (ego stanje Kritikujući Roditelj)*

⁵ Primjeri kojima se objašnjava upotreba ego stanja u radu s učenicima, preuzeti su iz knjige „Transakciona analiza u učionici“, Sandre Newell i Davida Jefferyja

Kako navode Newell i Jaffery u knjizi „Transakciona analiza u učionici“, ponekad bi nastavnik/ca trebao/la biti spreman/na i da eksperimentira sa pojedinim ego stanjima.

Da bi podučavanje bilo efektivno, nastavnik/ca bi trebao/la biti spreman/na koristiti sva svoja ego stanja „trebao/la bi biti otvoren/a za sve kanale“ kreiranja sigurnosti, ohrabrivanja, strukturiranja, davanja informacija, razmatranja i uživanja u toku procesa (Napper i Newton, 2000).

Potrebno je da nastavnik/ca ili pedagog/inja bude/u svjesni/ne svojih ego stanja i kongruentnosti jer nekada želimo reagovati iz ego stanja Njegujućeg Roditelja, a zapravo zvučimo i izgledamo kao da smo u Kritičkom Roditelju ili Odraslom. Newell i Jeffery daju opise ponašanja u odnosu nastavnika/ca prema učenicima/ama, zavisno od dominantnog ego stanja iz kojeg reagira:

Ego stanje nastavnika/ce	Ponašanje nastavnika/ce
POZITIVNO NJEGUJUĆI RODITELJ	<ul style="list-style-type: none"> - brine o učenicima/ama - pokazuje da mu je stalo tako što npr. primjećuje promjene u ponašanju učenika/ce koje možda ukazuju na to da učenik/ca trpi pritisak ili maltretiranje u školi ili van nje
NEGATIVNO NJEGUJUĆI RODITELJ	<ul style="list-style-type: none"> - mnogo radi umjesto učenika/ce, zbog čega se učenici/e osjećaju da su slabi i da nisu OK; - <i>otpisuje</i> sposobnosti učenika/ce
POZITIVNO KRITIKUJUĆI RODITELJ	<ul style="list-style-type: none"> - postavlja razumna pravila - jasno objašnjava učenicima/ama kakvo ponašanje je prihvatljivo i sam se tako ponaša
NEGATIVNO KRITIKUJUĆI RODITELJ	<ul style="list-style-type: none"> - stalno „zvoca“ - okrivljuje i kritikuje - proganja i maltretira učenike/ce („Progonilac“)

ODRASLI	<ul style="list-style-type: none"> - reakcije su iz pozicije <i>ovdje i sada</i> - uspješno bira reakciju na učeničko ponašanje - ako je stalno u ovom ego stanju, nastavnik/ca može djelovati i hladno, "poput mašine"
POZITIVNO ADAPTIRANO DIJETE	<ul style="list-style-type: none"> - nastavnik/ca se ponaša učtivo i ljubazno
NEGATIVNO ADAPTIRANO DIJETE	<ul style="list-style-type: none"> - nastavnik/ca pristaje da se ponaša na određeni način samo da bi ugodio/la učenicima/ama ili ostalim kolegama/icama u školi, poslije se kaje ili se ne osjeća dobro
SLOBODNO DIJETE	<ul style="list-style-type: none"> - kreativan/na je, prijateljski raspoložen - uživa u aktivnostima sa učenicima/ama kao što su odlazak u prirodu, na ekskurziji npr. u vožnji luna parkom s učenicima/ama - smije se i veseo/la je, duhovit/a
BUNTOVNO DIJETE	<ul style="list-style-type: none"> - ponaša se na djetinjast i neprikladan način, npr. priča nepristojne viceve, psuje

Slika br. 3: Ego stanja nastavnika/ce u školskom okruženju

Pedagog/inja ili nastavnik/ca koji/a koristi svoja različita ego stanja, postaje vještiji/a u komunikaciji. Ne reagira automatski, nedjelotvorno i konfrontirajuće, već svjesno bira svoje reakcije u skladu sa situacijom ili ego stanjem učenika/ce. Bira reakcije iz ego stanja koje će najbolje odgovoriti na potrebe učenika/ce, situacije ili grupe. Za pedagoge/inje ovo je izuzetno značajna kompetencija, obzirom da su oni često osnovni potencijal u školi za rad s učenicima/cama s problemima u ponašanju, a i uspješan savjetodavni rad nemoguće je realizirati bez ove kompetencije.

5.1.2. TRANSAKCIJE

Transakciona analiza dobila je ime upravo po konceptu transakcija. Eric Berne je transakcije opisao kao „osnovnu jedinicu društvenog diskursa“ (Berne, 1984 prema Newell i Jaferry,

2011). Transakcija je međusobna razmjena različitih poruka među akterima komunikacije. Budući da je Berne želio da nazivi koncepata budu svima lako razumljivi, preuzeo je naziv transakcije da bi objasnio „razmjenu” u komunikaciji između dvoje ili više ljudi, koja se sastoji od „stimulusa” iz jednog ego stanja sudionika transakcije i „odgovora” iz ego stanja onoga kome je stimulus upućen, odnosno koji odgovara. Razmjena transakcija predstavlja komunikaciju. Svaki put kada jedna osoba prepozna drugu osmijehom, klimanjem glave, mrštenjem, verbalnim pozdravom i slično, takvo prepoznavanje se u jeziku Transakcione analize naziva *strouk*⁶. Razmjena dva ili više *stroukova* gradi transakciju. Svaka osoba ima po tri ego stanja i još nekoliko mogućnosti u ego stanjima Roditelj i Dijete, tako da su joj time na raspolaganju različite mogućnosti razmjene u pogledu izbora ego stanja iz kojeg će slati poruku ili odgovarati na poticaj, ali i prema kojem ego stanju druge osobe će ga usmjeriti.

Transakcije mogu biti kvalificirane kao komplementarne (paralelne), ukrštene ili skrivene.

5.1.2.1. KOMPLEMENTARNE (PARALELNE) TRANSAKCIJE

U samoj srži podučavanja i uopće školskog etosa je komunikacija. Bez uspješne komunikacije ne može biti niti zadovoljavajućeg nastavnog procesa za bilo kojeg učesnika/cu istog.

Sljedeći primjer opisuje komplementarnu transakciju u školskoj komunikaciji⁷:

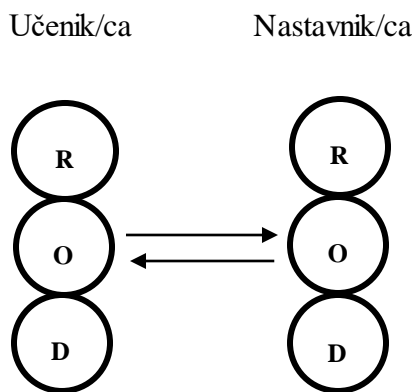
Učenik/ca: *Izvinite nastavniče, nisam uradio/la domaći. Donio/la sam poruku koju je napisala moja mama. Imali smo problema sinoć, moj brat je morao u bolnicu.*

Nastavnik/ca: *Hvala ti na objašnjenju, nije problem. Hajde da postavimo novi rok kada ćeš predati domaći.*

Analizirajući ovu transakciju između nastavnika/ce i učenika/ce, može se zaključiti da učenikovo ego stanje Odraslog, obraća nastavnikovom ego stanju Odraslog, na šta nastavnik /ca, također, odgovara iz ego stanja Odraslog. Transakcioni vektori između ego stanja su paralelni, što je grafički prikazano na Slici br.4.

⁶ Engleski izraz *stroke* (izg. *strouk*), transakcioni analitičari na našim prostorima ga ne prevode, koristi se u izvornom obliku

⁷ Svi primjeri navedeni za TA koncept Transakcija preuzeti su iz knjige „Transakciona analiza u učionici“



Slika br. 4: Komplementarna transakcija tipa Odrasli-Odrasli

Dok su transakcije komplementarne, paralelne, komunikacija „teče glatko“ (Berne, 1984 prema Newell i Jaffery, 2011). Tok komunikacije za sve sudionike/ce je predvidiv i odgovarajući i „prati prirodni tok zdravih ljudskih odnosa“. Paralelne transakcije se mogu odvijati između dva bilo koja ego stanja onih koji komuniciraju. Geste, izrazi lica, tjelesni stav, ton govora i druge ekspresije doprinose značenju svake transakcije. Ako onaj ko prima verbalnu poruku, želi potpuno da je razumije, mora uzeti u obzir neverbalne aspekte, isto koliko i izgovorene riječi (James i Jongeward, 2008:43).

5.1.2.2. UKRŠTENE TRANSAKCIJE

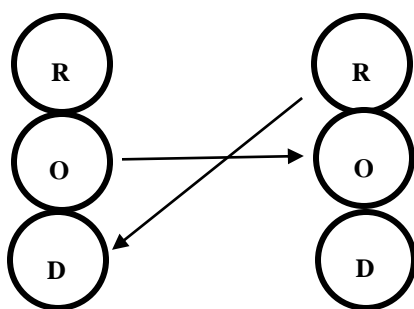
Ukrštene transakcije su one u kojima transakcioni vektori nisu paralelni, ili u kojoj pozvano ego stanje nije i ono koje odgovara (Stewart i Joines, 2011). Mogu biti jednostavne i složene. U jednostavnim, osoba iz jednog ego stanja šalje poruku drugoj osobi u isto takvo ego stanje, a osoba odgovara iz drugog ego stanja, tako da se transakcije ukrštaju.

Ako bismo predstavili gore navedeni primjer razgovora nastavnika/ce i učenika/ce, kroz ukrštenu transakciju, nastavnikov/cin odgovor na učeničku izjavu da nije uradio/la domaću zadaću, bi mogao biti:

Ne zanimaju me izgovori. Dobro znaš kakva su pravila. Tko ne uradi domaći, za kaznu ostaje u školi poslije časova (slika broj 5)

Učenik/ca

Nastavnik/ca



Slika br. 5: Ukrštena transakcija

Kao i u prvom primjeru komplementarnih transakcija, učenik/ca je pozvao/la ego stanje Odraslog, no nastavnik/ca je odgovorio/la iz Kritičkog Roditelja.

Kod ukrštenih transakcija dolazi do prekida u komunikaciji, što može izazvati ljutnju, neugodu, sukob. Da bi se komunikacija nastavila, jedan/na ili oba/e učesnika/ce se trebaju prebaciti u drugo ego stanje, ono koje će omogućiti nastavak komplementarnih transakcija. Ukoliko to ne učini nijedan akter, komunikacija će dovesti do sukoba ili drugog nepoželjnog ishoda.

Nastavnici/e i pedagozi/ginje moraju biti svjesni/e ishoda i neproaktivne komunikacije koju donose ukrštene transakcije. Mnogim učenicima/ama je teško da se prebace u neko pozitivnije ego stanje. Ukoliko su u Buntovnom Djetetu, nastavnik/ca ili pedagog/inja treba biti taj/ta koji/a će ih, reakcijom iz svog ego stanja Odraslog, podstaći da promijene svoje ego stanje iz kojeg šalju transakciju.

Primjer iz školske prakse:

Nastavnik/ca (veoma glasno): *Nemoj to da radiš!*

Učenik/ca: *Nisam ništa radi/la !*

Nastavnik/ca shvaća da je pogriješio/la i prebacuje se iz Kritičkog Roditelja u Odraslog, sljedećim odgovorom: *Nije u redu što sam vikao/la na tebe. Izvini ali nije u redu da se tako ponašaš, jer to ometa čas.*

Učenik/ca se duri, ali ipak promrmlja: *U redu. (ego stanje Odrasli)*

Postoje neprihvatljive školske situacije, odnosno ponašanja, koje nastavnik/ca ili pedagog/inja mogu smatrati opravdanim i za ulazak u ukrštene transakcije, a to su slučajevi kada učenik/ca

ometa u predavanju, nasilan/na je, maltretira, postupa rasistički ili diskriminatorno prema drugim učenicima/ama, uništava pribor ili imovinu drugih (Newell i Jeferry, 2011).

Ukrštene transakcije koriste se i u procesu savjetovanja ili terapiji i to planski i kontrolirano, kada se radi na promjenama mišljenja, ponašanja ili odnosa. Tada ukrštene transakcije dobijaju novu, pozitivnu ulogu i konotaciju (Janković, 2004).

5.1.2.3 SKRIVENE ILI SLOŽENE TRANSAKCIJE

Kod skrivenih ili složenih transakcija prenose se istovremeno dvije poruke. Jedna je otvorena i na socijalnom je nivou, dok je druga skrivena i na psihološkom nivou. Poruka koja se šalje na socijalnoj razini je najčešće na nivou ego stanja Odrasli-Odrasli, a na psihološke transakcije su na nivou ego stanja Roditelj-Dijete ili Dijete-Roditelj. Psihološka poruka je „prerušena“ u socijalno prihvatljivu transakciju.

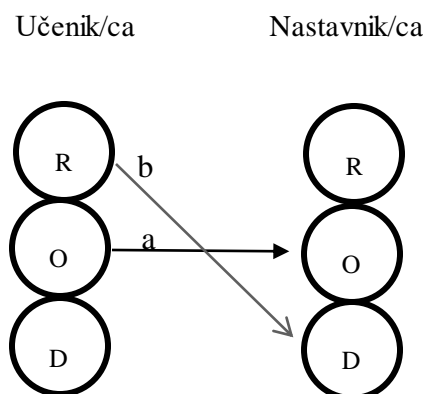
Primjer iz školske prakse:

Učenik/ca: *Ne razumijem to što govorite.*

Nastavnik/ca: *Šta tačno ne razumiješ?*

Učenik/ca: *Ništa ne razumijem. Prošle godine nam je nastavnica mnogo bolje objašnjavala.*

Na socijalnom nivou učenik/ca šalje poruku nastavniku da je nastavnica prošle godine bolje objašnjavala, a na skrivenom, psihološkom nivou poruka je da nastavnik nije tako dobar kao prethodna nastavnica. Kako je grafički prikazano na slici br. 6, psihološka poruka dolazi iz Negativnog Kritičkog Roditelja (b), iako zvuči kao da je učenik upućuje iz ego stanja Odraslog (a).



Slika br. 6: Skrivena transakcija

Prema Bernu, kakav će biti ishod skrivene transakcije u ponašanju određuje se na psihološkom, a ne na socijalnom nivou komunikacije (Stewart i Joines, 2011). Ako želi da se razumije ponašanje, potrebno je obratiti pažnju na psihološki nivo komunikacije⁸. Poruke na psihološkom nivou nazvane su „skrivenim“, mada one nisu skrivene ako se znaju „čitati“ neverbalni signali. Svaka transakcija u suštini ima psihološki i socijalni nivo, ali se kod skrivenih, poruke prenijete riječima ne podudaraju sa neverbalnim porukama (*inkongruentnost*).

5.1.2.4 KAKO BIRATI TRANSAKCIJE?

Kako Newell i Jaffery (2011) tvrde, najbolji način da se izbori sa složenim transakcijama u školskom okruženju, jeste reagiranje iz ego stanja Odraslog i analiziranje složenih transakcija na miran, asertivan i zreo način. Ako nastavnik/ca modelira ponašanje kakvo želi od učenika/ce, podstiče odjeljenje da reagira iz ego stanja Odraslog. Kada učenici/e znaju šta mogu da očekuju od samog časa i nastavnika/ce, imat će manje potrebe da se upuštaju u ukrštene transakcije.

Kako navode Stewart i Joines (2011) nijedna transakcija, sama po sebi nije „dobra“ ili „loša“. Paralelne, komplementarne transakcije održavaju predvidivi, neometani tok komunikacije. Ako se neprijatna ili zajedljiva komunikacija (u čijoj osnovi su ukrštene transakcije) želi promijeniti, potrebno je svjesno razmisliti na koji je način tu komunikaciju moguće realizirati kroz reakcije iz drugih ego stanja. Također, pojedine situacije, koje imaju tok komunikacije za koji je potrebno da bude prekinut, zahtijevaju svjesnu upotrebu ukrštenih transakcija.

U naučnom članku „Transakcioni izbori“, Stiven Karpman (1971) tvrdi da svako može birati na koji način će uputiti transakciju, i na taj način prekinuti poznate, neprijatne i „zaglavljene“ razmijene transakcija s drugima. Da bi se to desilo, Karpman navodi četiri uslova koja moraju da se ispune, da bi ova strategija uspjela: jedno ili oba ego stanja moraju se promijeniti, transakcija mora biti ukrštena, mora se promijeniti tema i prethodna tema treba biti zaboravljena.

⁸ U Transakcionoj analizi ovaj koncept poznat je pod nazivom „Mali Marsovac“. Eric Bern je zamislio kako je *mali zeleni* došao sa Marsa i posmatra ljude. Nema predstavu šta bi komunikacija mogla da znači, već jednostavno posmatra kako se komunicira i bilježi ponašanje koje je zapazio. Ako će osoba biti svjesna i psihološkog nivoa komunikacije, a ne samo socijalnog, potrebno je da vježba da bude „mali Marsovac“ (da promatra neverbalne signale koje će otkriti u tonu glasa, gestikulaciji, stavu tijela, izrazu lica, disanju, napetosti mišića, preznojavanju..)

Važno je znati da u svakoj transakcionoj razmjeni, sugovornici/e imaju više funkcionalnih ego stanja iz kojih mogu slati stimulse i odgovore, te na taj način mogu modificirati komunikaciju u produktivnim smjerovima, a u školskom okruženju prema planiranim ciljevima, u prijatnoj i podržavajućoj atmosferi, za sve učesnike/ce tog procesa.

5.1.3. STROUKI DISCOUNT (OTPISIVANJE)

Bebama je osim osnovne brige, potreban i dodir, pogled, geste prihvatanja i nježnosti, riječi koje mu upućuje roditelj ili staratelj/ka, da bi njihov psiho-fizički razvoj tekao neometano. Djeci je potrebno da osjete toplinu, bliskost drage osobe, grljenje, ljuljanje na koljenima, pričanje, zaštita, ljubav i uopće sve što stvara osjećaj pripadanja i sigurnosti (Pašalić-Kreso, 2004).

Bowlby (1954, prema Pašalić-Kreso, 2004) je izučavajući i prateći djecu koja su ostala bez roditeljskog staranja u II svjetskom ratu i kasnije, potvrdio da je „kvalitet roditeljske njege koju dijete primi u najranijem uzrastu od vitalnog značaja za njegovo buduće mentalno zdravlje“.

Jedan od temeljnih koncepata Transakcione analize je *stroke* (izg.: strouk- izraz preuzet iz engleskog jezika). U izvornom obliku se upotrebljava među transakcionim analitičarima/kama širom svijeta, tako i na našem prostoru (u prijevodu znači „milovanje, glađenje rukom, potapšati“). Berne je odabrao taj naziv jer, između ostaloga, predstavlja duboku potrebu malih beba za fizičkim kontaktom. Ako djeca nemaju tu vrstu izvanjske stimulacije, u kasnijem periodu mogu imati ozbiljne deprivacije u psiho-fizičkom razvoju. I dalje tokom svog života, ljudi trebaju fizički kontakt kojeg mogu zamijeniti i drugi oblici „prepoznavanja“- osmijeh, kompliment pa čak i mrštenje ili uvreda. Sve to čovjeku pokazuje da je prepoznato njegovo postojanje, da je zadovoljena psihološka glad za prepoznavanjem. Abraham Maslow *stroukove* naziva optimalnom stimulacijom i navodi ih, uz hranu i vodu kao primarne u hijerarhiji ljudskih potreba (Harris i Harris, 2011). *Strouk* je definiran kao jedinica prepoznavanja među ljudima (Stewart i Joines, 2011:118). Rituali pozdravljanja kao što su naklon i rukovanje su struktuisani načini pružanja i dobijanja potvrda (*stroukova*). Pozitivni *strouk* je obično paralelna transakcija koja je direktna, adekvatna i relevantna za situaciju. Kako navode James i Jongeward (2008), kada je *strouk* pozitivan, on kod pojedinca izaziva dobro osjećanje da je živ, značajan i važan. U dubljem sloju bića „pojačava osjećanje da smo dobro, krijepi inteligenciju i često je vrlo prijatno“. Takva dobra osjećanja odgovaraju životnoj poziciji „Ja sam OK, ti si OK“.

Stroukovi mogu biti verbalni i neverbalni, pozitivni ili negativni, uslovni ili bezuslovni. Svaka transakcija predstavlja ujedno i razmjenu *stroukova*. Većina transakcija uključuje i verbalni i neverbalni sadržaj, mada razmjena može biti i potpuno neverbalna.

Pozitivno *stroukiranje* je ono koje primalac doživljava kao ugodno, dok je negativno *stroukiranje* suprotnog karaktera. Za ljude je svaka vrsta *strouka* (čak i negativna) bolja nego da uopće ne dobiva *stroukove*. Zdrav koeficijent *stroukova* sadržavat će i pozitivne i negativne, i uslovne i bezuslovne *stroukove* (Stewart i Joines, 2011).

Uslovni *strouk* se odnosi na ono što individua radi (ponašanje), a bezuslovni na ono što jeste (biće). Sposobnost da se pravi razlika između nečijeg bića (osobe ili ličnosti) od onoga što to biće radi (misli, osjeća, želi, postupa) ili je uradilo, je od fundamentalne važnosti. Uslovni *stroukovi*, i pozitivni i negativni, važni su u procesu učenja o svijetu, u ranom razvoju ali i u odrasloj dobi. Bezuslovne poruke ili *stroukovi* (usmjerene na biće druge osobe) su posebno važne zbog toga što su povezane s definisanjem nečije ličnosti, identiteta i uloge. To je veoma važno u odgoju djece, jer bezuslovne poruke koje upućuje neki autoritet imaju „moć“ da konstruišu djetetovu sliku o sebi, odnosno da utvrđuju i potvrđuju njegov identitet. Jedna od osnovnih razlika između *stroukova* adresiranih biću i *stroukova* adresiranih ponašanju je u mogućnosti promjene. Bezuslovne poruke definišu biće kao takvo i po pravilu isključuju mogućnost promjene, dok uslovne poruke dozvoljavaju tu mogućnost. U odgoju djece je veoma važna *strouk* dijalektika, odnosno odnos između pozitivnih bezuslovnih *stroukova* i negativnih uslovnih, jer će jedino na taj način, dijete obaviti izuzetno važan razvojni zadatak i naučiti da pravi razliku između sebe kao bića i nekih svojih, za roditelje, nepoželjnih aktivnosti (Milivojević, 2005).

Strouk koji zvuči pozitivno, ali na kraju rečenice ima „žao“ (npr., „Vidim da to razumiješ, manje-više“), u Transakcionoj analizi se naziva lažni *strouk*. Također, postoje ljudi koji ne štedeći dijele *stroukove* koji su „sladunjavi“ i neiskreni, i tada govorimo o plastičnim *stroukovima*. Steiner (2007) navodi da se djeci tokom odrastanja, nameće pet ograničavajućih pravila o *stroukiranju*, koja nesvjesno slijede i kao odrasli (kroz ego stanje Kritičkog Roditelja). Ovaj sistem pravila naziva *ekonomija stroukova*:

1. Ne daji *stroukove* koje želiš da daš,
2. Nemoj tražiti *stroukove* koje želiš,
3. Nemoj prihvatati *stroukove* koje želiš,
4. Nemoj odbijati *stroukove* koje ne želiš,

5. Nemoj sebi davati *stroukove*.

Kako se radi o ograničavajućim pravilima u razmjeni *stroukova* među ljudima, potrebno je odbaciti ova naučena pravila u cilju razvoja pojedinca- njegove svjesnosti, spontanosti i intimnosti. “Kada želimo *strouk*, možemo ga slobodno tražiti i možemo ga slobodno primiti, onda kad nam se nudi. Ako nam se ne sviđa *strouk* koji nam se nudi, otvoreno ga možemo odbaciti. I možemo uživati da dajemo sami sebi *stroukove*“ (Stewart i Joines, 2011:129).

Samostroukiranjem, koje se dešava kroz ego stanje Njegujućeg Roditelja, pojedinac jača svoje samopouzdanje. Da bi ego stanje Njegujućeg Roditelja održao stabilnim, potrebno je da dobija *stroukove* i od drugih ljudi. Kako navodi Steiner (2007), *stroukovi* mogu varirati u intenzitetu ili vrsti reakcije koju izazivaju. Neki *stroukovi* su *superstroukovi* jer su posebno traženi. Kao npr. kada tinejdžer/ka želi da čuje da dobro izgleda, a ne usuđuje se da to nekoga pita. Kada se konačno usudi, *strouk* koji dobije na njega/nju djeluje kao „injekcija samopouzdanja“. *Superstrouk* može dolaziti i od nekoga ko je za nas poseban/na, kako navodi Steiner „to može biti učitelj kojeg cijenimo, naš partner ili osoba u koju smo zaljubljeni.“

Discount ili otpisivanje

Jedan od temeljnih koncepata u Transakcijskoj analizi je i *Discount*. Među transakcionim analitičarima/kama našeg govornog područja, koristi se izvorni izraz *Discount*, kao imenica i Otpisivanje, u formi glagola. *Discount* u engleskom jeziku znači „otpis, popust, odbitak“.

Otpisivanje se definira kao nesvjesno ignoriranje informacija koje se odnose na rješavanje problema (Stewart i Joines, 2011:262). Postoje četiri tipa ponašanja koja ukazuju na to da je u pitanju otpisivanje, a radi se o četiri pasivna ponašanja: ne raditi ništa (umjesto da koristi energiju kako bi riješila problem, osoba ništa ne preduzima), pretjerana prilagođenost (osoba otpisuje svoju sposobnost da uradi nešto po svom izboru, umjesto toga, radi ono što drugi hoće) agitacija (umjesto da rješava problem, osoba usmjerava energiju na neko od agitiranih ponašanja kao što su grickanje noktiju, lupkanje prstima, igranje kosom) i onesposobljenost i nasilje (osoba sebe na neki način onesposobljava npr. bolešću, tako da neko drugi mora riješiti problem ili u slučaju nasilja, oslobađa bujicu energije protiv sebe - tako što se onesposobljava ili protiv drugih - kroz nasilje, očajnički pokušavajući natjerati okolinu da riješi problem).

Navedena ponašanja su pasivni načini kojima osoba otpisuje problem, moguća rješenja i vještine koje posjeduje i pomoću kojih bi mogla riješiti problem (Newell i Jaferry, 2011).

Postoje i četiri nivoa na kojima ljudi otpisuju, odnosno ignoriraju realnost: otpisivanje postojanja (problema ili drugih mogućnosti), otpisivanje značaja (osoba zna da bi mogla nešto

da preduzme, ali smatra da to ne bi mnogo pomoglo), otpisivanje mogućnosti promjene (osoba shvata da postoje drugi načini na koji bi mogla da postupi, ali otpisuje mogućnost da to sprovede u djelo) i otpisivanje ličnih sposobnosti (osoba je svjesna mogućnosti i vjeruje da bi ih drugi ljudi mogli sprovesti u djelo, ali otpisuje svoju sposobnost da to uradi).

5.1.3.1. ZNAČAJ STROUKIRANJA I OTPISIVANJA U ŠKOLSKOM OKRUŽENJU

Strouk pojačava ponašanje na koje se odnosi, i u pozitivnom i u negativnom kontekstu, što je značajno u procesu odgoja i obrazovanja. Ako krenemo od tvrdnje da ljudsko biće čezne za *stroukovima* i da je bolji i negativni *strouk* nego nikakav, onda možemo razumjeti i da pojedini/e učenici/e kroz loše ponašanje manifestiraju svoju potrebu za prepoznavanjem. Također, u odjeljenjima su i učenici/e koji/e obavljaju sve zadatke koji se od njih traže, ali ostaju „nevidljivi“, ne dobijajući potvrdu da su prepoznati/e kao individue. Adekvatno koristeći *stroukove*, nastavnik/ca može ohrabriti ove učenike/ce kao i one koji nemaju samopouzdanja, one koje su nezainteresirani za školske zadatke kao i dati povratnu informaciju onima koji vrijedno rade i dobro napreduju.

Prema Milivojeviću (2005), djeca imaju potrebu za pozitivnim bezuslovnim *stroukovima*, jer su upravo ovi *stroukovi* ti koji izgrađuju djetetovu sliku o sebi (formativna funkcija). Zbog toga je verbalno davanje pozitivnih bezuslovnih *stroukova* djetetu upravo ono što razvija djetetovu pozitivnu samopredstavu i kreira njegova/njena osjećanja prema samom/samoj sebi. Davanje pozitivnih bezuslovnih *stroukova* izgrađuje pozitivan odnos između dvije osobe.

Kada se osoba ili dijete ponaša na poželjan način, pozitivan uslovni *strouk* doprinosi stabilizaciji i pojačavanju tog ponašanja. To znači da se povećava vjerovatnoća da osoba ponovi to ponašanje kako bi osjetila zadovoljstvo zbog priznanja (pozitivni uslovni *strouk*), odnosno da će se vjerovatno još više truditi da bi dobila još intenzivnije priznanje.

Negativni uslovni *strouk* je negativna ocjena nečega što je osoba uradila, što radi ili što namjerava da uradi. Cilj davanja takvog *strouka* je korekcija ili promjena ponašanja. Važno je shvatiti da se u najvećem broju slučajeva, promjena nečijeg ponašanja jedino može postići upućivanjem negativnog uslovnog *strouka* (isto).

Primjeri nekoliko različitih vrsta *stroukova* koji se sreću u školi:

1. Pozitivni uslovni: „*To si baš lijepo uradila!*“

2. Pozitivni bezuslovni: „*Ti si sjajno dijete.*“
3. Negativni uslovni: „*Ne dopada mi se što glasno razgovaraš dok ostali rade zadatke.*“
4. Negativni bezuslovni: „*Kakav si ti užas od učenika/e!*“

Učenici/e bi trebali/e znati kako dati i dobiti *stroukove* u školskom okruženju. Nastavniku/ci su na raspolaganju brojni načini za *stroukiranje* učenika/ca, a neki od njih su: usmjeriti se na ono što rade dobro i svakog časa nagraditi učenike/ce za dobro ponašanje i rad, napraviti nagradne kartice za svaku vrstu ponašanja koje se pozitivno *stroukira* i dijeliti ih učenicima/ama koji pokažu traženo ponašanje, na kraju polugodišta roditelju učenika/ce koji je osvojio sve kartice, napisati pismo u kojem se opiše djetetovo postignuće, dati učenicima/ama da na početku časa, kratko definišu svoj cilj boravka u školi za taj dan, svakom učeniku/ci u odjeljenju reći nešto pozitivno o njemu/njoj, pronaći pozitivnu osobinu nekog nemirnog đaka i pohvaliti ga/je pred razredom, naglasiti učenicima/ama da se neprimjereno ponašanje ne toleriše ali i da se dobro javno pohvaljuje, razvijati s učenicima/ama vještinu aktivnog, dobrog slušanja (Newell i Jaffery, 2011).

Škola bi mogla nastojati da *stroukiranje* učini dijelom svoje školske kulture, i time doprinese ne samo uspješnijem ostvarenju odgojno-obrazovnih ciljeva, već i ugodnijem okruženju, u kojem svaki pojedinac osjeća da je prihvaćen i poštovan. Različitim aktivnostima, u okviru svojih radnih zadataka, pedagog/inja može imati aktivnu ulogu u tom procesu, posebno ukoliko i sam/a posjeduje znanja i vještine koje nudi Transakciona analiza.

U školskom okruženju često se susreću učenici/e, ali i nastavnici/e i ostalo školsko osoblje, čije ponašanje ima forme otpisivanja. Učenici/e to čine, kada u susretu s problemskim situacijama ili sumnjom u sebe biraju različite vrste pasivnog ponašanja, otpisujući sam problem, svoje vrijednosti i vještine kao i mogućnost rješenja. Učeniku/ci se treba pomoći da postane svjestan/na svog ponašanja i posljedica, kao i da postoje mogućnosti da izabere i drugačije reakcije i odgovore.

Nastavnici/e, također, mogu da otpisuju ueničke ali i svoje lične vrijednosti. Nekada to čine otpisujući cijelo odjeljenje, dajući im npr. lake zadatke, ili karakterišući ih kao lijene, nezainteresirane. Nastavnici/e mogu da otpisuju i svoje vrijednosti, što dovodi do toga da se osjećaju umorno i bezvrijedno (isto).

5.1.4. ŽIVOTNI SKRIPT ILI SCENARIO

Teoriju životnog *skripta*⁹ ili scenarija razvio je Eric Berne sa suradnicima, sredinom 60-tih godina prošlog vijeka, i zajedno sa modelom ego stanja, predstavlja ključnu teoriju Transakcione analize. Berne (2008) je definisao TA *skript* kao „nesvjesni životni plan, napravljen u djetinjstvu, kojeg su roditelji potvrdili, naknadni događaji opravdali i koji je kulminirao odabranim izborom.“

Kako navode Stewart i Joines (2011), ideja da na životne obrasce odraslih ljudi utiču iskustva iz djetinjstva nije nova, ali se ova ideja razlikuje jer tvrdi da Dijete određuje specifičan plan za svoj život, a ne samo opšti pogled na svijet. Rečeno jezikom Transakcione analize, *skript* je „predmet odluke“, tako da npr. iako su različita djeca odrasla u istom okruženju, mogu se odlučiti za različite životne planove (imati različite *skriptne* odluke). Potrebno je naglasiti da se „odluka“ u *skriptnoj* teoriji drugačije shvaća od uobičajenog značenja te riječi. Dijete ne donosi odluke na način koji to rade odrasli. Najranije odluke su posljedica osjećanja, i neke su donijete u periodu prije nego dijete uopće zna da govori. Te odluke zavise od „testiranja realnosti“, drugačijeg tipa od onog kojeg koriste odrasli ljudi u donošenju odluka. Također, djetetove kognitivne sposobnosti nisu do kraja razvijene do šeste godine, do kada se većina zaključaka donese, pa će odluke donesene u tom razdoblju biti u skladu s razmišljanjima djeteta te dobi. *Skriptne* odluke su najbolja dječija strategija za opstajanje i donose se na osnovu djetetovih emocija i sposobnosti da razumije realnost. Važno je naglasiti da roditelji (ali i ostali, za dijete važni odrasli) ne odlučuju o *skriptnim* odlukama djeteta, ali imaju veliki utjecaj na njih i to tako što mu šalju verbalne i neverbalne, direktne i indirektno skriptne poruke koje čine okvir, na osnovu kojih dijete donosi svoje *skriptne* odluke.

Kako navodi Milivojević (2005): „*Skript* se uglavnom formira u odnosima koji su relativno trajni i u kojima se, po logici stvari, određene poruke ponavljaju u različitim situacijama. To što je neko uputio određenu *skriptnu* poruku još ne znači da će je dijete i prihvatiti. Međutim, ipak nam se čini da postoje neke varijable koje povećavaju vjerovatnoću da će dijete na osnovu upućene *skriptne* poruke formirati *skriptnu* odluku: što je pošiljalac važniji djetetu; što pošiljalac češće ponavlja poruku; što je poruka intenzivnije upućena; što više ljudi sličnu poruku upućuje; što je primalac ranije primio manje suprotnih poruka, itd.“

⁹ Engleska riječ script (izg.:skript), u prijevodu znači tekst, scenario. U jeziku transakcionih analitičara naših prostora, za opis i korištenje ovog konstrukta, u upotrebi je izvorni engleski izraz

Skriptne poruke roditelj može slati modeliranjem, etiketiranjem ili sugestijama. Djetetov *skript* određuje način na koji ono vidi sebe, druge ljude i svijet, određuje njegovu *životnu poziciju*¹⁰ i utiče na uloge koje će igrati kasnije u svom životu, kao i na obrasce ponašanja (Newell i Jaffery, 2011). James i Jongeward (2011:108) navode da su u životu svake osobe, najvažnije sile za stvaranje *skripta*, poruke primljene od roditelja. *Skript* prvobitno nastaje od neverbalnih poruka na koje dijete odgovara, neovisno od onoga što je verbalno izrečeno. U prilog tome autori navode da roditeljska rečenica „Naravno da te volim“, šalje sasvim različite neverbalne poruke kada je izgovorena nježno i osjećajno, napeto, ljutito ili nezainteresirano.

Skript nije zasnovan na svjesnoj razini, u odraslom dobu „najbliže što možemo da pristupimo sjećanjima na svoje najranije godine života je kroz snove i fantazije“ (Stewart i Jones, 2011:160). Ukoliko osoba ne posveti vrijeme otkrivanju i radu na sopstvenom *skriptu*, vjerovatno neće biti svjesna svojih ranih odluka, iako ih živi kroz svoje ponašanje. Kako pojedinac tumači realnost kroz svoj referentni okvir, često redefinira tu realnost kako bi „opravdao“ ili potvrdio svoj *skript*. Svaki *skript* je jedinstven, „kao otisak prsta“, on je istovremeno i sadržaj i proces. Teorija i praksa Transakcione analize prepoznaje da se *skript* može živjeti kao *pobjednički, gubitnički i učesnički*, a odnosi se na ostvarivanje namjeravanih ciljeva u životu pojedinca i količina prijatnosti i funkcionalnosti, koja prati ostvarenje tih ciljeva.

Kada odrasla osoba ponavlja strategije ponašanja koje je izabrala u ranim godinama života i reaguje na realnost ovdje i sada kao da je to svijet iz doba njenih ranih odluka, kaže se da je *u skriptu* ili da se angažira u *skriptnom* ponašanju ili osjećanjima. Transakciona analiza to smatra uzrokom brojnih disfunkcionalnih, životnih situacija u kojima se pojedinac može naći.

Što je veća količina stresa u životu pojedinca, to je i veća mogućnost da uđe u *skript* (Wollams, S., 1980 prema Stewart i Joines, 2011). Također, na ulazak u *skriptne* reakcije može uticati i izvjesna sličnost između situacije ovdje i sada i stresne situacije u djetinjstvu. *Skriptni* signali (tjelesni signali) koji mogu ukazivati da je osoba u *skriptnom* ponašanju, mogu biti duboki uzdah, promjena stava, napetost u određenom dijelu tijela i slično.

¹⁰ Egzistencijalne pozicije, također jedan je od osnovnih pojmova u Transakcionoj analizi, koji odražava čovjekova bazična uvjerenja o sebi i drugima, a služi mu da opravda, objasni svoje odluke i postupke. Postoje četiri glavne egzistencijalne pozicije koje pojedinac zauzima: 1. Ja sa OK, ti si OK; 2. Ja sam OK, ti nisi OK; 3. Ja nisam OK, ti si OK; 4. Ja nisam OK, ti nisi OK;

Lični *skript* nikako ne predstavlja nepromjenjivi iskaz o budućnosti. *Skript* se može promijeniti, i to tako što će pojedinac postati svjestan svog scenarija ili *skripta* i onoga što sadrži, te raditi na „pobjedničkim strategijama“, odnosno da reaguje iz pozicije *ovdje i sada*, da zadovoljava svoje potrebe i rješava probleme sredstvima i kapacitetima koji su mu dostupni kao odrasloj osobi.

5.1.5. DRIVERS (DRAJVERI) ¹¹

Dio životnog *skripta* su i ponašanja, misli i osjećanja koja proizlaze iz drajvera. Ponašanje u skladu s ličnim drajverom javlja se najčešće u stresnim situacijama, jer smo u djetinjstvu dobili poruke da nam takva ponašanja mogu pomoći u rješavanju problema te u postizanju unutrašnje ravnoteže (Berne, 2008). Takvo ponašanje se ispoljava neposredno prije ulaska u *skript*.

Kada govorimo o drajverima, riječ je o *skripnom* ponašanju, o unutarnjim prisilama. Ponašanja koja proizlaze iz njih nisu slobodno i svjesno odabrana (iako tako izgledaju) nego su posljedica poruka koje se dobiju u ranim godinama, od roditeljskih figura, a koje se internaliziraju i ugrade u sopstveno ego stanje Roditelja. Transakciona analiza široko obrazlaže tvrdnju da roditeljske poruke, slušane u najranijoj dobi, ostaju zabilježene duboko u pojedincu i postaju dio njegove osobnosti, i često se čine i doživljavaju kao nepromjenjive.

„Što su osoba, situacija i poruka djetetu važniji, to je vjerovatnije da će doći do internalizacije. Kako je ocjena važnosti izražena emocijom, možemo reći da, što je djetetova emocija snažnija to je internalizacija vjerovatnija. Naravno, dijete ne memoriše aktuelnu stvarnost kao takvu, već svoj doživljaj aktuelne stvarnosti. Prema tome, ako je dijete pogrešno protumačilo neku situaciju ili joj pripisalo preveliku vrijednost, ono će memorisati ono što je za njega istina.“ (Milivojević, 2005). Na površinskom nivou, te poruke često mogu biti i prihvatljiv način uticaja (da se dijete nauči dobrom ponašanju), npr. kada se dijete koriguje i vraća da određenu radnju uradi ispravno. Ako roditelj učestalo djetetu šalje tu poruku, dijete može zaključiti da je u OK stanju ili „U redu sam“ samo ako radnje izvršava savršeno, što je podloga za razvoj drajvera i kasnijeg ponašanja u skladu s njim. Obzirom da su ponašanja iz drajvera primarno vezana i za sistem vrijednosti pojedinca, ljudi ih često tumače kao svoje pozitivne osobine („ne završavam

¹¹ Jezik Transakcione analize na našem govornom području, za ovaj koncept koristi originalni engleski naziv Driver (izg. Drajver)

posao dok nije savršeno odrađeno jer sam perfekcionista“, „radim dok ne padnem“, „svašta mogu da podnesem“ i sl.).

Krajem 70-tih godina prošlog stoljeća, američki transakcioni analitičar Taibi Kahler sa suradnicima, naveo je pet nizova karakterističnih ponašanja koja se javljaju neposredno prije nego osoba uđe u *skript*, nazvavši ih drajverima (eng. drivers). Pet drajvera o kojima govori Transakciona analiza su: Budi savršen (Be Perfect), Ugađaj drugima (Please you), Radi naporno/Trudi se (Try Hard), Budi jak (Be Strong) i Požuri (Hurry Up).

Drajver Budi savršen

Ovaj drajver potiče osobu da teži savršenstvu u pojedinim aspektima svoga života ili ponašanja. Osobi nedostaje internalizacija dopuštenja „dovoljno si dobar takav kakav jesi“ (Stewart i Joines, 2011). Imaju visoke kriterije, postavljaju često i nedostižne ciljeve i sebi i drugima. Ukoliko je kod roditelja izražen ovaj drajver, ispravljat će, korigovati i vraćati dijete na „ispravna ponašanja“, što ukoliko je učestalo, kod djeteta može stvoriti frustraciju i otpor. U drugom slučaju, dijete može internalizirati takve roditeljske poruke i samo početi postavljati previsoke kriterije i očekivanja i od sebe i od drugih. Drajver „Budi savršen“ prepoznatljiv je kod djece koja istrajavaju u aktivnostima za koje nisu sigurni da ih mogu obaviti odlično ili svoje pismene radove ispravljaju mnogo puta, koristeći gumicu za brisanje.

Drajver Ugađaj drugima

Ovaj drajver prepoznajemo kod osoba koje su više usmjerene na prepoznavanje i zadovoljavanje tuđih potreba nego svojih sopstvenih. Osoba s ovim drajverom će jako ovisiti o tuđem mišljenju i činit će sve da ljudi oko nje budu zadovoljni. Teško će podnositi kritiku, neovisno od koga dolazi. Ovaj drajver razvija se kada dijete, tokom ranog razvoja, dobija konstantno poticanje od roditelja da bi stalno trebalo biti zadovoljno, „simpatično i drago“, što realno nije moguće. Daju mu potvrdu da je dobro (da je OK) jedino ako su svi oko njega zadovoljni. Osobama koje imaju ovaj drajver važno je da internalizira dopuštenje „udovolji sebi“ (Stewart i Joines, 2011). U školi, takva djeca rade bespogovorno sve što se od njih traži, previše vremena troše na domaće zadaće, i često se osjećaju umornima. Brinu šta o njima misle drugi, ne izražavaju otvoreno ljutnju prema vršnjacima, ali se često osjećaju depresivno (Newell i Jaffery, 2011).

Drajver Trudi se/Radi naporno

Ljudi s drajverom Trudi se/Radi naporno često mogu biti opisivani kao vrijedni i marljivi i djelovat će kao da zaista često rade nešto što od njih zahtijeva velik trud, no njihovo ponašanje

dugoročno može biti disfunkcionalno. Teško će se opustiti ako nemaju osjećaj da nešto rade, ali će teško i završiti s nekim poslom. Isto ponašanje očekivat će i od drugih. U školskom okruženju djeca mogu biti izložena frustraciji i stresu, obzirom da po uzoru na roditeljski model, mogu ući u obrazac ponašanja da se mnogo trude („pokušavaju uraditi“) ali da započete zadatke teško završavaju. Važno je napomenuti da trud jeste poželjan u postizanju ciljeva, ali postaje disfunkcionalan onda kada trud postane sam sebi cilj, tj. kada sebe i posao koji je obavila, osoba vrednuje kroz količinu truda koji je uložila. Usmjereni su na pokušavanje, i zato često nisu uspješni u obavljanju zadataka. Osobama koje ulaze u drajverska ponašanja ovog tipa, potrebno je da internaliziraju dopuštenje „uradi to“ (Stewart i Joines, 2011).

Drajver Budi jak

Osoba s dominantnim drajverom Budi jak, često će koristiti riječi koje prenose poruku: „Moja osjećanja i postupci nisu moja odgovornost, već ih uzrokuju okolnosti van mene.“ (isto)

Ne iskazuju jasno svoje želje, potrebe i osjećanja, ne traže pažnju i ljubav za sebe, ne izražavaju lične slabosti, što vremenom dovodi osobu do disfunkcionalnih stanja, vrlo često i zdravstvenih problema jer dugo mogu ignorirati stanje stresa i bolesti. Ukoliko roditelj ili odgajatelj ima naglašen drajver Budi jak, on djetetu nije dobar model za razvoj i učenje emocionalne inteligencije. U školskom okruženju, ovaj drajver može biti vezan za ponašanja gdje učenici/e skrivaju svoju ranjivu stranu, povrijeđenost i neugodne emocije, suzdržavaju se od plača i slično, jer je u njihovom ličnom skriptu inkorporirana rana poruka da „treba uvijek biti jak“. Djetetu je potrebno da internalizuje dozvolu „budi otvoren i izrazi svoje želje“ (isto).

Drajver Požuri

Ovaj drajver prepoznatljiv je kod osoba koje su stalno užurbane, aktivne, s gestikulacijom, pokretima koji su brži nego kod drugih ljudi. Stvaraju situacije u kojima uvijek nedostaje vremena da bi se nešto uradilo opušteno, „skaču“ s teme na temu, preuzimaju previše posla i obaveza i kreiraju nemoguće rokove za završavanje tih poslova. Zbog toga su često nestrpljivi prema sebi i drugima. Iako imaju i benefite od ovakvog ponašanja (kao i kod ostalih drajvera), drugi ih često procjenjuju kao živahne i dinamične osobe, vremenom se osjećaju disfunkcionalno, jer iako „žure“ uvijek ispred sebe imaju brojne situacije i zadatke zbog kojih moraju još „požuriti“. U školskom okruženju, pored nabrojanih osobina, ovaj drajver može biti prepoznat u čestoj emocionalnoj i tjelesnoj napetosti učenika.

Obzirom da je osoba internalizirala poruku „OK si samo ako se žuriš“, važno je da dobije dopuštenje „uspori“.

Drajveri donose ograničavajuće oblike ponašanja. Ljudi uglavnom imaju jedan ili dva primarna drajvera, iako se povremeno u ponašanju mogu primijetiti karakteristike i ostalih. Pored ovih skriptnih imperativa- drajvera, važan dio skripta pojedinca čine i skriptne zabrane.

5.1.6. ZABRANE

Zabrana je negativna skriptna poruka, upućena od roditelja ili drugih odraslih važnih u dječijem ranom razvoju, koja ostaje u djetetovom ego stanju Djeteta a data je, uglavnom, neverbalnim putem. Mary i Robert Goulding (1975) identificirali su dvanaest zabrana, koje obično počinju s riječi „ne“: Nemoj da postojiš, Ne budi važan, Nemoj biti dijete, Nemoj da odrasteš, Nemoj da uspiješ, Nemoj ništa da radiš, Ne pripadaj, Ne budi blizak, Ne budi dobro, Nemoj misliti, Nemoj da osjećaš, Nemoj biti svog pola.

„Zabrane su poruke koje upućuje roditeljevo ego stanje Djeteta, koje proističu iz bola i patnje koju je roditelj iskusio: osjećanja nesreće, strepnje, razočaranja, bijesa, frustracije, tajnih želja. Iako su ove poruke za dijete iracionalne, roditelju koji ih upućuje mogu se činiti savršeno racionalnim“ (Goulding, M. i Goulding, R., 2007).

Zabrana Nemoj da postojiš

Prema Gouldinzima (2007) ovo je najteža od svih zabrana, koja može biti data u suptilnim porukama roditelja, kao što je: “Da nije vas djece, razvela bih se od vašeg oca“ ili manje suptilna „Voljela bih da se niste nikada ni rodili- onda se ne bih morala udati za vašeg oca“. Poruke ovog tipa mogu biti date i neverbalno, npr. u načinu na koji otac drži dijete, ne mazeći ga, mršti se i gundđa dok ga hrani ili kupa, više na dijete kad ono nešto želi ili je nasilan. Ovakve i slične poruke mogu dati roditelji, njegovateljice, odgajatelj/ce, starija braća i sestre. Osobi s ovom zabranom se u stresnim situacijama mogu javljati suicidalne ideje. U školskom okruženju prepoznajemo djecu koja su „nevidljiva“ na časovima, i tom ponašanju može odgovarati ova zabrana (Newell i Jaffery, 2011).

Zabrana Ne budi važan

Ako se djetetu ne dozvoljava (ili nije rado prihvaćeno) da govori za obrokom ili u dugim prilikama, ili mu se upućuju poruke koje otpisuju njegovu vrijednost, ignorišu njegove želje, ono to može doživjeti kao zabranu na važnost.

Ljudi s ovom zabranom osjećaju duboku nelagodu i paniku, ako trebaju preuzeti ulogu vođe u grupi, kada treba da govore u javnosti- mogu da „presuše“ (Stewart i Joines, 2011).

Poznati su i primjeri nekih nastavnika/ca u školi koji/e odlično obavljaju svoj posao, ali nikada u školi o tome ne govore nikome (Newel i Jaffery, 2011), što može govoriti o skriptnoj zabrani na važnost.

Zabrana Nemoj biti dijete

Ovu *skriptnu* poruku svom djetetu šalju roditelji kojima nikada nije bilo dozvoljeno da se ponašaju kao djeca i koje je takvo ponašanje ugrožavalo (Stewart i Joines, 2011). Najčešće se radi o porodicama koje su ekonomski deprivirane ili stroge i gdje se vrijednost i važnost određuje na osnovu toga šta je neko radio. Također djeca koja su bila u situaciji da se brinu za mlađe dijete (ili roditelje) mogu usvojiti ovu zabranu. Drugi načini suptilnog upućivanja ove poruke je kada se npr. petogodišnjaku govori da „odraсте” ili da je „mali muškarac”, odnosno dvogodišnjakinji da je „prava mala dama“.

Zabrana Nemoj da odrasteš

Ovu zabranu često dobija najmlađe dijete u porodici. Očevi mogu slati ovu poruku svojim kćerima kada im ne dopuštaju da se šminkaju, da izlaze ili da oblače određenu odjeću. Zabrana se može prepoznati i kada roditelji donose odluke umjesto svoje već odrasle djece.

Zabrana Nemoj da uspiješ

Na nesvjesnoj razini, roditelji ne žele da njihovo dijete bude bolje od njih, bojeći se da će ih, npr. njihovo inteligentno dijete „ostaviti ako ode na fakultet“. Otac može uputiti zabranu „nemoj biti bolji od mene” ako odustaje od igre u trenutku kada sin počne pobjeđivati. Isto se dešava i kroz očekivanje savršenstva od djeteta ili učestalo upućivanje poruka kao što je „Nikad ne učiniš ništa kako treba.” Student s ovom vrstom zabrane trudit će se i raditi zadatke na vrijeme, ali kad dođe vrijeme ispita, naći će način da sebe sabotira- zbog panike će izaći sa ispita, „zaboravit će“ da preda važan rad, razboljet će se...(Stewart i Joines, 2011).

Zabrana Nemoj ništa da radiš

Ovu zabranu upućuje roditelj koji je uplašen. On zbog sopstvenog straha ne dozvoljava djetetu da radi uobičajene stvari: nemoj ići blizu stepenica (maloj djeci), nemoj se penjati na drvo, nemoj voziti rolere, ne trči (past ćeš) itd. Dijete vjeruje da ništa što radi nije dobro niti sigurno, ne zna šta da radi i traži nekoga da mu to kaže. Kasnije, takva djeca imaju velikih poteškoća u donošenju odluka (Goulding M. i Goulding R., 2007).

Zabrana Ne pripadaj

Osoba koja ima ovu zabranu, osjeća se suvišnom u grupi, drugi ljudi ga doživljavaju kao „nedruštvenog“, „osamljenika“. Roditelji mogu biti model za ovu zabranu, ako su i sami društveno neprilagođeni. Ili ako se ponašaju tako kao da bi trebalo da budu na nekom drugom mjestu (državi, gradu), od onog gdje jesu.

U školskom okruženju, učenici/e s ovom zabranom nemaju prijatelje, teško im je da učestvuju u školskom životu i da se druže (Newell i Jaferry, 2011).

Zabrana Ne budi blizak

Ova skriptna zabrana upućuje se djetetu kroz obeshrabrivanje da bude blisko, nedostatak fizičkoga dodira i pozitivnih *stroukova*. I gubitak bliskih ljudi može biti dovoljan da dijete razvije iskrivljenu sliku realnosti i samo sebi da zabranu na bliskost jer „kakva je korist od bliskosti kad ionako umru“ (Goulding M., Goulding R., 2007).

Zabrana Ne budi dobro

Ako roditelj *stroukira* dijete kada je bolesno a to rijetko čini kada je zdravo, kao da šalje poruku „nemoj biti dobro“. Ako zabrana bude implementirana u djetetov *skript*, u kasnijem će periodu, kao odrasla osoba upotrijebiti *skriptnu* strategiju da se razboli svaki put kada se nađe u stresnoj situaciji na poslu, u vezi i slično (Stewart i Joines, 2011).

Zabrana Nemoj misliti

Ovu zabranu daje roditelj koji stalno omalovažava djetetovo mišljenje („baš si pametnjaković“) ili kroz modeliranje kada i sam roditelj ima zabranu na mišljenje. Odrasla osoba, pod utjecajem ove skriptne zabrane, na pojavu problema će reagirati zbunjeno i osjećat će se loše, umjesto da razmišlja kako riješiti problem.

Zabrana Nemoj da osjećaš

Ovu zabranu daje roditelj koji i sam zatumljuje svoje osjećanja, ili kada postoji zabrana na bilo kakvo pokazivanje osjećanja (neka osjećanja mogu biti dopuštena). Ponekad djeca zaključe da „mogu osjećati, ali to ne smiju pokazivati“, npr. u slučaju oca koji stalno govori: „Veliki dječaci ne plaču.“, na temelju čega dijete zaključuje: „Nemoj osjećati tugu.“ ili „Nemoj osjećati strah.“

Zabrana Nemoj biti svoga spola

Ovu zabranu prenose roditelji koji imaju dječaka a željeli su djevojčicu, i obrnuto. Ova zabrana može biti i uopćena i može nositi poruku „Nemoj biti ti, budi neko drugo dijete.“ (ibid)

5.1.7. ZAŠTO JE ZA PEDAGOGA ILI NASTAVNIKA VAŽNO DA IMAJU ZNANJA O ŽIVOTNOM SKRIPTU?

Kako navodi Milivojević (2005) u odgoju je teorija *skripta* veoma važna jer, s jedne strane ukazuje roditeljima i odgajateljima kako da pomažu djeci da donose ispravne zaključke o važnim životnim pitanjima, i kako da, s druge strane, sprečavaju djecu da donose *skriptne* odluke, odnosno kako da u ranim fazama korigiraju *skriptne* odluke i time spriječe razvoj djetetovog *skripta*.

Nastavnici/e i pedagozi/ginje nisu psihoterapeuti/kinje svojim učenicima/cama, i tom vrstom posla se mogu baviti jedino za to obrazovani profili stručnjaka/inja. Međutim, uloga škole i svih njenih djelatnika jeste da obezbijede okruženje i utjecaj u kojem će učenici/e (ali i svi ostali uključeni u rad škole) moći razvijati svoje lične potencijale, dati im mogućnost da uče kako uspješno rješavati obrazovne i odgojne zadatke s kojim će se na tom putu susretati. U kontekstu Transakcione analize i *skripta* može se reći da su nastavnici/e, pedagozi/ginje i svi koji rade s učenicima/cama u školskom okruženju, obavezni kreirati takav vid podučavanja i komunikacije kroz nastavu koji će biti podržavajući u smislu oslobađanja od *skriptnih* uvjerenja.

Miriam Toth (2004), učiteljica i transakcioni analitičar, autorica članka „Dealing with Fear of Failure: Working with Script Concepts in the Classroom“, navodi šta je važno da učitelj/ica učini da bi stvorio/la sigurno okruženje za učenje: da bude dosljedan/na i pouzdan/na, da bude u potpunosti prisutan/na i netko tko komunicira s poštovanjem, na empatičan i neosuđujući način, da stvara atmosferu u kojoj se učenici/e osjećaju zaštićenima, da regira i ne dozvoli bilo kakvo među vršnjačko ponižavanje, osigura jasna pravila komunikacije i posljedice nepridržavanja istih, da smanji strah među učenicima/cama tako što će reducirati količinu zadataka na neko vrijeme, da razvije razigran pristup u radu kako bi se reducirali drajveri. Radi naporno i Budi savršen (npr. neka učenik/ca čita koliko sam želi a onda imenuje drugog/u učenika/cu koji/a će nastaviti ili neka učenik/ca namjerno pročita jednu rečenicu pogrešno a ostali će je detektovati), uvesti pravilo Pomažemo jedni drugima, povećati grupni rad i rad u paru, izgraditi i povećavati nivo *stoukiranja* u učionici, uspostaviti poticajnu vršnjačku kulturu u razredu.

Pedagog/inja ili nastavnik/ca koji/a je obogatio/la svoje znanje i konceptima Transakcione analize, može prepoznati zabranu ili drajver u učenikovom ponašanju. Njihova uloga nije ispitivati prošlost učenika/ca niti okruženje u kojem je dijete formiralo *skript*, već imati na umu

da je svako *skriptno* ponašanje (koje se manifestira i u učionici) nastalo kao rezultat poruka i zabrana kojima je učenik/ca bio/la izložen/a tokom odrastanja (ili je još uvijek). Ono što je izuzetno važno - znat će da je *skriptno* ponašanje nešto na šta se može utjecati i što se može mijenjati, vodeći prvenstveno računa o specifičnim potrebama svakog učenika/ce.

U knjizi „Transakciona analiza u učionici“, Newell i Jaferry (2011) navode niz konkretnih ponašanja kroz koja škola može pomoći učenicima/cama da mijenjaju svoja *skriptna* ponašanja. Učenicima/cama, kod kojih nastavnik/ca prepozna drajver Budi savršen, treba dozvoliti da prave greške. Poželjno je da nastavnik/ca na sopstvenom primjeru pokaže kako se, gotovo iz svake greške može naučiti nešto novo. Ili pokazati učenicima/cama, kroz analizu rada nekih velikih istraživača/ica, da griješe i oni koji su kasnije proglašeni genijalcima.

Da bi učenici/e izbjegli/e sopstveno drajversko ponašanje, važno ih je usmjeravati na ono što rade dobro, tako što će ih se pozivati da funkcioniraju iz životne pozicije „Ja sam OK, ti si OK“. Korištenje resursa iz ego stanja Odraslog, uvijek je produktivno u situacijama rješavanja problema, i za učenika/cu i za školsko osoblje.

Učenicima/cama sa zabranom Ne budi blizak potrebno je planirano omogućiti da bude dio ugodnog školskog grupnog rada. Takvim i sličnim školskim projektima, djeca uviđaju da mogu raditi s drugima i da je sigurno dijeliti svoja osjećanja s drugima.

Ljudi pripadaju i određenim grupama i sa sobom nose i svoj kulturološki *skript* (James i Jongward, 1996 prema Newell i Jaferry, 2011). Škola mora razumjeti i poštovati kulturu i religiju učenika/ce, što je uvjet da se on/a osjeća OK u učionici.

Na odgojno-obrazovni proces utiče i lični *skript* nastavnika/ce, pedagoga/inje i drugih školskih djelatnika/ca. Kako je važno prepoznati životni *skript* učenika/ca, toliko je važno da i sam nastavnik/ca i pedagog/inja osvijeste svoj lični *skript*. Mogu primijetiti svoje neproduktivne težnje za savršenstvom u radu, ili potrebom da veoma brzo predaje i prelazi „s lekcije na lekciju“ (driver Požuri) itd.

5.1.8. IGRE

Psihološke Igre su jedan od važnijih pojmova u Transakcionoj analizi. Igre su nizovi skrivenih transakcija, po prirodi repetativnih sa jasno definiranom psihološkom isplatom (Berne 1991 prema Newell i Jaferry, 2011).

Danas se smatra da su Igre jedna vrsta obrazaca iz kojih je sastavljen životni *skript*. Dok je *skript* opšti obrazac koji se primjenjuje na životne izbore i životni tok pojedinca, Igre su načini na koje osoba, neka svoja skriptna uverenja izražava u komunikaciji s drugim ljudima (Milivojević, 2005).

Igra je niz transakcija koje se završavaju tako da se barem jedan od igrača na kraju osjeća loše ili je povrijeđen. Da bi se transakcije definirale kao psihološka Igra potrebno je da su prisutna tri specifična elementa:

1. Tekuća serija paralelnih transakcija koje su na socijalnom nivou zadovoljavajuće
2. Skrivena transakcija koja je osnovna poruka Igre
3. Predvidljivi ishod Igre (dobit), koji zaključuje tu Igru i koji je stvarni razlog igranja.

Igra sprečava iskren, prisan, otvoren odnos među ljudima, iako ih ljudi igraju da bi ispunili vrijeme, zadobili pažnju, pojačali rana mišljenja o sebi i drugima i potvrdili smisao. Osoba kojoj su psihološke Igre način života nije pobjednik/ca. (James i Jongeward, 2008).

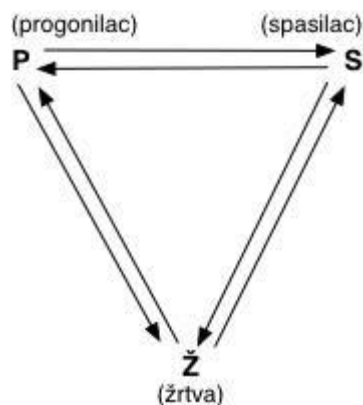
Ono što je karakteristično za Igre je da se ponavljaju, igraju se nesvjesno, završavaju sa reket-osjećanjima, sadrže razmjenu skrivenih transakcija između učesnika/ca i uvijek uključuju momenat iznenađenja ili zbunjenosti. Mogu se igrati različitim stepenom intenziteta:

- Igre prvog stepena su najčešće društveno prihvatljive i izazivaju samo neugodnost (tipične su i za školsko okruženje),
- Igre drugog stepena mogu uključivati i kršenje zakona, u njima nema nepopravljive štete ali su neprihvatljive,
- Igre trećeg stepena uključuju samopovređivanje, povređivanje drugih ljudi, zatvor ili čak i smrt.

Prema Bernu (Stewart i Joines, 2011:349), svaka Igra prolazi kroz niz od šest faza koje je nazvao Formula igre i definirao na sljedeći način:

mamac + slabost = reakcija → obrat → zbunjenost → isplata

Karpman (isto, 350) je napravio jednostavan dijagram za analizu Igara, kojeg je nazvao Dramski trougao, tvrdeći da ljudi svaki put kada igraju psihološku Igru, ulaze u jednu od tri skriptne uloge: Progonilac, Spasilac ili Žrtva. Ljudi su skloni da igraju sve tri uloge.



Slika broj 7: Karpmanov Dramski trougao

Zato se u Transakcionoj analizi ove uloge prikazuju Karpmanovim dramskim trouglom (Slika broj 7), da bi se pokazalo kako se ljudi prebacuju iz jedne uloge u drugu (Steiner, 2007).

Ljudi koji u psihološkim Igrama zauzimaju ulogu Progonioca brinu isključivo o zadovoljenju ličnih potreba, najčešće omalovažavaju druge ljude - drugi nisu OK, kažnjavaju i kritiziraju, zanemaruje potrebe drugih, otpisuju njihove sposobnosti, naređuju i kontroliraju. Primjer toga može biti situaciju u kojoj odgajatelj/ica od djeteta traži da pospremi igračke. Nakon neispunjenog zahtjeva i nekoliko ponavljanja, počinje kritizirati dijete „zašto nikad ne može učiniti ono što se traži od njega”, „da nikad ne sluša”, „da je teško” i slično. Odgajatelj je u tom trenutku u ulozi Progonioca.

Osoba koja djeluje iz uloge Spasioca vjeruje da mora pomoći drugome, pritom otpisujući stvarne sposobnosti i potrebe onih kojima pomaže i njihovo pravo da postupaju po svom nahođenju. U ulogu Spasioca ulaze npr. oni roditelji ali i nastavnici/e koji/e rješavaju školske zadatke umjesto učenika/ca.

Pojedinci koji ulaze u ulogu Žrtve sebe vide kao inferiorne i da nisu OK, otpisuju svoje kapacitete. Na taj način, u psihološkoj Igri sa Progoniocem, promatraju sebe kao nekoga tko i treba da bude omalovažavan i odbačen. Za Spasioca će smatrati da im je njegova pomoć neophodna da razmišlja, postupa i donosi odluke. Prema Milivojeviću (2005) ljudi najčešće ulaze u ulogu Žrtve bilo tako što čine nešto što ne bi trebalo da učine, ili tako što ne čine nešto što bi trebalo da učine. Sve tri uloge u Dramskom trouglu su neautentične, kroz njih ljudi koriste stare *skriptne* strategije koje su usvojili dok su bili djeca ili su ih preuzeli od svojih roditelja (Stewart i Joines, 2011).

U školskom okruženju prepoznatljive su repetitivne transakcije, interpersonalna odigravanja koja potkrepljuju *skript* učesnika/ca istih, bilo da se dešavaju u učionici bilo u odnosima između upravljačke strukture i ostalih uposlenih, između nastavnika/ca, roditelja i škole. U odnosu između učenika/ca i nastavnika/ca ili odgajatelja, Igre onemogućavaju otvorenu komunikaciju i otežavaju izgradnju produktivnog odnosa, sa pozicije „Ja sam OK, ti si OK“.

Kako navode Newell i Jaffery (2011) učenici/e ulaze u psihološke Igre koje potvrđuju njihova *skriptna* uvjerenja o sebi i drugima, i to je suštinski, nesvjesni razlog za odigravanje ovog procesa. Važno je znati prepoznati takvo ponašanje i reagovati tako da se ne prihvati stimulus za igranje. To se postiže prvenstveno korištenjem transakcija iz ego stanja Odraslog, jer je to put da odgajatelj/ica, nastavnik/ca ili pedagog/inja ostanu van Igre. Nastavnici/e koji/e viču, negativno kritikuju, sažaljevaju sebe ili učenike/ce, brinu i plaše se ili trpe razne neugodne i neproduktivne situacije, u stvari ne koriste svoje kapacitete da se izbore za odnos bez Igara, već ulaze u jednu od uloga - Progonioca, Spasioca ili Žrtve. Ove Igre nikada ne donose stvarno rješenje problema niti produktivnu atmosferu, na kraju se najmanje jedan učesnik/ca osjeća loše, u Transakcionoj analizi poznato kao *reket osjećanja*.

Primjeri (TA nazivi) Igara koje učenici/ce igraju u učionici su: Beskoristan sam, Jadan ja, Šutni me, Niko meni neće govoriti šta da radim, Da nije bilo tebe, Da, ali; Vidi koliko sam se trudio a ipak nisam uspio, Našu porodicu niko ne voli, Uvijek imaš pik na mene itd.

Učenici/e ulaze u Igre i zbog nezadovoljenih psiholoških gladi, ako ne dobiju dovoljno prepoznavanja, ulaze u Igre da bi dobili pažnju (Igra donosi *stroukove*, a kako je poznato i negativni *stroukovi* su bolji od nikakvih). Nekada to može biti i potreba za stimulacijom, ako čas za učenika/ce nema izazov, nije zanimljiv, može pokrenuti Igru koja će stvoriti neku vrstu dinamike. Ukoliko se učenicima/ama ostavi previše slobodnog vremena, mogu strukturirati vrijeme kroz psihološke Igre.

Da bi se izbjegle Igre, nastavnik/ca ili pedagog/inja mora/ju biti svjestan/ne sopstvenih *skriptnih* uvjerenja i obrazaca ponašanja u koje sam ulazi, ukoliko se često nađe u ulozi Spasioca ili Progonioca - da može prepoznati disfunkcionalnost te uloge i mogućnosti da drugačije reagira. Nastavnik/ca, odgajatelj/ica, pedagog/inja mora/ju da nađe/u OK jezgro unutar sebe i da ga prepozna/ju i u drugom, tek tada postaje dobar model za učenike/ce. Od učenika/ca može zahtijevati samo ono što i sam/a promovira svojim radom i ponašanjem.

Škola koja podstiče kulturu *stroukiranja* (pozitivnih безусловnih *stroukova* i pozitivnih i negativnih uslovnih) razvijat će oblike komuniciranja koji su otvoreni, ugodni i podržavajući,

koji se odvijaju iz pozicije „Ja sam OK, ti si OK“. Takvo okruženje nije pogodno tlo za odigravanje psiholoških igara.

5.1.9. STRUKTURIRANJE VREMENA

Kako ljudi provode vrijeme kada su u parovima ili u grupi? Prema Bernu, u čovjeku postoji duboka potreba za strukturom vremena (Stewart i Joines, 2011:140). Taj fenomen je nazvao glad za strukturom, a podrazumijeva unutrašnju potrebu pojedinca za radom, zabavom i odmorom. Berne je definirao šest načina strukturiranja vremena: povlačenje, rituali, razonode, rad ili aktivnosti, Igre i intimnost ili bliskost. Redoslijed nije slučajan, već odražava porast intenziteta *stroukova* kako se ide od povlačenja do bliskosti.

Koliko i kako se strukturira vrijeme u školskom okruženju i da li učenici/ce i školsko osoblje imaju znanja i uvide o značaju postavljanja strukture u vremenu kojim raspolažu?

Vrijeme koje nije strukturirano šalje poruku da se ne dešava ništa značajno niti ozbiljno. Prema tome, uloga škole je da pored ostalog, pomogne učenicima/ama da steknu uvid u značaj vremena kojim raspolažu i načinima kako može biti provedeno. Struktura vremena provedenog na času, i u školi uopće, upravo i gradi te spoznaje.

Povlačenje je jedan od načina kako pojedinac, prema Bernu, može da strukturira svoje vrijeme i može biti fizičko - kada se osoba osamljuje, ali može biti i psihičko ili emocionalno kada se osoba koja je okružena ljudima, povlači u svoja razmišljanja, sjećanja ili u svoje emocije (Milivojević, 2004). Ponekad je povlačenje zasnovano na oponašanju roditelja. Obrasci povlačenja mogu prosteći iz ego stanja Djeteta. Dijete koje često sluša poruku: “Idi u svoju sobu i ne izlazi dok ne budeš nasmijan“, nauči da se povuče fizički ili psihološki iza lažnog osmijeha (James i Jongeward, 2008).

Glavne dobiti od povlačenja su odmaranje i „bavljenje sobom“ (racionalna odluka ego stanja Odraslog), ali u kontekstu škole i učionice povlačenje može imati i negativne posljedice po učenikov razvoj. Postoje stidljivi i tihi učenici/e koji/e rade sve što se očekuje i nikada se ne ponašaju neprimjereno, ali često izgleda kao da nisu dio časa ili grupe. Potreba za povlačenjem može upućivati na poteškoće u socijalnim interakcijama i u uspostavljanju bliskosti s drugim ljudima. Ukoliko dijete često strukturira vrijeme na ovakav način, to može upućivati na postojanje poteškoća koje ga muče. Zadatak nastavnika/ce i pedagoga/inje je da stvore sigurne uvjete i adekvatne načine za aktivno uključivanje ovih učenika/ca u nastavni proces, odnosno da učenik/ca svoje vrijeme na času strukturira na drugačiji način.

Jedan od načina da se tihi/e učenici/e uključe u rad je dati im mogućnost da svoje ideje podijele sa drugom/aricom iz klupe, tako da će vremenom možda biti spremni/e i za grupne diskusije. Učenicima/ama je potrebno omogućiti i povlačenje na času iz pozitivnih razloga, kao npr. kada u miru čitaju ili razmišljaju o svojim mislima i osjećanjima (Newell i Jaffery, 2011).

Ritual je takav oblik socijalne interakcije u kojem je svim uključenim unaprijed poznato šta će se desiti. Zbog toga se *stroukovi* u ritualima razmjenjuju formalno i nemaju poseban intenzitet. Rituali su veoma važan oblik socijalne interakcije jer daju stabilnost i čvrstinu društvenim strukturama. Učešće u ritualima učesnicima/cama donosi osjećaj pripadnosti (Milivojević, 2004).

U školi, rituali pružaju predvidiv obrazac ponašanja i omogućavaju učenicima/ama da se osjećaju sigurno jer znaju šta trebaju da rade. Načini pozdravljanja, prozivanje na početku časa, pripremanje pribora i materijala nakon što se uđe u učionicu, predstavljaju neke od uobičajenih pozitivnih rituala, prisutnih u većini školskih ustanova.

Razonode su lagane zabave čiji je cilj da ljudima koji nisu bliski bude prijatno u međusobnoj komunikaciji. Tipična razonoda je ćaskanje između ljudi koji su se tek upoznali i koji pričaju o neobaveznim temama (Milivojević, 2004). Kod razonode su uglavnom pozitivni *stroukovi*, uz tek pokoji negativni. (Stewart i Joines, 2011).

U toku nastave, učenici/e rado ulaze u transakcije koje imaju karakteristike razonoda, pričajući o npr. pjesmi koju su čuli, događajima u kojima su učestvovali preko vikenda itd., što može da ometa samo izvođenje nastave. Nastavnik/ca koji/a razumije i prihvata pozitivnu stranu razonode, mogao/la bi naći način da takve razgovore uklopi u sadržaj gradiva koje se obrađuje (npr. nastavnu jedinicu koja obrađuje prošlo vrijeme na časovima engleskog, vježbati kroz razgovor o jučerašnjim događajima). Također, razonoda je odličan put da se uspostavi bliži odnos nastavnika/ce i učenika/ce (Newell i Jaffery, 2011).

Rad ili aktivnost podrazumijeva da su ljudi usmjereni na ostvarenje nekog cilja, na neki materijalni rezultat i to je glavna razlika između razonode i rada ili aktivnosti. Preovlađujuće ego stanje u radu je Odrasli, mada u nekim aktivnostima aktivirano je i pozitivno Adaptirano Dijete ili pozitivni Kritikujući i Njegujući Roditelj. *Stroukovi* koji se razmjenjuju su uslovni pozitivni i negativni i obično su odgođeni, daju se na kraju aktivnosti (Stewart i Joines, 2011).

Rad u školskom okruženju planiran je, s točno određenim ciljevima koje je potrebno postići, odnosno znanjima i vještinama koje učenik/ca treba usvojiti i razviti. Svaka aktivnost u koju su

uključeni/e učenici/e, nastavnici/e i ostali/e školski/e djelatnici/e, a koja se realizira sa postizanjem određenog cilja, ima karakter rada.

Psihološke Igre su jedan od načina kako ljudi strukturiraju svoje vrijeme. Karakteristike Igara opisane su u prethodnom poglavlju. U toku Igara razmjenjuju se intenzivni *stroukovi*, pozitivni ili negativni, a pri kraju Igre, učesnici razmjenjuju intenzivne negativne *stroukove*.

Intimnost ili bliskost, kao način strukturiranja vremena, može ali i ne mora da ima sličnosti sa uobičajenim značenjem ovih riječi. Kad su ljudi bliski, nema „skrivenih poruka“, socijalni i psihološki nivo transakcija se podudaraju. Igre se ponekad koriste kao zamjena za intimnost. Da bi se imao odnos intimnosti ili bliskosti, potrebno je da osoba uspostavi odnos koristeći svoje moći razmišljanja, ponašanja i osjećanja ego stanja Odraslog, a potom unutar tog zaštitnog okvira može da se vrati u ego stanje Djeteta. *Stroukiranje* je u intimnosti ili bliskosti daleko intenzivnije od bilo kojeg drugog strukturiranja vremena i mogu se razmjenjivati bilo pozitivni bilo negativni *stroukovi*, nema otpisivanja jer intimnost ili bliskost je autentična razmjena želja i osjećanja (isto).

5.2. STRUČNO USAVRŠAVANJE U PODRUČJU TRANSAKCIONE ANALIZE – POTREBA I MOTIV

Prvi dio intervjua ticao se potreba i motiva ispitanica za stručnim usavršavanjem u području Transakcione analize. Pitanja su se odnosila na put stručnog usavršavanja ispitanica, odabir Transakcione analize kao pravca, načinima na koji su došle do informacija o mogućnostima stručnog usavršavanja kroz Transakcionu analizu kao i kompetencijama koje su stekle kroz ovo obrazovanje a koje su im neophodne za obavljanje posla školskih pedagoginja.

Ispitati potrebu i motiv za stručno usavršavanje školskih pedagoga/inja u području Transakcione analize veoma je važno, kako bi se općenito razumjela njihova potreba za unapređenjem kompetencija u polju savjetodavnog rada i terapijskog djelovanja te u skladu s tim i promišljalo o budućim programima stručnog usavršavanja i njihovim sadržajima.

U skladu s tim, intervju obavljen sa pedagoginjama, u okviru ovog rada, obuhvatio je i pitanja koje se odnose upravo na njihove potrebe i motiv za uključivanje u ovakvu vrstu edukacije i stručnog usavršavanja.

Zajednička karakteristika ispitanica je da sa završetkom njihovog redovnog, akademskog školovanja, nije prestalo i njihovo kontinuirano obrazovanje. Jedna od ispitanica je završila postdiplomski studij, a obje su se uključivale u niz dodatnih stručnih programa školovanja, jedno od njih je neformalno obrazovanje za savjetnicu/psihoterapeutkinju transakcionu analitičarku, koje pohađaju zadnjih pet godina. Obje navode da su se odlučile za dodatna stručna obrazovanja jer su, sa početkom rada u školi i susretom sa različitim vrstama obaveza koje su se pred njih postavljale, osjećale potrebu da svoja znanja i vještine, stečene tokom studija, dalje razvijaju i obogaćuju. Zadaci s kojima su se susrele početkom rada u školi, tvrde, znatno su prevazili teorijska znanja koja su stekle tokom studiranja. Kako kaže prva ispitanica: „...*mali je dio aktivnosti u školi gdje pedagog/inja manje ili više nije involviran/a - bilo kao neko ko treba da prati aktivnosti ili u ulozi odgovorne za direktnu realizaciju aktivnosti.*“ Prva ispitanica navodi da joj je trebalo dodatno stručno obrazovanje koje će unaprijediti i njenu profesionalnu ulogu ali i rad na sopstvenom biću, na ličnom rastu i razvoju. Za drugu ispitanicu, glavni motiv je bila njena želja za unaprjeđenjem savjetodavnih vještina, jer je tada radila u školi koja je imala izražene potrebe za savjetodavnim radom s učenicima i učenicama. Navodi da je u to vrijeme doživljavala veliku količinu stresa zbog kompleksnosti radnih obaveza koje je imala ali i situacija s kojima se susretala u privatnom životu i s kojima se nije uspješno nosila, te da su i to bili značajni motivi za uključivanje u ovu vrstu školovanja.

Odgovori koje su dale ispitanice u skladu su sa stajalištima o potrebi pedagoga/inja za stručnim usavršavanjem a koje nalazimo u literaturi i rezultatima provedenih istraživanja (Jurić, 2001; Fajdetić i Šnidarić, 2014; Ledić, Staničić i Turk, 2013; Zuković, 2017).

Informacije o obrazovanju iz Transakcione analize pronašle su zahvaljujući ličnim interesiranjima i kontaktima. Za prvu sugovornicu to je bila teorija koja joj se učinila zanimljivom, bliskom i praktičnom za dalje izučavanje, a druga sugovornica je došla do informacija kroz kontakte sa kolegicama koji su u susjednoj zemlji već bile uključene u kraće kurseve iz Transakcione analize. Ističe da je u tom prvom, informativnom upoznavanju sa Transakcionom analizom, presudna bila jednostavnost jezika koji koristi ovaj pravac i postojanje edukacijske Transakcione analize kao TA grane koja se bavi obrazovanjem i učenjem.

Govoreći o kompetencijama koje smatraju da su razvile kroz obrazovanje iz Transakcione analize a koje ocjenjuju važnim u radu školskog pedagoga/inje, obje ispitanice kao prvu navode vještinu dobre i jasne komunikacije s okolinom, što vodi izgradnji dobrih odnosa u radnom okruženju a samim tim i dobre školske klime (potvrda ovih navoda se može pronaći u teorijskoj problematizaciji teme u ovom radu). Znati uspješno komunicirati sa svim sudionicima školskog

procesa ispitanice vide kao jednu od ključnih kompetencija u njihovom poslu. Prva ispitanica navodi da pedagog/inja u okviru škole upravo treba da bude „*promotor dobre i uspješne komunikacije*“. Tvrdi da su joj znanja o transakcijama, ego stanjima, referentnom okviru, *stroukiranju* i drugi konstrukti u okviru Transakcione analize, pomogli da razvije asertivni pristup u komunikaciji sa kolegama/icama ali i ostalim učesnicima/cama školskog života.

Druga ispitanica također naglašava da je obrazovanje za transakcionog analitičara utjecalo na to da komunicira jasno, asertivno, da ne ulazi u *Igre*, aktivno sluša sugovornika/cu, poštujući temeljnu filozofiju Transakcione analize „Ja sam OK, ti si OK“. Za nju je, kako navodi, bio značajan napredak u vještini komuniciranja kada je naučila da mijenjanje reakcije iz određenog ego stanja može mijenjati potpuno tok komunikacije. Smatra da joj je obrazovanje iz Transakcione analize omogućilo, pored ostalog i trening za jasno i produktivno komuniciranje, što je unaprijedilo njene i profesionalne i privatne odnose.

Komunikacijske vještine o kojima govore ispitanice prepoznate su kao bazične u odgojno-obrazovnom radu. „Vjerojatno ni u jednom području ljudskog djelovanja visoka kvaliteta komunikacije nije toliko važna kao u prosvjetnoj djelatnosti“ (Ljubetić, 2009:44 prema Vrcelj, Zovko i Vukobratović, 2017).

Također, obje ispitanice navode i važnost empatije u savjetodavnom radu, ali i generalno u školskom okruženju, te je ističu kao važnu kompetenciju, kao neizbježan dio emocionalne inteligencije stručnog suradnika/ce. Prva ispitanica ističe da i dalje razvija kompetenciju empatičnog pristupa u radu u školskom okruženju, a to prvenstveno tumači sposobnošću da probleme učenika/ca i drugih sa kojima radi može da sagleda iz njihove perspektive. Druga ispitanica naglašava da je empatični pristup neophodan u savjetodavnom radu a da ga vidi kao „*ljekovitog*“ posebno u radu sa roditeljima učenika/ca sa poteškoćama i učenicima/ama koji/e imaju probleme u ponašanju ili emocionalne probleme.

Kroz školovanje u bilo kojem savjetodavnom pravcu, tako i u Transakcionoj analizi, značajan dio rada posvećen je razumijevanju odnosa klijenta/ice i savjetnika/ice u savjetodavnom procesu i razvijanju empatije savjetnika/ce na način da se može „izaći iz okvira sopstvenog suda, svog osjećaja o ispravnom i pogrešnom ili o tome kako treba da bude“ (Widdowson, 2011). To znači da savjetnik/ca ima sposobnost da uđe u klijentov referentni okvir, te vidi i doživi svijet kao on/ona, i uči o klijentovom iskustvu i njegovoj stvarnosti. Pitanje empatije zauzima značajno mjesto u teoriji i praksi Transakcione analize (Clark,1991; Erskine,1993; Tudor, 2009; Hargaden i Sills, 2002 prema Widdowson, 2011), iz čega možemo zaključiti da

uključenost u stručno obrazovanje iz Transakcione analize može utjecati na razvoj kompetencije za empatiju.

5.2.1. MOGUĆNOST PRIMJENE TRANSAKCIONE ANALIZE U RADU NA MJESTU ŠKOLSKOG PEDAGOGA

Drugi dio intervjua obuhvatao je pitanja koja su se odnosila na samu praksu školskih pedagoginja/ispitanica i njenu povezanost sa znanjem i vještinama koje su stekle kroz obrazovanje za transakcione analitičarke. Zanimalo nas je da li ispitanice i u kojim aspektima svog rada u školi primjenjuju stečena znanja, koje koncepte Transakcione analize vide kao korisne u povezivanju sa školskom praksom, kako je obrazovanje iz Transakcione analize utjecalo na obavljanje njihovog savjetodavnog rada i šta vide kao teškoću ili nedostatak u primjeni znanja iz Transakcione analize u školskom okruženju.

Obje ispitanice smatraju da školovanje iz Transakcione analize ima impakt na njihov lični rast i razvoj a samim tim i njihovo obavljanje posla školskih pedagoginja. Prva ispitanica navodi:

„Sigurna sam da nema nijednog aspekta mog života, niti profesionalnog niti privatnog koji u zadnjih pet godina nije dotaknut, preispitan, neki i promijenjen. Uči u ovu vrstu edukacije znači biti spreman prvenstveno raditi na svojoj ličnosti, sam proći kroz sve koncepte koje predstavlja Transakciona analiza. Prolazeći kroz taj proces mijenjala sam svoja uvjerenja i obrasce ponašanja, moji odnosi prema sebi, drugima i svijetu doživljavali su različite modifikacije i dobijali su na kvalitetu i funkcionalnosti.“

Navodi da znanja i vještine iz Transakcione analize koristi u radu sa učenicima/ama, roditeljima i nastavnicima/cama, prvenstveno u savjetodavnom radu. Kroz Transakcionu analizu dobila je jedno strukturirano savjetodavno znanje, metode i instrumente koje kombinuje sa bazičnim pedagoškim savjetodavnim radom. Osobito ih vidi korisnim u slučajevima kada savjetodavni rad traje duži vremenski period, kada problem nalaže veći broj razgovora i susreta u koji su uključeni i roditelji, kada je potreban sistemski pristup ili praćenje učenika/ce kroz cijelu školsku godinu a nekada i iz razreda u razred. Smatra se profesionalno osnaženom i u situacijama kada treba djelovati „epizodno“, brzo detektovati srž problema gdje joj i sama analiza transakcija koje razmjenjuju akteri određene situacije u školi, daje jasnu sliku u kojem pravcu intervencija treba da se odvija.

Druga ispitanica također navodi savjetovanje kao jedan od aspekata svog rada gdje primjenjuje teorijska znanja, metode i vještine stečene kroz obrazovanje za transakcionu analitičarku, ali nastoji da i svoje druge zadaće i aktivnosti unutar škole obogati ovim znanjima:

„Nastojim da i kolegama nastavnicima prenesem ono što sam usvojila kroz moju edukaciju, tako da u obradi tema koje nastavnicima prezentiram u okviru stručnih usavršavanja uvijek integriram i TA znanja. Moje iskustvo je da su dobro prihvaćena jer su jednostavna, zanimljiva, primjenjiva u praksi. Primjena nekih koncepata iz savjetodavne i psihoterapijske prakse Transakcione analize u razredu, kao što je npr. Ugovor (nastavnika/ce sa razredom), daje pozitivne rezultate u praksi, smanjuje disciplinske izgrede i pozitivno utiče na motivaciju učenika, odnosno izvršavanje onoga što je dogovoreno da će se realizirati na času, što svakako mogu kvalificirati kao unaprjeđenje nastavnog procesa. Moj cilj je da kroz naš zajednički rad i kolege nastavnici budu educirani i osnaženi da eksperimentišu sa različitim tehnikama i metodama koje će doprinijeti kvalitetnijoj realizaciji časa. Potrebno nam je da se odmaknemo od uvjerenja da sve što nastavnik može da uradi sa učenikom koji ometa čas, jeste da ga pošalje pedagogu na razgovor.“

Navodi da je u okviru predavanja sa nastavnicima/ama radila na temi *ego stanja* i kako *ego stanje* nastavnika/ce može utjecati na komunikaciju u razredu, atmosferu prihvatanja i podržavanja u kojoj se svi osjećaju sigurno. Ocjenjuje te aktivnosti uspješnima, mada ne može tvrditi da su svi nastavnici/e otvoreni za takvu vrstu rada jer se ne radi o površnom usvajanju alata već svojevrsnom procesu ličnog rada na sebi. Navodi da i u obradi različitih tema na časovima odjeljskih zajednica uključuje znanja iz Transakcione analize, osobito dobre rezultate ima u preventivnim aktivnostima kao što je sprečavanje upotreba narkotičkih sredstava, alkoholizma ali i teme koje obrađuju asertivno ponašanje, uspješnu komunikaciju, raspolaganje slobodnim vremenom, (ne)motiviranost za učenje itd.

Na pitanje o tome koje koncepte iz filozofije i teorije Transakcione analize vide kao korisne za povezivanje sa školskom praksom, obje ispitanice pominju da filozofija Transakcione analize kreće od pretpostavke „da su svi ljudi OK“, što znači da čovjekovo biće bezuvjetno prihvatamo, za razliku od njegovog ponašanja koje nije uvijek prihvatljivo, a što je u skladu sa odgojnom znanosti koja insistira na istom principu bezuvjetnog prihvatanja djetetovog bića. Prva ispitanica navodi da joj je Transakciona analiza, kroz teoriju *scripta*, dala dubinsko razumijevanje ljudskog ponašanja, a u skladu s tim i nekih fenomena sa kojima se susreće u radu u školi, kao što je npr. agresivno ponašanje ili nemogućnost da učenik/ca ostvari uspjeh

iako školsko gradivo dobro razumije i sl. Druga ispitanica navodi da učenici/ce pozitivno reagiraju kada kroz različite forme rada (radionica, predavanje) s njima obrađuje temu *stroukiranja*. Priprema radionicu i za nastavnike/ce u kojoj će obrađivati značaj fenomena *stroukiranja* u produktivnoj realizaciji časa. Naglašava da u savjetodavnom radu svaki fenomen unutar Transakcione analize pomaže da se sklopi kompletna slika klijenta/ice, odnosno problema ili teme koja je u fokusu rada klijenta/ice i savjetnika/ice. Kako zaključuje druga ispitanica, teorija Transakcione analize pruža sistematično znanje o ljudskoj prirodi i ponašanju, ali pojedini dijelovi tog znanja iskorišteni u formi radionica, predavanja, savjetovanja mogu poboljšati odgojno-obrazovni rad, odnose među akterima školskog procesa, produktivnost i nastavnika/ca i učenika/ca na času, školsku klimu itd.

Odgovori koje su ispitanice dale na pitanje o tome koje koncepte iz filozofije i teorije Transakcione analize vide kao korisne za povezivanje sa školskom praksom, u skladu su sa podacima navedenim u teorijskom dijelu rada koji govori o konceptima Transakcione analize kroz prizmu nastave i učenja (Norman i Sawatzky, 1976; Erskine i Maisenbacher, 1975; Newell i Jeffery, 2011; Emmerton i Newton, 2004). Gotovo da ne postoji oblast odgoja i obrazovanja gdje ne bismo mogli, kroz adekvatno stručno osmišljene programe implementirati TA znanja. Npr. samo poznavanje i uvažavanje teorije životnog *skripta* u podučavanju, može imati i preventivni i korektivni utjecaj. S jedne strane odgajateljima/cama i roditeljima može ukazati na načine kako pomoći djeci da donesu ispravne zaključke o važnim životnim pitanjima. S druge strane, daje i odgovor kako spriječiti razvoj djetetovog *skripta* (Milivojević, 2005).

Obje ispitanice navode da je savjetodavni rad koji obavljaju u okviru svojih radnih, školskih aktivnosti doživio poboljšanje pod uticajem obrazovanja za transakcione analitičarke, važno im je što se osjećaju osnažene u ulozi pedagoginja - savjetnica. Kako navodi druga ispitanica, upravo je njena velika potreba za stjecanjem novih, kvalitetnijih kompetencija u savjetodavnom radu bila inicirajuća za uključivanje u ovo obrazovanje, što možemo potvrditi i rezultatima istraživanja Perišić i Čarije (2014), koje kaže da i samo usavršavanje u savjetodavnom radu donosi osnaživanje i zadovoljstvo sobom i svojim profesionalnim ulogama, pojedinci se osjećaju ugodnije i kompetentnije u ulozi savjetnika/ce i više cijene rad na sebi i dodatno obrazovanje.

Sudeći prema odgovorima koje su ispitanice davale na pitanja o savjetodavnom radu, može se zaključiti da im je obrazovanje iz Transakcione analize pružilo dublje razumijevanje savjetodavnog procesa, dalo praktična znanja i vještine u planiranju strukture savjetovanja, obogatilo tehnike rada, osposobilo ih da znaju brže prepoznati pojedina disfunkcionalna stanja

i ponašanja. Ono što su obje ispitanice naglasile je značaj stalnog sistema supervizije koje prolaze kao edukantice iz Transakcione analize. Rad sa supervizorom predstavlja svojevrsni odnos vođenja i učenja, podrške u razvoju savjetnika/ce, rasprave o etičkim principima i u funkciji je i zaštite klijenta/ice ali i napretka savjetnika/ce. Iako se ne radi o pedagoškoj superviziji smatraju je bitnom i za razvoj svoje uloge školske savjetnice.

Ovo mišljenje možemo povezati sa suvremenim tumačenjem savjetovanja koje se ne promatra s aspekta jedne znanosti, već se smatra integriranim i transdisciplinarnim, otvorenim za nove koncepcije (Vrcelj, 2020).

Kako navodi prva ispitanica, kroz obrazovanje iz Transakcione analize stekla je praktična znanja o vođenju savjetodavnog procesa i značaju uvažavanja klijentovih kapaciteta za vlastiti razvoj i prevazilaženje teškoća, zbog kojih se javlja na savjetovanje. Savjetodavno radi, uglavnom, sa učenicima/ama i nastavnicima/ama, kombinirajući pedagoško savjetovanje sa znanjima i vještinama stečenim kroz obrazovanje iz Transakcione analize. Česta tema na kojoj radi kroz savjetodavni rad je problem školskog neuspjeha učenika/ca, i u taj rad su najčešće uključeni učenici/ce, roditelji i nastavnici/ce. U ovakvim situacijama koristi znanja iz Transakcione analize koja joj pomažu da u savjetodavnom radu sa svim učesnicima/cama procesa šire sagleda problem, a ne zadrži se samo na tome kako i koliko dijete uči, tehnikama učenja i slično (što je također važno!).

Neprijemno ponašanje na nastavi, agresivna komunikacija, anksiozna ponašanja učenika/ca pri usmenom ispitivanju, nedoumice oko izbora srednje škole neke su od tema na kojima radi kroz savjetodavni rad sa učenicima/ama, često koristeći i znanja iz Transakcione analize.

Upitana da navede jedan konkretan slučaj savjetodavnog rada (poštujući etičke norme) navodi dugotrajni rad sa učenikom povratnikom u pokušaju suicida, gdje je bila jedno od stručnih lica u sistemu stručne pomoći učeniku.

„Edukacija iz Transakcione analize pomogla mi je i ohrabrila me da uđem dublje u procese pedagoškog savjetodavnog rada sa učenikom, ali prvenstveno da jasno razumijem i uloge ostalih osoba i njihovih utjecaja u djetetovom životu. Uvjerila sam se da mogu biti ravnopravan dio šireg, suradničkog tima koji je bio angažovan u radu s ovim učenikom.“

Druga ispitanica kaže da joj terapijske intervencije i tehnike u savjetodavnom radu, o kojima uči kroz obrazovanje iz Transakcione analize, djelomično služe i u savjetodavnom radu sa učenicima/ama, ali posebno sa nastavnicima/ama i roditeljima. Izdvaja psihoterapijske

intervencije kao što je specifikacija, ilustracija, eksplanacija, zatim prilagođenu metodu „rada na dvije stolice“, često koristi tehnike za korigovanje kognitivnih distorzija itd. Savjetodavno radi uglavnom s učenicima/ama koji imaju svojevrzne probleme u učenju i vladanju, i na neki način smatra zapostavljenim u radu teme kao što su autentičnost, kreativnost, inovativnost i slično, koje su bitne u razvoju ličnosti djeteta i njegove dalje budućnosti, a na koje školski sistem nije fokusiran. U radu s djecom često koristi grafički prikaz pojedinih koncepata iz Transakcione analize (ego stanja, transakcije), i smatra da ih djeca dobro prihvataju i lako shvataju.

Ističe da ima intenzivnu saradnju i sa nastavnicima/ama, koji znajući da se stručno usavršava u psihoterapijskoj školi, često joj se obraćaju za individualne konsultacije i savjetodavne aktivnosti, a spektar tema je širok - od unapređenja nastave, konfliktne komunikacije u razredu, problema u realizaciji inkluzivne nastave, realizacija odjeljenskih zajednica i roditeljskih sastanaka i sl. Ističe da nastoji da njen pedagoški stil rada (a i sopstvenog ponašanja, odnosno odnos prema sebi i drugima) bude prožet filozofijom i znanjima iz Transakcione analize. Obzirom da prati i stručnu literaturu iz Transakcione analize, nastoji da sve ono što smatra da bi moglo unaprijediti odgojno-obrazovni rad u školi, ponudi i nastavnicima/ama i ostalim kolegama/icama.

Kontakti s roditeljima odvijaju se uglavnom u okviru savjetodavnog rada (kada je u rad s učenicom/com uključen i roditelj), te kroz roditeljske sastanke i povremena predavanja o pedagoškim temama. S roditeljima često radi na temama ego stanja, jačanja reakcija iz ego stanja Odraslog, simbioze, strukturiranju vremena i sl. Savjetodavni rad s roditeljima, ističe, traži dodatne, drugačije savjetodavne vještine u odnosu na rad s djetetom, i potrebno je u nekim situacijama uložiti veliki trud i vještinu eksplanacije, da bi roditelj shvatio cilj i svrhu savjetovanja. Ovaj odgovor možemo uporediti i sa rezultatima istraživanja koje su proveli Lukaš i Gazibara (2010), čiji rezultati govore da odnos pedagoga/inja i roditelja treba biti suradnički, ali da bi se on uopće realizirao pedagog/inja mora uložiti veći napor za pokretanje te suradnje. Dosadašnja praksa pokazuje da postoji nizak angažman roditelja u suradničkim aktivnostima s pedagogom/injom.

Ispitanica smatra da iz godine u godinu, sa usložnjavanjem odnosa i pojava u društvu u kojem živimo, savjetovanje postaje za pedagoge/inje sve značajnija i kompleksnija aktivnost, koja traži usvajanje novih znanja, metoda i alata. Na pitanje da navede jedan konkretan primjer na kojem je radila kroz savjetodavni rad koristeći znanja iz Transakcione analize, navodi rad sa učenicom koja je pokazivala nadarenost u određenoj vrsti sposobnosti ali je njeno školsko

postignuće bilo loše čak i u polju gdje je nastavnik prepoznao njene iznadprosječne sposobnosti. Kroz duži savjetodavni rad, gradila je odnos s učenicom i roditeljima. Vodila se uglavnom smjernicama Transakcione analize. Savjetodavnim procesom je osviješten simbiotski odnos između djeteta i majke kao i skriptna uvjerenja koja su formirala kontekst za razvoj disfunkcionalnog odnosa, koji se reflektirao i na zastoj u školskom napredovanju i postizanju uspjeha.

Govoreći o nedostacima ili poteškoći u primjeni znanja iz Transakcione analize u školskom okruženju obje ispitanice ističu da je potreba za savjetodavnim radom u školama u uzlaznoj putanji zadnjih godina, obzirom na brojne promjene u društvu i niz devijantnih pojava koji utiču na kompletnu porodicu a osobito na djecu kao najvulnerabilniji dio društva. Prva ispitanica ističe da je broj sedmičnih planiranih sati za savjetodavni rad pedagoga/inja nedovoljan, i da su potrebe u stvarnosti znatno veće. Ne vidi poteškoće u primjeni znanja iz Transakcione analize u školskom okruženju, sudeći prema onom iskustvu koje sama ima, a koje je u ovom trenutku skromno. Da bi ova znanja bila sistemski inkorporirana u školsku praksu uslov je da zvanične institucije obrazovanja u zemlji vide ovo znanje i pravac kao korisno za stručno usavršavanje pedagoga/inja (prvenstveno u savjetodavnom radu) ali i ostalih školskih djelatnika/ca.

Druga ispitanica smatra da nije imala poteškoće da u svoj rad inkorporira znanja i vještine koje je stekla kroz obrazovanje iz Transakcione analize. Pominje da se povremeno susreće sa otporom, naprimjer u radu s nastavnicima/ama i roditeljima, i prihvata „*da je i to OK*“. Također navodi da teškoća može biti i to da je ova vrsta školovanja dugotrajna, zahtjevna u smislu zadataka i ličnog rada te traži visoku motiviranost, ali i u finansijskom smislu, koji u potpunosti sama snosi. Smatra da je sam obrazovni sistem u kojem radi ne sprečava da usvojena znanja koristi u svom školskom okruženju, ali nikakvim konkretnim postupcima ni ne podržava ovu vrstu stručnog usavršavanja.

6. ZAKLJUČAK

Ovaj rad imao je za cilj da predstavi mogućnosti primjene Transakcione analize u radu školskog/e pedagoga/inje, a samim tim i u unapređenju odgojno-obrazovnog procesa. Iako Transakciona analiza ima bogatu praksu primjene u svijetu, u raznim formama učenja i poučavanja, u našoj obrazovnoj zajednici relativno je nepoznata. Upravo su to bili neki od inicijalnih razloga za ulazak u realizaciju ovog rada, tim prije što zadnjih nekoliko godina i u našoj sredini postoji mogućnost uključanja u školu (edukaciju) Transakcione analize, u vidu neformalnog oblika učenja. Obzirom da je ovo tip dugogodišnjeg školovanja, u BiH trenutno

imamo skroman broj certificiranih transakcionih analitičara/ki i uopće skroman broj pedagoga/inja uključenih u ovo obrazovanje. Istraživanje je realizirano prema istraživačkim mogućnostima i smatramo da se može koristiti u naučne svrhe kao ilustracija za razumijevanje primjene Transakcione analize u radu školskog/e pedagoga/inje. U budućim, planiranim istraživanjima ove teme nastojat će se proširiti broj ispitanika da bi perspektiva istraživane pojave bila šira i time povećala vrijednost izvođenih zaključaka. Vodili smo se stavom da su kvalitativna istraživanja često prvi korak pri istraživanju neke pojave ili problema (Milas, 2005), tako da i ovo istraživanje promatramo kao početnu aktivnost u našoj sredini u proučavanju Transakcione analize u školskom okruženju, odnosno radu pedagoga/inja.

U radu se izdvajaju tri dijela. Prvi se odnosi na teorijsko problematiziranje koncepta Transakcione analize, predstavljanje začetka i razvoja pravca kao savjetodavnog i psihoterapijskog pravca, teorije ličnosti i teorije komunikacija. Opisane su specifičnosti rada pedagoga/inja u školskom okruženju, njihova uloga, zadaća i značaj. Teorijski je analizirana literatura autora koji se bave teorijom i praksom Transakcione analize kao i izvori pedagoških autora koji su poslužili za opis uloge pedagoga/inja i njegovih zadaća u školskom okruženju.

Drugi dio se odnosi na metodološki dio izučavanja odabrane teme. Zanimalo nas je mišljenje i iskustvo pedagoginja transakcionih analitičarki o mogućnostima primjene Transakcione analize u njihovom radu u školi, prednostima i izazovima u tom procesu kao i Transakcionoj analizi kao vidu stručnog usavršavanja pedagoginja i njihovim ličnim motivima i potrebama.

Treći dio se odnosi na rezultate kvalitativnog istraživanja. Rezultati koje smo dobili govore da ono što je predstavljeno u teorijskom dijelu rada se potvrđuje i u intervjuima i odgovorima koje su davale ispitanice a glasi: koncepti Transakcione analize su primjenjivi kroz rad školskog pedagoga/inje u našem obrazovnom sistemu i obogaćuju njegovu/njenu praksu. Posebno važnim se može istaći to što TA obrazovanjem pedagog/inja stiče dodatne kompetencije u savjetodavnom radu, za koji, kako istraživanja pokazuju, pedagozi/ginje smatraju da im dodatne kompetencije trebaju (Ledić, Staničić, Turk, 2013; Nikšić, 2017). Obrazovanje iz Transakcione analize im donosi bolje, šire razumijevanje savjetodavnog procesa, veće kompetencije za uspostavljanje savjetodavnog odnosa sa učenikom/com, nastavnikom/com ili roditeljem, brojne dodatne metode i alate za savjetodavni rad, kao i njihovo lično osnaživanje u ulozi savjetnika/ce. Pedagog/inja TA znanja može koristiti u stručnom usavršavanju kolega/ica nastavnika/ica i same nastave u cilju stvaranja poticajne odgojne sredine za uspješno učenje - kroz predavanja, radionice, individualne konsultacije i podršku, roditeljske sastanke, odjeljske zajednice. Zaključak je da pedagoginje učesnice ovog istraživanja vide

aplikabilnost svojih stečenih znanja i vještina iz obrazovanja kroz Transakcionu analizu, u radu sa svim činiocima odgojno-obrazovnog procesa u školi.

Provedeno istraživanje ilustruje i važnost stručnog obrazovanja pedagoga/inja. U vremenu nevjerojatno brze razmjene informacija, visoko stresnih promjena u svim sferama života koje od pojedinca iziskuju fleksibilnost i prilagodljivost, pedagozi/ginje trebaju biti otvoreni za stalnu nadogradnju svog stručnog znanja, kao i učenje o prepoznavanja izvora stresa, razvijanju rezilijentnost na iste, kako izbjeći „profesionalna sagorijevanja“ i njegovati osobni osjećaj zadovoljstva. Stručna usavršavanja iz savjetodavnih i psihoterapijskih pravaca mogu pedagogima/ginjama donijeti ovakve benefite, i na profesionalnom i na ličnom planu.

Transakciona analiza pokazala se korisnom i primjenjivom unutar odgojno-obrazovnog sustava, ali su za njenu širu primjenu potrebni dodatno obrazovani stručnjaci/kinje, što zahtijeva uključenost i podršku zvaničnih obrazovnih institucija u cijeli proces.

6.1. PREPORUKE

Ispitanice smatraju da kroz stručna usavršavanja iz Transakcione analize pedagozi/ginje mogu dobiti korisna znanja i alate koji će doprinijeti kvalitetu njihovog savjetodavnog rada u školi. Transakciona analiza, kao sistematizirani izvor znanja, u svijetu ima decenijsku tradiciju istraživanja, razvoja i primjene u polju odgoja i obrazovanja. Time je bliža pedagogiji i školi u odnosu na neke druga savjetodavna i psihoterapijska usmjerenja. Bogata literatura iz ovog područja, prevedena i na jezike koji se koriste u našem regionu, može biti također značajan izvor informacija za djelatnike/ce zaposlene u obrazovnom sistemu. Ispitanice ističu da pedagog/inja koji/a je stručno usavršen/a u ovoj oblasti može biti izvor informacija i znanja ali i trener/ica za nastavnike/ce i druge kolege/ice u školi. Kroz radionice, predavanja, savjetodavni rad, roditeljske sastanke, odjeljske zajednice i sl., pedagog/inja može pružiti i ostalim kolegama/icama mogućnost da djelimično usvoje pojedine koncepte Transakcione analize, i pretvore ih u svoje alate koji će doprinijeti uspješnijem radu i boljoj komunikaciji i odnosima unutar školske zajednice. S toga, ispitanice preporučuju svim motiviranim pedagogima/ginjama da se uključe u ovu vrstu stručnog usavršavanja, jer smatraju da će to donijeti dobrobit i pojedincu i zajednici u kojoj radi i djeluje.

Također, smatraju nužnim da se i zvanične institucije obrazovanja u zemlji uključe u podržavanje i realizaciju ove vrste stručnog usavršavanja pedagoga/inja i ostalih školskih djelatnika/ca.

Obje ispitanice su mišljenja da terapeutska znanja postaju neophodna za pedagošku profesiju. Trebala bi biti dostupna u vidu osmišljenih programa dodatnog obrazovanja za pedagoge/inje jer, kako kaže jedna od ispitanica, nemaju svi afinitet ni mogućnosti za dugogodišnje savjetodavno/psihoterapeutsko obrazovanje. Kraći obrazovni moduli koji bi bili osmišljeni od strane stručnih suradnika/ca koji/e poznaju potrebe škole i imaju znanja iz Transakcione analize, predstavljaju mogućnost da ova korisna teorijska i praktična znanja obogate i naš školski sistem.

LITERATURA

1. Amundson, N. E, Sawatzky, D. D. (1976), A Summative Evaluation of the “Transactional Analysis with Children” Educational Program, *Transactional Analysis Journal*, 6:3, 326-328
2. Berne, E. (2008), Šta kažeš poslije zdravo?, Beograd, Beoknjiga
3. Bjelan-Guska, S., Buzuk, E., Katavić, I., Klepić, D. (2017), Izazovi savjetodavnog rada školskog pedagoga s nastavnicima u funkciji unaprjeđenja kvalitete nastavnog procesa, *Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga- Zbornik u čast Stjepana Staničića*, Filozofski fakultet u Rijeci; dostupno na [file:///D:/Downloads/902506.Zbornik_FINAL%20\(2\).pdf](file:///D:/Downloads/902506.Zbornik_FINAL%20(2).pdf), (preuzeto 25.12.2020)
4. Bognar, L. (2000), Kvalitativni pristup istraživanju odgojno-obrazovnog procesa, dostupno na <https://ladislav-bognar.net/node/42>, (preuzeto 01.3.2021)
5. Bouillet D. (2013.), Djelotvorne strategije u poučavanju učenika s problemima u ponašanju, *Napredak* 154 (1-2): 103-130
6. Čaušević, J., Zlotrg, S., (2011), Načini za prevladavanje diskriminacije u jeziku u obrazovanju, medijima i pravnim dokumentima, Udruženje za jezik i kulturu Lingvisti i Centar za interdisciplinarnu postdiplomske studije Univerziteta u Sarajevu, dostupno na <https://www.lingvisti.ba/media/1605/rodno-osjetljiv-jezik.pdf> (preuzeto 15.06.2021.)
7. Delors, J., (1998), Učenje: blago u nama: Izvešće UNESCO-u Međunarodnog povjerenstva za razvoj obrazovanja za 21. stoljeće, Zagreb, Educa
8. Emmerton, N., Newton. T. (2004), The Journey of Educational Transactional Analysis from Its Beginnings to the Present, *Transactional Analysis Journal*, 34:3, 283-291
9. Erskine, R.G., Maisenbacher, J. (1975), The Effects of a TA Class on Socially Maladjusted High School Students, *Transactional Analysis Journal*, 5:3, 252-254
10. Fajdetić M., Šnidarić, N. (2014), Kompetencije stručnog suradnika pedagoga u pedagoškoj praksi, *Napredak*, 155(3): 237-260
11. Glasser, W. (2005), Kvalitetna škola: škola bez prisile, Zagreb, Educa
12. Gjurković, T., Knežević, T., Borić, J. (2018), Transakcionom analizom do psihološke otpornosti- priručnik, Zagreb, dostupno na https://udrugaproventus.org/wp-content/uploads/2018/09/P_Transakcijskom-analizom-do-psiholoske-otpornosti-WEB.pdf

13. Harris, A. B., Harris, T. (2011), Osjećati se OK, Novi Sad, Psihopolis institut
14. Lukaš, M., Gazibara, S. (2010), Modaliteti suradničkih odnosa školskog pedagoga i roditelja, *Život i škola*, 24(2): 210-229
15. Javornik Krečić, M., Kovše, S., Ploj Vrtič, M. (2013), The Role and Meaning of School Counseling when Dealing with Peer Violence, *Croatian Journal of Education*, 15(2): 521-541
16. Jovanović, M. (2014), Redefinisanje uloge pedagoga i njegov profesionalni razvoj, *Tehnika i informatika u obrazovanju*, 5. Konferencija sa međunarodnim učešćem, FTN: Čačak
17. Jukić, R., Ringel, J. (2013), Cjeloživotno učenje – put ka budućnosti. *Andragoški glasnik*, 17(1): 25-35
18. Jurić, V. (1977), *Metodika rada školskog pedagoga*, Zagreb, Pedagoško–književni zbor
19. Jurić, V., Mušanović, M., Staničić, S., Vrgoč, H. (2001), *Koncepcija razvojne pedagoške djelatnosti stručnih suradnika (prijedlog)*, Zagreb: Prosvjetno vijeće Ministarstva prosvjete i športa. Dostupno na: <https://pdfslide.net/documents/koncepcija-razvojne-pedagoske-djelatnosti-strucnih-suradnika.html> (preuzeto 26.04.2020.)
20. Karpman, S. (1971), *Options*, TAJ, 1(1): 79-87
21. Ledić, J., Staničić, S., Turk, M. (2013), *Kompetencije školskih pedagoga*, Rijeka, Filozofski fakultet
22. Mandić, P. (1986), *Savjetodavni vaspitni rad*, Sarajevo, Svjetlost OOUR Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
23. Mearns, D., Thorne, B. (2009), *Savjetovanje usmjereno na osobu*, Jastrebarsko, Naklada Slap
24. Međunarodno udruženje transakcionih analitičara, dostupno na <https://www.itaaworld.org/> (preuzeto 15.12.2019.)
25. Milas, G. (2005), *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*, Jastrebarsko: Naklada Slap
26. Milivojević, Z., (2004, 2005), *Materijali za edukaciju u Transakcionoj analizi*, TA Centar-Aocijacija transakcionih analitičara Srbije; dostupno na: <https://dokumen.tips/documents/materijali-za-edukaciju-u-transakcionoj-analizi.html> i <https://www.scribd.com/document/331052072/Zoran-Milivojevic-Zivotni-Skript>; <https://pdfslide.net/documents/struktuiranje-vremena-materijal.html>; https://kupdf.net/download/9-b-igre-materijal-pdf_5b0689f6e2b6f5232c150b2f_pdf

27. Mužić, V. (1973), Metodologija pedagoškog istraživanja, Sarajevo, Zavod za izdavanje udžbenika Sarajevo
28. Newel, S., Jaffery, D. (2011), Transakciona analiza u učionici, Novi Sad, Psihopolis institut
29. Nikšić, E. (2017), Savjetodavni rad školskog pedagoga, Suvremeni izazovi u radu (školskog) pedagoga- Zbornik u čast Stjepana Staničića, Filozofski fakultet u Rijeci; dostupno na [file:///D:/Downloads/902506.Zbornik_FINAL%20\(2\).pdf](file:///D:/Downloads/902506.Zbornik_FINAL%20(2).pdf), (preuzeto 25.12.2020)
30. Pažin-Ilakovac, R. (2015), Od savjetodavnoga rada do pedagoškog savjetovanja u školi, Magistra Iadertina, 10(1): 49-63
31. Perišić, K., Čarija, M. (2014) Profesionalni razvoj pomagača – od početnika do kompetentnog savjetovatelja: Savjetovanje – priručnik za pomagačke stručnjake, Društvo za psihološku pomoć, Zagreb
32. Potkonjak, N., Trnovac N., Matavović N., Hebib, E. (2008), Instrumenti za rad školskog pedagoga, Drugo izdanje, Beograd, Pedagoško društvo Srbije
33. Psihološko savjetovalište Vadana, dostupno na: <http://savjetovaliste-vadana.blogspot.com/p/ta-skolovanje-za-studente.html> (preuzeto 25.12.2020.)
34. Staničić, S. (2005), Uloga i kompetencije školskih pedagoga, Pedagogijska istraživanja 2 (1), 35-47
35. Steiner, C. (2007), Školovanje srca, Novi Sad, Psihopolis institut
36. Stewart, I., Joines, V. (2011), Savremena Transakciona analiza, Novi Sad, Psihopolis institut
37. Udruga za transakcijsku analizu, UTA, dostupno na: <https://uta.hr/>
38. Vuković, N. (2011), Izazovi školskom pedagogu, Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju, Vol. 152 No. 3-4
39. Widdowson, M. (2011), Transakciona analiza - 100 ključnih ideja i tehnika, Novi Sad, Psihopolis institut
40. Zuković, S. (2017), Savjetodavni rad u institucijama vaspitanja i obrazovanja, Novi Sad, Filozofski fakultet

PRILOZI

Protokol intervjuja

Primjena Transakcione analize u radu školskog pedagoga

Intervjuer: _____

Ispitanica: _____

Mjesto: _____

Datum: _____

Trajanje: od _____ do _____

RB	Područje	Pitanja	Trajanje
1.	Uvodni dio	Predstavljanje intervjuera i obrazloženje cilja ispitivanja	5'
2.	Stručno usavršavanje u području transakcione analize – potreba i motiv	<ol style="list-style-type: none">1. Kako je tekao Vaš put stručnog usavršavanja?2. Koji su bili Vaši motivi za odabir TA kao savjetodavnog i psihoterapijskog pravca?3. Na koji način ste došli do informacija o mogućnostima obrazovanja iz Transakcione analize?4. Koje kompetencije stečene kroz obrazovanje u području TA vidite kao neophodne za obavljanje posla školskog pedagoga?	20'
3.	Mogućnost primjene TA u radu na mjestu školskog/e pedagoga/inje	<ol style="list-style-type: none">1. U kojim aspektima Vašeg rada u školi primjenjujete znanja stečena obrazovanjem iz TA?2. Koje koncepte iz filozofije i teorije Transakcione analize vidite kao izuzetno korisne za povezivanje sa školskom praksom?3. Koje je područje Vašeg rada u školi, gdje su se znanja iz Transakcione analize pokazala osobito korisnim?<ol style="list-style-type: none">3.1. Koliko je obrazovanje iz Transakcione analize unaprijedilo vaše savjetodavne kompetencije?3.2. Koji su najčešći problemi na kojima radite kroz savjetodavni rad a da primjenjujete znanja i vještine TA?3.3. Možete li navesti jedan primjer (naravno, poštujuć i etičke standarde) gdje ste u savjetodavnom radu s učenikom/com, nastavnikom/com ili roditeljem koristili i znanja stečena kroz edukaciju iz TA?4. Šta vidite kao nedostatak ili poteškoću u primjeni znanja iz Transakcione analize u školskom okruženju?	30'
4.	Preporuke	<ol style="list-style-type: none">1. Navedite najznačajnije preporuke za unapređenje rada školskog pedagoga/inje a u kontekstu primjene TA!2. Ostale preporuke!	20'