

Dorota GĘBUŚ

Strukturalizacja czasu w relacji nauczyciel–uczeń w kontekście rozwoju aktywności wychowanka

Słowa kluczowe: szkoła, relacje, analiza transakcyjna, strukturalizacja czasu.

Wstęp

Szkoła jest instytucją, która z uwagi na to, że wcześniej wkracza w życie młodego człowieka i zajmuje w nim dużo miejsca, odgrywa bardzo ważną rolę w rozwoju jego aktywności i potencjału możliwości, z jakim do niej przychodzi. Tutaj przez wiele lat zdobywa on wiedzę i umiejętności niezbędne do realizacji przyszłych planów, celów i zamierzeń. Uczeń, wchodząc w szkolne mury, rozpoczyna długą podróż w nieznaną, w której towarzyszy mu nauczyciel. Nauczyciel, którego zadaniem jest stworzenie przestrzeni do doświadczania nowych sytuacji, będących odpowiedzią na potrzeby rozwojowe młodego człowieka, dzięki którym będzie mógł doskonalić siebie i dążyć do samorealizacji. Takiemu zadaniu może sprostać nauczyciel, który posiada nie tylko kompetencje dydaktyczne, ale również, a może przede wszystkim, kompetencje społeczne, konieczne do budowania prawidłowych relacji z uczniem. To od relacji, jaką nauczyciel zbuduje z uczniem, zależy kształtowanie postawy życiowej ucznia i przygotowanie go do funkcjonowania w dorosłym życiu. Bo to właśnie relacje są najważniejsze w procesie edukacji.

[...] charakter stosunków nauczyciel–uczeń ma podstawowe znaczenie – jeśli nauczanie ma być skuteczne – w nauczaniu wszystkiego: każdego przedmiotu, wszelkich treści, wszelkich umiejętności, wartości bądź przekonań. Łacina, historia starożytna, matematyka, literatura, zajęcia praktyczne czy chemia – wszystko może być dla młodych interesujące i podniecające, jeśli mają do czynienia z nauczycielem, który posiadał umiejętność nawiązywania z nimi szczególnego kontaktu, kontaktu, w którym potrzeby nauczyciela respektowane są przez uczniów, a potrzeby uczniów przez nauczyciela¹.

¹ T. Gordon, *Wychowanie bez porażek w szkole*, Warszawa 1995, s. 16–17.

Wzajemna współpraca oparta na zasadach podmiotowości mobilizuje obie strony do pełnego zaangażowania w proces kształcenia i tworzy klimat sprzyjający rozwijaniu twórczości i aktywności ucznia. Nauczyciel otwarty na potrzeby ucznia będzie potrafił dostrzec jego potencjał twórczy, z jakim przekracza próg szkoły, i będzie potrafił wspierać go w podejmowaniu nowych wyzwań i pokonywaniu trudności, aby mógł osiągać kolejne cele edukacyjne.

Spróbujmy przyjrzeć się, jak dalece sytuacja szkolna, w której spotyka się nauczyciel i uczeń, sprzyja budowaniu takich dobrych relacji. Jak wykorzystywany jest szkolny czas w odniesieniu do tworzenia autentycznego, szczególnego kontaktu? Na jakich czynnościach skupiają się, wypełniając przestrzeń, w której wspólnie funkcjonują? Artykuł jest próbą odpowiedzi na te pytania za pomocą teorii analizy transakcyjnej (AT), która wydaje się bardzo dobrym narzędziem do opisu i wyjaśnienia zachowań i relacji międzyludzkich. W tym przypadku warto sięgnąć do jednego z założeń analizy transakcyjnej, mówiącego o tym, że człowiek realizuje swoje potrzeby w kontakcie z drugim człowiekiem, w ten sposób zaspokaja swoje głody (*hunger*). Jednym z najbardziej podstawowych głodów człowieka jest potrzeba strukturalizacji czasu (*structure-hunger*), która odnosi się do sposobów, w jakie ludzie wchodzą w relacje z innymi osobami. Zdaniem E. Berne'a, potrzeba strukturalizacji czasu wynika z trzech głodów: 1) bodźców lub odczuć, co oznacza, że człowiek poszukuje sytuacji stymulujących, a unika izolacji; 2) bycia dostrzeganym i uznawanym, czyli chęci bycia zauważonym i akceptowanym przez innych; 3) uporządkowania, dążenia do ustrukturalizowania swoich doświadczeń w czasie i przestrzeni². Człowiek poszukuje interakcji z drugim i może się z nim kontaktować na różne sposoby. Sposoby te ułożone są na pewnym kontinuum intensywności, od tych najdalszych od drugiego człowieka, do tych, które są mu najbliższe. E. Berne wyróżnił sześć sposobów strukturalizacji czasu³. Spróbujmy się im przyjrzeć na gruncie szkolnych spotkań pomiędzy nauczycielem i uczniem.

1. Szkolna organizacja czasu w perspektywie analizy transakcyjnej

Pierwszym, na kontinuum intensywności, sposobem strukturalizacji czasu jest wycofanie (*withdrawal*), które oznacza fizyczną lub psychiczną izolację od otoczenia. E. Berne nazywa to

skrajnym, granicznym przypadkiem, w którym ludzie jawnie się nie komunikują [...]. Może się ono objawiać w tak różnych sytuacjach, jak np. wspólna jazda pociągiem czy też zajęcia grupy terapeutycznej zamkniętych w sobie schizofreników⁴.

² E. Berne, *Dzień dobry... i co dalej?*, Poznań 2013, s. 41.

³ Zob. tenże, *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 2004, s. 10–13; tegoż, *Dzień dobry...*, s. 41–45; tegoż, *Seks i kochanie*, Warszawa 1994, s. 71–73.

⁴ Tenże, *Dzień dobry...*, s. 42.

Wycofanie może mieć różne przyczyny i służyć różnym celom. Może pochodzić z każdej struktury osobowości człowieka. Może być świadomą i racjonalną decyzją wynikającą ze stanu Ja-Dorosły, kiedy dopływa do nas zbyt dużo bodźców transakcyjnych. Stymulacja jest na tak wysokim poziomie, że nie potrafimy sprawnie działać i najbardziej optymalnym rozwiązaniem jest wyłączenie się, które służy odprężeniu, refleksji, zebraniu myśli do dalszej pracy. Wycofanie może być również reakcją płynącą ze stanu Ja-Rodzic, kiedy próbujemy rozwiązać konflikt, naśladując zachowania naszych rodziców w podobnych sytuacjach, np. poprzez celowe niepodejmowanie interakcji z drugą osobą, aby uniknąć z nią konfrontacji. Wycofanie może także być podyktowane przez stan Ja-Dziecko, kiedy to izolacja jest efektem wyuczonego w dzieciństwie mechanizmu obronnego pozwalającego uniknąć napięcia i cierpienia. W sytuacji szkolnej wycofanie przybiera formę uczniowskich wagarów lub ucieczek z lekcji, aby uchronić się przed negatywną oceną z klasówki, lub niewyrażania własnego zdania, aby nie narazić się na konflikt z nauczycielem. Również nauczyciel może wycofywać się z kontaktu z uczniami – obecny na lekcji tylko fizycznie, a psychicznie pogrążony w świecie własnych myśli, prowadzi zajęcia bez nawiązywania jakichkolwiek interakcji z klasą.

Drugim na kontinuum intensywności sposobem wchodzenia w relacje w drugą osobą są rytuały (*rituals*). Rytuały są to formalne i powierzchowne zachowania całkowicie przewidywalne. Mają swój określony schemat następujących po sobie zdarzeń, który jest znany uczestnikom danej sytuacji. Są dawaniem wzajemnych znaków rozpoznania i dostrzegania drugiej osoby, ale tylko na poziomie kurtuazyjnym, zapewniającym dobre funkcjonowanie w danym towarzystwie. To na przykład prosta wymiana zdań:

- Dzień dobry, co u Pani słychać?
- Dzień dobry, u mnie wszystko w porządku. A co u Pani?
- Dziękuję, u mnie też wszystko dobrze.

Osoby biorące udział w rytuale zapewniają sobie poczucie bezpieczeństwa i przynależności społecznej przy minimalnym poziomie zaangażowania w interakcje z innymi. Nasze życie pełne jest konwencjonalnych zachowań, komunikatów wysyłanych na poziomie fatycznym, które służą jedynie podtrzymaniu kontaktu i pozwalają nam na społeczne przetrwanie. W szkole rytuał obecny jest na co dzień.

Zarówno ten oficjalny (akademie, studniówka, matura, pasowanie na ucznia, wręczenie dyplomów, rozpoczęcie i zakończenie roku szkolnego itd.), jak i ten ukryty, będący czasem przejawem tzw. „drugiego życia szkoły” (fala, tzw. „osiemnastka”, dzień wagarowicza, przezwiska nauczycieli itp.). Czas szkolny jest wypełniony i zamknięty w kłamry celebrowanych rytuałów od momentu pasowania pierwszoklasisty na ucznia, po uzyskanie świadectwa maturalnego, czy dyplomu wyższej uczelni⁵.

⁵ J. Jagieła, *Edukacyjna Analiza Transakcyjna w kilku odsłonach*, Częstochowa 2012, s. 81.

Nauczyciel poprzez określone zrytualizowane zachowanie, automatycznie wypowiedziane słowa, gesty, grymas twarzy – może udzielić uczniowi pozytywnego lub negatywnego wsparcia, które jest przez niego doskonale zrozumiane, bez zbędnego wyjaśniania, o co chodzi.

Następny rodzaj kontaktów społecznych to aktywności (*activities*), określane też jako procedury lub praca. Są one nastawione na osiągnięcie celu, wykonanie powierzonego zadania. Podejmowane z innymi interakcje nastawione są nie na drugiego człowieka, tylko na rzeczywistość zewnętrzną, jaką jest przedmiot działania. Szkoła jest instytucją, w którą niejako wpisany jest ten rodzaj strukturalizacji czasu. Cały proces nauczania-uczenia się oparty jest na wykonywaniu różnych czynności. Nauczyciel przygotowuje się do zajęć, prowadzi lekcje, wydaje uczniom polecenia, sprawdza klasówki, uczniowie natomiast wykonują polecenia, analizują materiał, odrabiają prace domowe, zdają egzaminy. Obie strony robią to dla osiągnięcia jakiegoś celu.

Aktywności zwykle są źródłem warunkowych głasków pozytywnych lub negatywnych w zależności od końcowego efektu działań i jego oceny przez innych i/lub przez siebie, o różnym stopniu intensywności i większej lub mniejszej przewidywalności (zależnie od umiejętności, doświadczenia w wykonywaniu danej pracy, wagi działania, wagi wysiłku i jakości współpracy)⁶.

W szkole uczeń codziennie otrzymuje tego rodzaju warunkowe głaski, które są konsekwencją oceny przez nauczyciela, jego pracy włożonej w wywiązywanie się ze swoich uczniowskich obowiązków. Ważniejsze jest w tym wszystkim sprawne wykonanie zadania niż budowanie relacji pomiędzy nauczycielem i uczniem.

Kolejny ze sposobów strukturalizacji czasu określany jest jako rozrywki (*pastimes*) lub zabijanie czasu⁷. Są to uprzejme rozmowy na tzw. błahe tematy (o pogodzie, polityce, sporcie, modzie), prowadzone najczęściej pomiędzy osobami, które mało się znają. Ich celem jest dostarczenie sobie psychologicznej przyjemności, bez dużego zaangażowania w relacje. Charakteryzują się pewną powtarzalnością, choć najczęściej nie przebiegają według takiego samego schematu jak rytuał. To np. sytuacja, w której nauczyciel, wychodząc ze szkoły, widzi ucznia czekającego na przyjazd rodzica i zaczyna z nim krótką rozmowę na niezobowiązujący temat. Utwierdza się tym samym w pełnionej przez siebie roli opiekuna-wychowawcy, uczeń natomiast może czuć się zauważony przez nauczyciela. Rozmowa ta niewiele wnosi w ich wzajemne relacje, oprócz chwilowego zadowolenia z wymiany kilku zdań.

Są to wymiany wypowiedzi z określonym zbiorem odpowiedzi do wyboru lub o charakterze zdań do dokończenia. [...] Rozrywki są w dużej mierze programowane społecznie

⁶ D. Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*, Lublin 2010, s. 64.

⁷ M. James, D. Jongeward, *Narodzić się, by wygrać. Analiza transakcyjna na co dzień*, Poznań 1994, s. 90.

poprzez rozmowy na akceptowalne społecznie tematy w akceptowalny społecznie sposób. Mogą się do nich jednak wkraść elementy indywidualne, prowadzące do kolejnej formy zdarzeń społecznych, tj. gier⁸.

Gry są sposobem strukturalizacji czasu, który zawiera w sobie ukryty motyw. Nawiązujemy relacje w drugą osobą po to, aby uzyskać jakąś korzyść. Mówiąc językiem analizy transakcyjnej, inicjator gry zastawia na partnera interakcji rodzaj pułapki (fortel), wykorzystując słaby punkt (haczyk) ofiary, co powoduje, że daje się ona wciągnąć w grę. W wyniku tego ofiara odpowiada na zaproszenie (reakcja) i rozpoczyna się seria kilkunastu transakcji, po których dochodzi do nagłej zmiany ról (przełącznik), prowadzącej do zaskoczenia (konsternacja) współgracza, a następnie do wypłaty talonów psychologicznych (zapłata). E. Berne opisał to w tzw. wzorze G⁹. Grę od psychomanipulacji różni jedynie to, że wynika ona z nieświadomości inicjatora gry. Gry odbywają się bez udziału stanu Ja Dorosły, który odpowiada za racjonalną ocenę rzeczywistości, dlatego kończą się zazwyczaj nieprzyjemnymi odczuciami. „Gry są prowadzone, aby udzielić negatywnego wsparcia, pomniejszyć serdeczność i zażyłość oraz podtrzymywać różne uczucia zastępcze”¹⁰. W szkole możemy spotkać się z wieloma grami prowadzonymi pomiędzy nauczycielami i uczniami. Uczniowie mogą np. wciągnąć nauczyciela, który jest miłośnikiem swojego przedmiotu, w opowieści o jakimś zagadnieniu związanym z tematyką zajęć, po to, aby zabrakło czasu na sprawdzenie pracy domowej. Uczniowie pod pretekstem zainteresowania tematem i pogłębienia wiedzy na dany temat chcą uniknąć kary za nieprzygotowanie się do zajęć, a nauczyciel zostaje z poczuciem, że nie zrealizował zaplanowanego wcześniej materiału. Albo uczeń, który bardzo często przeszkadza na lekcji i robi to dopóki, dopóty nie sprowokuje nauczyciela do wybuchu złości. Wtedy wygrywa, ponieważ jest osobą poszkodowaną. Zapłatą w tej grze jest możliwość poskarżenia się innym na „złego” nauczyciela. Często nieporozumienia, konflikty i problemy wychowawcze są objawami prowadzonych gier, z czego nauczyciele nie zdają sobie sprawy.

Ostatnim, na kontinuum intensywności, sposobem strukturalizacji czasu jest intymność (*intimacy*), która oznacza bliski, bezpośredni kontakt z drugą osobą, bez udawania, stwarzania pozorów, wykorzystywania, prowadzenia gier. Intymność to prawdziwa, uczciwa relacja oparta na wzajemności i zaufaniu, w której wyrażane są autentyczne emocje i potrzeby. Pojawia się wtedy, gdy jesteśmy rzeczywiście zainteresowani drugą osobą, chcemy jej wysłuchać i zrozumieć jej świat.

Dwie osoby mogą mieszkać lub pracować ze sobą razem przez całe lata, nigdy tak naprawdę nie zauważając się nawzajem i nie słuchając. A jednak zdarzają się chwile, gdy człowiek dostrzega drugiego po raz pierwszy – widzi jego istotę, sposób wyrazu, ruchy,

⁸ E. Berne, *Dzień dobry...*, s. 42.

⁹ Tamże, s. 43.

¹⁰ R. Rogoll, *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, Warszawa 2010, s. 53.

różne jego aspekty. Słucha go wtedy też po raz pierwszy – słyszy, co do niego mówi, odbiera jego werbalne i niewerbalne komunikaty, emocjonalne i racjonalne przekazy¹¹.

Intymność wiąże się z otwartością na drugiego człowieka, chęcią wzajemnego dawania i brania bez ukrytych motywów. W szkole intymność to np. podmiotowa relacja pomiędzy nauczycielem i uczniem, dająca wsparcie, wyrażona w gotowości do współpracy, uważności na to, co wydarza się „tu i teraz”. Jest ona niezwykle ważna w tworzeniu warunków do pomyślnego rozwoju aktywności ucznia i jego potencjału twórczego.

2. Aktywność twórcza ucznia w kontekście strukturalizacji czasu

Aby uczeń mógł rozwijać potencjał, jakim dysponuje, musi trafić na środowisko wychowawcze, które pozwoli mu przekształcić potencjalne możliwości w realną aktywność. W dużej mierze zależy to od nauczyciela, a właściwie od jego podejścia do ucznia i sposobu organizacji czasu, jaki wspólnie spędzają. Jeśli uczeń ma stać się jednostką twórczą, która potrafi radzić sobie w zmieniającej się rzeczywistości, z jaką mamy do czynienia, powinien mieć okazje do realizacji zadań o charakterze otwartym, gdzie może się wykazać myśleniem dywergencyjnym¹². Wiąże się to z tworzeniem takich sytuacji edukacyjnych, w których jest możliwość tworzenia wielu rozwiązań, poszukiwania różnorodnych pomysłów, argumentowania swojego stanowiska i wyboru najlepszego rozwiązania spośród wielu. Aby myśleć dywergencyjnie, trzeba wyjść poza schemat, dostrzec nowe aspekty problemu, na bazie których można generować nowe rozwiązania. W szkole dużo częściej uczeń ma do czynienia z zadaniami zamkniętymi, które trzeba rozwiązać według danego klucza. Przeważa myślenie konwergencyjne, skupione na jednym właściwym rozwiązaniu. Uczeń przyzwyczaja się, że musi działać według określonego schematu podanego przez nauczyciela. W szkole panuje dominacja jednej prawidłowej odpowiedzi i postępowanie według wzoru. Strukturalizacja czasu, związana z uczniowskimi aktywnościami (*activities*), skupia się przede wszystkim na czynnościach wymagających myślenia schematami.

Schematy te wspierane są przez szkolne rytuały, związane z ogólnym ujednoliceniem zachowań. Uczeń zostaje wyposażony w zbiór scenariuszy, według których powinien postępować. Dostaje niejako instrukcję, jak ma się zachowywać na lekcji, na przewie, w czasie uroczystości, czego i w jaki sposób ma się nauczyć, jak się ubierać, co i jak mówić. Przewidziany jest też odpowiedni katalog nagród i kar. Nie pozostawia się więc uczniowi wiele miejsca na aktywność własną, wpływającą z jego inicjatywy. Oczywiście, z jednej strony jest to potrzebne dla sprawnej organizacji pracy szkoły, ale w nadmiarze zabija indywidualność zarówno ucznia, jak i nauczyciela.

¹¹ M. James, D. Jongeward, *Narodzić się...*, s. 92–93.

¹² J.P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa 1978, s. 278–357.

Obok pozytywnego znaczenia oficjalnych rytuałów i konkretnych rytualnych zachowań dostrzec można również cechy negatywne. Szczególnie wtedy, gdy forma przerasta treść, środki dominują nad celami, a rytuały zastępują bliską i bezpośrednią interakcję pomiędzy osobami. Wtedy także, gdy rytuał zabija indywidualność, a w przypadku nauczycieli – zmienia się w skostniałą i szablonową rutynę. [...] Nadmiar rutyny zdecydowanie nie służy szkole, wprowadza nudę, monotonię i dystans między ludźmi¹³.

Jeśli nauczyciel będzie bazował w kontakcie z uczniem przede wszystkim na rytuałach, to nie uda mu się zmotywować go do podejmowania działań na rzecz własnego rozwoju, ponieważ w rytuał wpisana jest powierzchowność i pewien automatyzm, co przeczy zaangażowaniu się w sprawy ucznia, bez którego to zaangażowania nauczyciel nie będzie w stanie okazać wsparcia.

Niezmienne destrukcyjne, z punktu widzenia budowania bliskich i autentycznych relacji, jest podejmowanie gier. Gra wiąże się z pułapką, w jaką ofiara wpada, a następnie dostaje porcje negatywnych znaków rozpoznania i pozostaje z poczuciem, że została oszukana. Takie sytuacje burzą zaufanie i otwartość w relacjach, których później nie da się odbudować.

Gry wyraźnie różnią się od procedur, rytuałów i rozrywek dzięki dwóm podstawowym właściwościom: (1) swojej ukrytej jakości i (2) wypłacie. Procedury mogą być udane, rytuały skuteczne, a rozrywki korzystne, lecz wszystkie one są z definicji szczerze; mogą pociągać za sobą rywalizację, ale nie konflikt, a ich zakończenie może być sensacyjne, ale nie dramatyczne. Każda gra jest natomiast w swoim założeniu nieuczciwa, a wynik ma wydźwięk dramatyczny, a nie ekscytujący¹⁴.

Gry mogą prowadzić do wycofania się z kontaktu, co w sytuacji szkolnej może objawiać się izolacją fizyczną (wagary) lub psychiczną (uczeń jest na zajęciach, ale nie wchodzi w relację z nauczycielem). Może ukrywać swoje prawdziwe uczucia pod maskami nakładanymi na twarz, udając bycie w kontakcie, a tak naprawdę, będzie odcinał się od tego, co się dzieje w klasie. Jego zachowanie z zewnątrz może wyglądać np. jak rozrywka, ponieważ na jego twarzy pojawi się zdawkowy uśmiech, ale nie będzie on dla niego źródłem pozytywnych głasków. Zachowanie ucznia będzie jedynie tworzeniem pozorów pozwalającym jakoś przetrwać w przymusie wypełniania obowiązków szkolnych, natomiast faktycznie będzie ucieczką od nawiązania jakichkolwiek autentycznych interakcji z nauczycielem.

Zakończenie

Aby móc inspirować ucznia do podejmowania działań na rzecz samorozwoju, trzeba najpierw zbudować z nim więź opartą na otwartości i zaufaniu, która jest podstawą tworzenia klimatu współpracy. Trzeba stać się osobą, która zauważa, docenia, wspiera, dając temu wyraz z bezpośredniej, szczerzej relacji,

¹³ J. Jagieła, dz. cyt., s. 82.

¹⁴ E. Berne, *W co grają...*, s. 37.

pomimo tego, że w szkole wiele czasu poświęca się na wchodzenie w powierzchowne interakcje z uczniem. Warto poświęcić czas na to, aby mogła zaistnieć, chociaż w niewielkim stopniu, intymność, ponieważ ona zapewnia uczniowi poczucie bezpieczeństwa, bez którego trudno jest otworzyć się na nowe doświadczenia, sprzyjające podejmowaniu nowych wyzwań rozwojowych. Nauczyciel, który jest wrażliwy na to, co dzieje się z uczniem, potrafi dostrzec jego potencjał, pomóc mu w odkrywaniu swoich umiejętności, a także motywować do stawiania sobie coraz trudniejszych celów. Taki nauczyciel daje mu także prawo do bycia sobą i akceptuje go takim, jaki jest, niezależnie od tego, czy spełnia jego oczekiwania. Nie stawia się w roli cenzora, kontrolującego i oceniającego ucznia, tylko wyraża swoją opinię o jego działaniach, która jest podstawą do dalszej wspólnej pracy i poszukiwania rozwiązań lepszych, bardziej owocnych. Oznacza to, że nauczyciel wyraża swoje zdanie, ale przede wszystkim respektuje zdanie ucznia, ponieważ jego rozwój jest tutaj najistotniejszy i to uczeń ma być jego twórcą. Nauczyciel jest tylko przewodnikiem, który w oparciu o dobry kontakt i bliską relację buduje wspierające środowisko wychowawcze, umożliwiające uczniowi osiągnięcie jego zamierzeń i celów rozwojowych.

Bibliografia

- Berne E., *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa 2004.
- Berne E., *Dzień dobry... i co dalej?*, Poznań 2013.
- Berne E., *Seks i kochanie*, Warszawa 1994.
- Gordon T., *Wychowanie bez porażek w szkole*, Warszawa 1995.
- Guilford J.D., *Natura inteligencji człowieka*, Warszawa 1978.
- Jagiela J., *Edukacyjna Analiza Transakcyjna w kilku odsłonach*, Częstochowa 2012.
- James M., Jongeward D., *Narodzić się, by wygrać. Analiza transakcyjna na co dzień*, Poznań 1994.
- Pankowska D., *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*, Lublin 2010.
- Rogoll R., *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej*, Warszawa 2010.

Time structure in relationship between a teacher and a student – an influence on student's development

Summary

This article emphasize the meaning of building proper relationship between a teacher and a student, which is necessary to develop student's abilities. It is very important for teachers to have not only teaching competences, but also social one in order to be in close relationship with their students, that is essential to provide support in a process of student's education. The analysis in the article shows how important is a situation at school in building such as proper relationship. To describe the meaning of spending time at school in building direct relationship between a teacher and a student, it was used the theory of a transactional analysis.

Keywords: school, relationships, transactional analysis, time structure.