

Bolesław NIEMIERKO

Stany Ja diagnosty edukacyjnego

Słowa kluczowe: diagnostyka edukacyjna, diagnosta edukacyjny, edukacyjna analiza transakcyjna, stany Ja, egogram.

Edukacyjna analiza transakcyjna, która – w wykładni Doroty Pankowskiej (2012, s. 18) – jest „analizą transakcyjną dopełnioną koncepcjami i działaniami specyficznymi dla pracy dydaktyczno-wychowawczej”, przeżywa w Polsce okres żywiołowego rozwoju. Można go określić jako „wędrowkę ku nierozpoznanym edukacyjnym kontynentom” (Jagięła, 2012, s. 8), ale także jako „fazę dojrzałości [...] edukacyjnego pola zastosowań analizy transakcyjnej” (Pankowska, 2012, s. 16).

Spodziewamy się, że warsztat analizy transakcyjnej będzie służył zarówno **diagnostyce unormowanej**, uprawianej przez specjalistów i bogatej w narzędzia, jak i **diagnostyce nieformalnej**, uprawianej powszechnie własnymi środkami pedagoga (Niemierko, 2009, s. 31–32).

Dlaczego nauczyciel-wychowawca rozpoznaje podopiecznych intuicyjnie, zadowolając się zwykle rolą „diagnosty pierwszego kontaktu”? Przyczyną jest mnogość funkcji spełnianych przez niego w szkole. Mimo iż codziennie wchodzi w co najmniej tysiąc osobistych interakcji z uczniami (Good i Brophy, 1987), brak mu warunków na pełną diagnozę ich uczenia się.

Louis Cohen, Lawrence Manion i Keith Morrison wytypowali dwanaście *elementów roli i funkcji nauczyciela*. Są zestawione – w oryginalnej kolejności – w tab. 1 i zaopatrzone w oceny ważności (od 4 punktów jako „najważniejsze”, do 1 punktu jako „mniej ważne”) dokonane przez niestacjonarnych studentów pedagogiki w Elbląskiej Uczelni Humanistyczno-Ekonomicznej.

Tabela 1. Funkcje nauczyciela w ocenie studentów pedagogiki ($n = 30$)

Funkcja	Objaśnienie	Ocena ważności	
		Średnia	Ranga
Kierownik	Zarządzanie przebiegiem zajęć i zachowaniem uczniów	3,17	1,5
Obserwator	Uważne spostrzeganie czynności jednostek i grup uczniów	2,73	11,5
Diagnosta	Rozpoznawanie silnych i słabych stron każdego ucznia	3,00	4,5
Edukator	Określanie celów, materiału i poziomu kształcenia	2,73	11,5
Organizator	Urozmaicanie przebiegu zajęć dla podniesienia ich skuteczności	2,90	6,5
Decydent	Wybór programu, środków dydaktycznych i problematyki zajęć	2,90	6,5
Prezenter	Pokazywanie, opowiadanie, wywoływanie dyskusji	2,77	9,5
Informator	Wyjaśnianie, udzielanie odpowiedzi na pytania	3,17	1,5
Pomocnik	Pomaganie uczniom w rozwiązywaniu ich własnych problemów	3,00	4,5
Motywator	Wzbudzanie i podtrzymywanie zainteresowania przedmiotem	3,03	3
Doradca	Przedstawianie uczniom możliwości skuteczniejszego działania	2,77	9,5
Recenzent	Systematyczne sprawdzanie i ocenianie osiągnięć uczniów	2,83	8

Jak widzimy w tab. 1, funkcje obserwatora i diagnosty nie zostały ocenione jako najważniejsze w pracy nauczyciela. Wyprzedzają je zadania kierownika pracy uczniów oraz informatora i motywatora, niedoceniane przez autorów klasyfikacji. Wszystkie funkcje zostały umieszczone w strefie „bardzo ważnych” (około 3 punktów), co niewątpliwie świadczy o złożoności roli i o konieczności harmonizowania jej wielu elementów.

Osobowość diagnosty, jako względnie stały układ wewnętrznych regulatorów jego działalności, odgrywa szczególną rolę w pracy niespecjalisty, pozbawionego – w większości sytuacji – zobiektywizowanych procedur i czasu na ich stosowanie. Postawy pedagoga wobec innych ludzi i wobec samego siebie stanowią „czynnik ludzki” edukacji, decydujący w wielu sytuacjach o jej sukcesie.

Według Ewy Wysockiej (2009, s. 152), właściwemu **kontaktowi diagnostycznemu** z badanym zagrażają następujące nastawienia diagnosty:

1. *Nawyki oceniania i wartościowania*, ukształtowany w pracy dydaktyczno-wychowawczej.
2. *Nadmierne poczucie odpowiedzialności*, zwiężające pole rozpoznania do prób naprawy drogi życiowej badanego.
3. *Tendencja do dominacji i autoprezentacji*, skutkująca wzrostem napięcia w procesie diagnostycznym.
4. *Nastawienie lękowe*, wynikające z obawy diagnosty przed niepowodzeniem, bezradnością, i utratą autorytetu.

Te zagrożenia, sygnalizowane już we wczesnym okresie rozwoju osobowości i spotęgowane doświadczeniem pedagogicznym diagnosty, mogą zaowocować **autorytaryzmem**, stanowiącym plagę wszystkich form współczesnej edukacji.

Psychologiczną typologię *wiedzy i umysłu diagnosty* przedstawił Władysław Jacek Paluchowski (2001, s. 84). Zarysował on cztery sylwetki:

Typ 1, *konkretno-obiektywny*. Poszukuje szczegółowych faktów, jest logiczny, ostrożny, przestrzega reguł zewnętrznych.

Typ 2, *globalno-obiektywny*. Wykorzystuje modele i prawa ogólne, poszukuje wyjaśnień deterministycznych, tworzy teorie.

Typ 3, *konkretno-subiektywny*. Wrażliwy emocjonalnie, impulsywny, chętnie podejmuje ryzyko i eksperymentuje.

Typ 4, *globalno-subiektywny*. Dąży do głębokiego rozumienia i przeżycia problemów, duchowego przywództwa i wpływu.

Ta typologia wykazuje podobieństwo do Wincentego Okonia czterech **dróg uczenia się** (1967) i do analogicznych **modeli uczenia się** (Niemierko, 2007, s. 106–108; Niemierko, 2012). Te modele, w kolejności przyjętej przez Paluchowskiego, prowadzą do następującej typologii diagnostów:

1. **Proceduralista** (uczenie się przez przyswajanie, model alfa): uparte poszukiwanie i chłodne rejestrowanie faktów, logiczne rozumowanie, ostrożne wnioskowanie, skłonność do stosowania sprawdzonych schematów działania, pilna obserwacja skutków podjętych decyzji.
2. **Teoretyk** (uczenie się przez odkrywanie, model gamma): analiza przypadku w ujęciach alternatywnych, fakty jako dowody prawdziwości twierdzeń ogólnych, pogłębione wyjaśnienia teoretyczne, odwlekanie decyzji, tymczasowość i dyskusyjność rozstrzygnięć.
3. **Ryzykant** (uczenie się przez działanie, model beta): przygodowe traktowanie diagnozy, podejmowanie ryzyka, śmiałość działań w zmiennej sytuacji, pomysłowość, sprawne podejmowanie decyzji, impulsywność, emocjonalna argumentacja za przyjętym rozstrzygnięciem.
4. **Intuicjonista** (uczenie się przez przeżywanie, model delta): wrażliwość na emocje przejawiane przez uczniów, wczuwanie się w motywy zachowań, osobiste wartościowanie faktów, żywość argumentacji, skłonność do przewodzenia zespołom oceniającym.

Obydwie typologie mają status spekulatywnych konstruktów (Niemierko, 2009, s. 41; Wysocka 2013, s. 290), gdyż były zaledwie przedmiotem powierzchownych przemyśleń. Stacjonarnym licencjatom pedagogiki najbardziej podobał się Intuicjonista, a najmniej – Teoretyk, ale podstawą tych wyborów było tylko ogólne wyobrażenie sylwetek diagnostów i prawdopodobnie reakcja na nazwę typu. Tego rodzaju głosowanie nie może, rzecz jasna, być uznane za weryfikację typologii.

Pomiar preferencji diagnostycznych

By dokonać pomiaru **preferencji diagnostycznych** w postaci znaczeń przypisywanych wybranym zachowaniom czterech typów diagnostyki – Proceduralisty, Ryzykanta, Teoretyka i Intuicjonisty – zbudowano inwentarz *DIAGNOSTA EDUKACYJNY*, załączony do tego artykułu. Składa się on z 40 pozycji uporządkowanych 1 – 2 – 3 – 4 w każdej kolejnej czwórce, tak że np. Proceduralistę reprezentują pozycje 1, 5, 9, ... , Ryzykanta reprezentują pozycje 2, 6, 10, ... , itd.

Surowa wersja inwentarza wykazała niezadowalającą spójność charakterystyk, z wyjątkiem Ryzykanta, mającego najsilniejsze zakorzenienie temperamentalne. Współczynniki rzetelności *alfa* wyniosły kolejno: 0,20, 0,68, 0,45 i 0,38. Bardzo niską rzetelność Proceduralisty spowodowało zapewne mylenie urzędniczej bezduszności ze skrupulatnym wykonywaniem zadań.

Najsłabsze jedenaście pozycji, o mocy różnicującej względem skali odpowiedniego typu od $-0,02$ do $0,25$ i medianie $0,21$, stanowczo wymagało przeredagowania. Dla porównania: najlepsze jedenaście pozycji miało wskaźniki mocy różnicującej od $0,53$ do $0,78$ i medianę $0,59$. Nie podjęto próby naprawy większej liczby pozycji niż jedenaście, gdyż zagrażałoby to trafności pomiaru przez zwężenie zakresu operacyjnych charakterystyk poszczególnych typów.

Zastosowanie skorygowanej wersji inwentarza w grupie 30 niestacjonarnych studentów pedagogiki wykazało właściwości przedstawione w tab. 2:

Tabela 2. Statystyki czterech typów diagnostyki edukacyjnego uzyskane w badaniach studentów pedagogiki ($n = 30$)

Symbol	Typ diagnosty	Wskaźniki statystyczne		
		średnia	wariancja	rzetelność
<i>Alfa</i>	<i>Proceduralista</i>	35,4	19,6	0,46
<i>Beta</i>	<i>Rzykant</i>	32,9	21,5	0,52
<i>Gamma</i>	<i>Teoretyk</i>	35,2	27,9	0,63
<i>Delta</i>	<i>Intuicjonista</i>	36,7	16,0	0,38

Dane zestawione w tab. 2 sugerują, że głęboki emocjonalnie Intuicjonista jest najchętniej aprobowany przez studentów, spontaniczny Ryzykant zaś najmniej chętnie. Opinie o Intuicjoniście są mało zróżnicowane (niska wariancja i niska rzetelność), a najbardziej zróżnicowane – o Teoretyku. Jak wiadomo, wielu czynnych pedagogów ma krytyczny stosunek do akademickiej wiedzy o edukacji, ale inni pokładają w niej duże nadzieje. Pamiętajmy też, że nadal działamy w sferze wyobrażeń roli diagnostyki edukacyjnego, bez obserwacji jego faktycznych zachowań.

Rzetelność pomiaru preferencji diagnostycznych studentów wersją skorygowaną inwentarza wzrosła w stosunku do wersji surowej średnio o 16%. Nie

jest to wiele. Gdyby każdą z części mierzących preferencję do określonego typu diagnozowania przedłużyć dwukrotnie, z 10 do 20 pozycji, rzetelność tych części wzrosłaby zapewne, według wzoru „proroczego” Spearmana-Browna, o kolejne 50% i zbliżyła się do wielkości 0,8, uznawanej za wystarczającą.

Mocno rozbudowane narzędzie byłoby jednak nie dość operatywne, trzeba więc będzie polegać na wzmacnianiu jego **struktury wewnętrznej**, układu zbudowanych skal. Nim uda się zebrać dostatecznie dużą liczbę danych, by dokonać *analizy czynnikowej* pozycji inwentarza, przyjrzyjmy się interkorelacjom wyników jego części w referowanych tu badaniach:

Tabela 3. Interkorelacje czterech typów diagnosty edukacyjnego uzyskane w badaniach studentów pedagogiki ($n = 30$)

	<i>Proceduralista</i>	<i>Rzykant</i>	<i>Teoretyk</i>	<i>Intuicjonista</i>
<i>Proceduralista</i>	1,00	0,13	0,15	0,26
<i>Rzykant</i>	0,13	1,00	0,90	0,32
<i>Teoretyk</i>	0,15	0,90	1,00	0,31
<i>Intuicjonista</i>	0,26	0,32	0,31	1,00

Otrzymaliśmy, jak można się było spodziewać, pięć niskich (0,13–0,32) współczynników korelacji oraz, ku wielkiemu zaskoczeniu, bardzo wysoki współczynnik (0,90) między wyborem Rzykanta i Teoretyka. Wprawdzie uczenie się przez działanie (model beta) i uczenie się przez odkrywanie (model gamma) mają wspólną genezę (Dewey, 1988), ale charakterystyki podane w typologii diagnostów wskazują na odrębność każdego z typów.

Dla upewnienia się o sile zaobserwowanej zbieżności sporządzono **tablicę korelacyjną** wyników inwentarza w zakresie dwu wymienionych wyżej typów. Przedstawia ją tab. 4:

Tabela 4. Korelacja *Rzykanta* i *Teoretyka* w wyobrażeniach studentów o swej roli diagnosty edukacyjnego

Rzykant Teoretyk	21–24	25–28	29–32	33–36	37–40	41–44	45–48	Liczebności
37–40					3	2	1	6
33–36			1	5	4	1		11
29–32			2	4	1			7
25–28		1	1	2				4
21–24	2							2
Liczebności	2	1	4	11	8	3	1	30

Tab. 4 pokazuje bardzo silny związek zachowań Teoretyka i Ryzykanta w opiniach studentów pedagogiki. Zwłaszcza zgodność wskaźników najniższych (lewy dolny róg tabeli) i najniższych (prawy górny róg tabeli) podnosi wartość współczynnika korelacji.

Przyjrzyjmy się teraz próbnej klasyfikacji badanych przy arbitralnym założeniu, że jedno odchylenie standardowe (średnio 4,5) od ogólnej średniej (35 punktów) wyznaczy nam **przedział niepewności samooceny**, a więc wynik 40 punktów lub powyżej oznaczać będzie preferencję do danego typu diagnozy, a 30 punktów lub mniej – odrzucenie danego typu.

Tak surowe założenie, uzasadnione niezadowalającą rzetelnością poszczególnych części inwentarza, skutkuje trudnością dokonania klasyfikacji. Tylko 6 studentów udało się zakwalifikować do jednego z typów, a kolejnych 6 do dwu lub nawet trzech typów. O 9 studentach można było orzec tylko, jaki typ diagnosty odrzucają, a jeden student odrzucił wszystkie cztery typy, co należy chyba uznać za ogólną niechęć do roli diagnosty edukacyjnego. Pozostałych 8 studentów zmieściło się całkowicie w przedziale niepewności samooceny typu.

Transakcyjna interpretacja preferencji diagnostycznych

Jak powiedziano na wstępie, dla wzmocnienia typologii diagnostów edukacyjnych i wyjaśnienia trudności w jej zastosowaniu będziemy szukać pomocy w analizie transakcyjnej. Postaramy się określić **stany Ja** badanych studentów, rozumiane (Jagiela, 2012a, s. 204) „jako spójne zbiory [ich] myśli, uczuć i doświadczeń manifestujących się poprzez konkretne zachowania”, opisane w wybranym narzędziu badawczym. Stany Ja (stany *ego*) sięgają głębi osobowości człowieka, wytworzonej w jego wczesnych sytuacjach rodzinno-wychowawczych.

Podstawowa typologia stanów Ja, wytworzona przez Eryka Berne'a (1987) do opisu postaw ukształtowanych pod wpływem rodziców lub osób, odgrywających podobną rolę, obejmuje trzy stany:

1. **Ja-Rodzic** – częste i bezwiedne zajmowanie pozycji inicjatora i decydenta odpowiedzialnego za działania innych, traktowanych jako Dzieci.
2. **Ja-Dorosły** – „najbardziej racjonalny, autonomiczny oraz obiektywny stan-Ja, odpowiadający za dobry kontakt z rzeczywistością” i partnerskie stosunki z innymi (Jagiela, 2012, s. 50).
3. **Ja-Dziecko** – kierowanie się niekontrolowanymi emocjami, ustępowanie innym, gdy zajmą pozycję Rodzica.

Ten prosty podział, dający się sprowadzić do alternatywy dominacja – partnerstwo w układach personalnych, został wkrótce rozwinięty przez wprowadzenie trzech stanów do wewnątrz każdej kategorii, to jest wyodrębnienie nie tylko (1) Rodzica – Dorosłego – Dziecka, lecz także (2) skłonności do zachowań rodzicielskich, partnerskich i dziecięcych w ramach tych trzech ogólnie określo-

nych postaw. Ta nawiązująca do *teorii fraktali*, czyli do wielopoziomowego odzwierciedlenia wzorów, strategia naukowa przyniosła szeroką panoramę typów osobowości człowieka i rozkwit badań nad odmianami jego ukrytych usposobień.

Dwustopniowa typologia stanów Ja została zdefiniowana przez Jarosława Jagiełę następująco (2011a, s. 27):

1. **Rodzic w Rodzicu (RR)** – „odpowiada funkcjonalnemu stanowi Rodzica Krytycznego, będąc rodzicielskim zbiorem norm, zasad, ocen, powinności itd.”.
2. **Dorosły w Rodzicu (DR)** – „nazywany też niekiedy Rodzicem Praktycznym, zawiera przekazane przez rodziców reguły postępowania praktycznego i sposoby efektywnych działań”.
3. **Dziecko w Rodzicu (DzR)** – „stanowi funkcjonalny stan Rodzica Opiekunczego, przejawiającego się poprzez zachowanie wyrażające troskę, opiekę, wychowanie itd.”.
4. **Rodzic w Dorosłym (RD)** – „nazywany też Etosem, jest zbiorem przetworzonych, świadomie przepracowanych i zintegrowanych przez dorosłego danych pochodzących od Rodzica”.
5. **Dorosły w Dorosłym (DD)** – „określany jako Komputer lub Logos, gromadzi i przetwarza informacje pochodzące od samego podmiotu oraz z otaczającej rzeczywistości”.
6. **Dziecko w Dorosłym (DzD)** – „nazywany również Patosem, stanowi zbiór świadomie przeżywanych uczuć, poddanych ocenie i kontroli struktury Dorosłego”.
7. **Rodzic w Dziecku (RDz)** – „definiowany też jako Dziecko Przystosowane, przejawia się uczuciami i zachowaniami służącymi społecznej adaptacji”.
8. **Dorosły w Dziecku (DDz)** – „nazywany funkcjonalnym terminem «Mały Profesor», reprezentuje najbardziej twórcze i intuicyjne strategie badania rzeczywistości oraz rozwiązywania problemów”.
9. **Dziecko w Dziecku (DzDz)** – „wymieniane również jako Dziecko Naturalne lub Spontaniczne, wyraża pięć podstawowych uczuć (szczęście, smutek, złość, strach, wstręt), które nie są wynikiem oddziaływań społecznych”.

Na powyższym schemacie oparty jest **egogram**, czyli inwentarz stanów Ja, wytworzony w Zespole Badawczym Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej w Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie (Pierzchała, Sarnat-Ciastko, 2011) i zastosowany w referowanych tu badaniach z korektami niektórych pozycji. Zmiany polegały na:

- a. uproszczeniu najdłuższych sformułowań, np. *Kieruję się przekonaniem, że każdy powinien ponosić konsekwencje swoich wyborów* zmieniono na *Uważam, że każdy człowiek odpowiada za siebie*, a *Ściśle przestrzegam tradycji (np. świątecznych, rocznicowych i in.), które wyniosłem/am z domu rodzinnego* zamieniono na *Przestrzegam tradycji wyniesionych z domu rodzinnego*.

- b. sprecyzowaniu określeń wieloznacznych, np. *Jestem osobą obiektywną*, zamieniono na *Obiektywnie oceniam ludzi i sytuacje*, a *Jestem osobą autentyczną* zamieniono na *Uważam się za osobę w pełni szczerą*.

Tabela 5. Statystyki trzech głównych stanów Ja w egogramie uzyskane w badaniach studentów pedagogiki ($n = 30$)

Statystyka	Rodzic (R)	Dorosły (D)	Dziecko (Dz)
Średnia	100,4	98,0	95,9
Wariancja	148,0	100,5	74,2
Korelacja	0,80	0,74	0,53

Egogram, obejmujący po 30 pozycji dla każdego ogólnego stanu Ja, wykazał następujące właściwości pomiarowe:

1. Średnie punktów (w skali od 5 – *zdecydowanie tak*, do 1 – *zdecydowanie nie*) są zbliżone, a więc nie da się orzec o predylekcji studentów do żadnej z postaw.
2. Największa jest wariancja wyników Rodzica, a najmniejsza – Dziecka, co może świadczyć o stosunkowo silnie zróżnicowanej skłonności do autorytaryzmu i stosunkowo słabo – do uległości.
3. Wraz z wariancją maleje rzetelność pomiaru w kolejnych kategoriach i u Dziecka jest, jak na 30 pozycji, mocno niezadowolająca.

Ograniczona spójność wyników pomiaru ogólnych stanów Ja sygnalizowała urozmaicony obraz ich szczegółowych kategorii, co potwierdziły dane zestawione w tab. 6:

Tabela 6. Statystyki dziewięciu szczegółowych stanów Ja w egogramie uzyskane w badaniach studentów pedagogiki ($n = 30$)

Statystyka	RR	DR	DzR	RD	DD	DzD	RDz	DDz	DzDz
Średnia	25,3	25,3	41,5	40,6	28,1	30,4	32,3	36,9	24,4
Wariancja	15,8	30,9	25,6	15,5	17,0	13,0	42,9	20,6	24,7
Rzetelność	0,29	0,61	0,70	0,55	0,36	0,25	0,80	0,62	0,42

Tab. 6 pokazuje:

1. Preferencję studentów pedagogiki (wysokie średnie) do stanu Dziecka w Rodzicu, Rodzica w Dorosłym i Dorosłego w Dziecku, co można interpretować jako nastawienie opiekuńcze (DzR), refleksyjne (RD), a zarazem twórcze (DDz) w zakresie wychowania.
2. Różne właściwości pomiarowe dziewięciu skal: od umiarkowanej rzetelności (0,70–0,80), przez niską (0,42–0,62), do bardzo niskiej (0,25–0,36). Ta niejednorodność inwentarza, niezgodna z informacją podaną przez jego autorkę (Pierzchała, 2013, s. 357–358) i wskazująca na zróżnicowane (umiarko-

kowana wariancja) postawy studentów w pewnych zakresach, a ujednocione w innych, skomplikuje nam wnioskowanie o transakcyjnych korzeniach typologii diagnostów. Warto przypomnieć, że rzetelność samooceny typu diagnosty była również niewysoka (średnio około 0,5).

Tab. 7. przedstawia związki preferencji diagnostycznych ze stanami Ja studentów:

Tabela 7. Korelacje typów preferencji diagnostycznych ze stanami Ja oszacowane w badaniach studentów pedagogiki ($n = 30$)

Typ diagnosty	RR	DR	DzR	RD	DD	DzD	RDz	DDz	DzDz
<i>Procduralista</i>	0,09	0,19	0,34	0,27	0,35	0,14	0,32	0,07	-0,10
<i>Rzykant</i>	0,33	0,46	0,28	0,56	0,11	0,21	0,37	0,31	-0,08
<i>Teoretyk</i>	0,18	0,49	0,36	0,59	0,01	0,26	0,47	0,20	-0,05
<i>Intuicjonsta</i>	0,55	0,18	0,37	0,37	0,44	0,57	-0,14	0,43	0,15

Niełatwo zinterpretować trzydzieści sześć współczynników (r Pearsona), nie tylko ze względu na ich liczbę, lecz także ze względu na niskie wartości, które mogą być skutkiem niezadowalającej rzetelności pomiaru. Tylko co trzeci z tych współczynników (zaznaczony tłustym drukiem) osiągnął statystyczną istotność ($r > 0,36$), przy czym żaden nie dotyczył Proceduralisty i żaden nie dotyczył Dziecka Naturalnego (DzDz), co można wytłumaczyć szukaniem drogi do odpowiedzialnego wypełniania obowiązków diagnosty edukacyjnego.

By uwypuklić zależności między typami diagnostów i ich stanów Ja, zastosowano **poprawkę Spearmana** na obniżenie współczynnika korelacji wskutek błędów pomiaru dwu zmiennych (Niemierko, 1975, s. 232–233). Ta poprawka pozwala na oszacowanie korelacji wyników prawdziwych tych zmiennych, ale jest to oszacowanie bardzo niedokładne, bo obciążone potrójnymi błędami losowymi: współczynnika korelacji dwu zmiennych i współczynników rzetelności każdej z nich. Bywa, że otrzymujemy współczynniki większe od jedności i w tym przypadku przedstawiamy je zawsze jako 1.

Poprawka Spearmana zastosowana do danych z tab. 2, 6 i 7 przyniosła wyniki zestawione w tab. 8, w której nadto, dla większej przejrzystości, pominięto współczynniki nieistotne statystycznie po poprawce:

Tabela 8. Hipotetyczne korelacje wyników prawdziwych preferencji diagnostycznych z wynikami prawdziwymi stanów Ja w oszacowaniach studentów pedagogiki ($n = 30$)

Typ diagnosty	RR	DR	DzR	RD	DD	DzD	RDz	DDz	DzDz
<i>Procduralista</i>		0,8	0,8	0,6	1		0,6		
<i>Rzykant</i>	0,9	1	0,7	0,7			0,7	0,5	
<i>Teoretyk</i>		1	0,8	1			0,8		
<i>Intuicjonsta</i>	1	0,6	1	0,9	1	1		0,8	

Z tab. 8 odczytujemy następujące hipotetyczne związki czterech typów diagnosty z postawami rejestrowanymi w systemie analizy transakcyjnej:

1. Diagnostyczny Proceduralista ma w poczuciu studentów pedagogiki najwięcej wspólnego z bezwzględnie logicznym Dorosłym w Dorosłym, a jego postawy rodzicielskie (DR i DzR) nie wykazują, na szczęście, inklinacji do kontroli i krytyki (RR), a więc do przejawów autorytaryzmu.
2. Surowszy jest Ryzykant (wysoki współczynnik RR), który jednak kieruje się przede wszystkim względami praktycznymi (DR), a jego dążenie do skuteczności diagnozy potwierdza założenia uczenia się przez działanie (modelu beta).
3. W przekonaniu studentów Teoretyk jest także nastawiony praktycznie (DR), pojawia się nadto u niego zintegrowana postawa etyczna (RD), będąca wynikiem dojrzałych przemyśleń, tonujących wysokie wymagania.
4. Najbardziej rozmyta jest sylwetka Intuicjonisty, który kojarzy się z niemal wszystkimi odmianami stanów Ja Rodzica i Dorosłego, ale nie z zachowaniem Dziecka, z ewentualnym wyjątkiem twórczego Dorosłego w Dziecku (DDz). Tak wszechstronny i dojrzały Intuicjonista potwierdza odczucia studentów niestacjonarnych pedagogiki, ale mocno wykracza poza oczekiwania autora badań, formułowane we wcześniejszych publikacjach (Niemierko, 2009; Niemierko, 2013).

Wobec incydentalnej i niewielkiej próby badawczej wszelkie wnioski o diagnostach muszą być traktowane jako tymczasowe, wyznaczające co najwyżej kierunki dalszych badań. Logiczny Proceduralista, praktyczny Ryzykant, dojrzały Teoretyk i wszechstronny Intuicjonista powinni być planowo obserwowani w działaniu i poddawani analizom jakościowym, nie tylko ilościowym.

Warto wyjść poza krąg studentów pedagogiki i przebadać profesjonalnych wychowawców oraz nauczycieli różnych szczebli i różnych przedmiotów, w tym zwłaszcza przedmiotów ścisłych, uważanych za ostoję dydaktycznego autorytaryzmu.

Najszerszym polem diagnoz edukacyjnych jest **ocenianie szkolne**, rozumiane jako ustalanie i komunikowanie oceny osiągnięć uczniów. Obydwa procesy obfitują w błędy (Tyszka, 1999; Covey, 2000; Gordon, 1997), które można by przewyżczać po wykryciu źródeł w postaci wczesnych doświadczeń rodzinno-społecznych nauczyciela.

Nie powinniśmy się jednak spieszyć z psychoterapią diagnostów nieformalnych, by pochopnie nie gmatwać ich działania edukacyjnego.

Bibliografia

- Berne E. (1987), *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*, PWN, Warszawa.

- Cohen L., Manion L., Morrison K. (1999), *Wprowadzenie do nauczania*, Zysk, Poznań.
- Covey S.R. (2000), *Komunikacja synergiczna*, [w:] J. Stewart (red.), *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, PWN, Warszawa.
- Dewey J. (1988), *Jak myślimy?*, PWN, Warszawa (wyd. amer. 1933).
- Good T.L., Brophy J.E. (1977), *Educational psychology. A realistic approach*, Holt, Rinehart & Winston, New York.
- Gordon T. (1997), *Wychowanie bez porażek w szkole*, PAX, Warszawa.
- Jagiela J. (2011a), *Transakcyjny model w procesie wielostronnego nauczania-uczenia się*, [w:] J. Jagiela *Analiza transakcyjna w edukacji*, Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego, Częstochowa.
- Jagiela J. (2011b), *Egogram EFP. Wersja eksperymentalna*, [w:] J. Jagiela *Analiza transakcyjna w edukacji*, Wydawnictwo AJD, Częstochowa.
- Jagiela J. (2012a), *Słownik analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo AJD, Częstochowa.
- Jagiela J. (2012b), *Od redakcji*, „Edukacyjna Analiza Transakcyjna”, nr 1.
- Niemierko B. (1975), *Testy osiągnięć szkolnych. Podstawowe pojęcia i techniki obliczeniowe*, WSiP, Warszawa.
- Niemierko B. (2007), *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, WAiP, Warszawa.
- Niemierko B. (2009), *Diagnostyka edukacyjna. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa.
- Niemierko B. (2013), *Analiza transakcyjna jako metoda diagnostyki edukacyjnej*, „Edukacyjna Analiza Transakcyjna”, nr 2.
- Okoń W. (1967), *Podstawy wykształcenia ogólnego*, Nasza Księgarnia, Warszawa.
- Paluchowski W.J. (2001), *Diagnoza psychologiczna. Podejście ilościowe i jakościowe*, Scholar, Warszawa.
- Pankowska D. (2012), *Analiza transakcyjna w edukacji czy edukacyjna analiza transakcyjna? – próba porządkowania znaczeń*, „Edukacyjna Analiza Transakcyjna”, nr 1.
- Pierzchała A., Sarnat-Ciastko A. (2011), *Egogram strukturalny. Kwestionariusz samooceny stanów Ja*, „Edukacyjna Analiza Transakcyjna”, nr 1.
- Pierzchała A. (2013), *Pasywność w szkole. Diagnoza zjawiska z punktu widzenia analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo AJD, Częstochowa.
- Tyszka T. (1999), *Psychologiczne pułapki oceniania i podejmowania decyzji*, GWP, Gdańsk.
- Wysocka E. (2009), *Diagnoza w resocjalizacji. Obszary problemowe i modele rozwiązań w ujęciu psychopedagogicznym*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa.
- Wysocka E. (2013), *Diagnostyka pedagogiczna. Nowe obszary i rozwiązania*, Impuls, Kraków.

DIAGNOSTA EDUKACYJNY

Wyobraź sobie, że rozpoznawanie warunków, przebiegu i wyników **uczenia się** dzieci, młodzieży lub dorosłych należy do twoich zawodowych obowiązków. Na każdą z pozycji kwestionariusza masz do wyboru pięć odpowiedzi: **NIE**, **Raczej NIE**, **Nie wiem**, **Raczej TAK**, **TAK**. Przyjmij postawę krytyczną: gdy wszystko jest „na tak”, diagnozowanie staje się niemożliwe.

Odpowiedzi zaznaczaj krzyżykami we właściwych kolumnach. Podpisz się nazwiskiem lub pseudonimem.

Poz.	Z a c h o w a n i e	NIE	Ra- czej NIE	Nie wiem	Ra- czej TAK	TAK
1.	Diagnostując, stosuję wyłącznie niezawodne procedury					
2.	Diagnoza to dla mnie przygoda pedagogiczna					
3.	Szczegółowo rozważam „za” i „przeciw” każdej opinii					
4.	Wykazuję dużą wrażliwość na emocje badanych					
5.	Razi mnie nadmiar dokumentacji diagnoz					
6.	Wystrzegam się ryzyka błędnej diagnozy					
7.	Przez diagnozy sprawdzam teorie pedagogiczne					
8.	Wyżej cenię zachowania niż motywy badanego					
9.	W diagnozowaniu starannie wystrzegam się emocji					
10.	Śmiało podejmuję działania diagnostyczne					
11.	Bardziej interesuje mnie praktyka niż teoria diagnozy					
12.	Mam osobisty pogląd na ujawniane fakty					
13.	Chłodno rozważam związki pomiędzy faktami.					
14.	Cechuje mnie pomysłowość w wyjaśnianiu zjawisk					
15.	Długo wstrzymuję się z diagnozą, gdy nie mam pewności					
16.	Chętnie wracam do swoich diagnoz w dyskusjach					

17.	Staram się diagnozować jak najostrożniej					
18.	W diagnostyce cenię szybkość podejmowania decyzji					
19.	Staram się dokonać bezdyskusyjnej diagnozy					
20.	Mam często rację w dyskusjach wychowawczych					
21.	Unikam skomplikowanych procedur diagnostycznych					
22.	Lubię wykonywać czynności diagnostyczne					
23.	Pogłębiam wiedzę diagnostyczną, studiując podręczniki					
24.	Unikam wpływu wychowawczego w toku diagnozowania					
25.	Przyjmuję odpowiedzialność za skutki swoich diagnoz					
26.	Potrafię żywo argumentować za swoją diagnozą					
27.	Jednakowo traktuję każdą grupę środowiskową					
28.	Mocno przeżywam każdą swoją diagnozę					
29.	Podstawą diagnozy jest dla mnie znajomość pedagogiki					
30.	Diagnozowanie jest dla mnie osobistym przeżyciem					
31.	W diagnozie staram się o pełną poprawność pojęciową					
32.	Dbam o stały kontakt wzrokowy z diagnozowanym					
33.	Uważam, że uprawnienia diagnostów należy stopniować					
34.	W diagnozowaniu cenię spokój, brak pośpiechu					
35.	Interpretuję fakty według różnych teorii pedagogicznych					
36.	Uważam, że diagnosta powinien wzbudzać zaufanie					
37.	Do diagnozy potrzebuję dużej liczby danych					
38.	Mam dużo energii do działań diagnostycznych					
39.	Najwyżej cenię jasność orzeczeń diagnostycznych					
40.	Moje diagnozy to początek współpracy wychowawczej					

Diagnosta

[Pozycje 5, 6, 8, 11, 18, 19, 21, 24, 27, 33 i 34 są punktowane 5 – 4 – 3 – 2 – 1. Reszta pozycji jest punktowana 1 – 2 – 3 – 4 – 5.]

The Ego States of Educational Diagnosticians

Summary

Amidst the multitude of their professional obligations, teachers also function as informal educational diagnosticians. This role requires maturity and the ability to shed uncontrolled inclinations which could bias diagnoses they perform. Transactional analysis may assist with such a self-recognition task.

A feasibility study on how transactional analysis can explain the differences in teachers' concepts of their diagnostic duties has been carried out on a small sample of 30 post-graduate students of education. The students completed two inventories:

- (1) an original set of four ten-item scales labeled: *Procedural* (learned by assimilation), *Taking a Risk* (learned by doing), *Theoretician* (learned by discovery), and *Intuitive* (learned by experience).
- (2) the *Egogram* representing nine categories of double-level analysis, created in the Research Group for Educational Transactional Analysis in Jan Długosz University in Częstochowa.

The main findings of the study include the following ones:

1. In students' opinion, *Procedural* type of a diagnostician resembles mostly Adult in Adult attitude and is free of the Parent in Parent authoritarian flaw.
2. The *Taking a Risk* diagnostician is closest to Adult in Parent, practice-oriented educator.
3. *Theoreticians* are also Adult in Parent personalities supported by the Parent in Adult ethical considerations.
4. *Intuitive* diagnosticians are versatile, associated with all types of Parent and Adult but not with the Childish spontaneous attitude except of certain amount of the Adult in Child's creativity.

Much more research is needed to confirm the findings and to transfer them into acting educational evaluators: homeroom and subject-matter teachers, tutors, and supervisors.

Keywords: educational diagnostics, educational diagnostician, educational transactional analysis, ego states, egogram.