



<http://dx.doi.org/10.16926/pe.2019.12.14>

Karol MOTYL

<https://orcid.org/0000-0003-4203-6434>

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Długosza w Częstochowie

---

**Kontakt:** [k.motyl@ujd.edu.pl](mailto:k.motyl@ujd.edu.pl)

**Jak cytować [how to cite]:** Motyl, K. (2019). Temporalny język procesu grupowego. Strukturalizacja czasu uczniów a dynamika klasy. *Podstawy Edukacji. Język w edukacji – edukacja językowa*, 12, 187–204.

---

## Temporalny język procesu grupowego. Strukturalizacja czasu uczniów a dynamika klasy

### Streszczenie

Klasa szkolna jest dynamiczną i wewnętrznie złożoną strukturą. Jest to jedna z podstawowych grup społecznych, w których uczestniczy młody człowiek. Z tego względu zjawiska, które mają miejsce w tej strukturze są niezwykle istotne dla rozwoju dzieci i młodzieży. Proces konstytuowania się klasy nigdy nie jest czymś dokonanym. Struktura ta jest w ciągłym procesie stawania się. Klasa szkolna podlega tym samym prawom dynamiki, co każda grupa, włączając w to także fazowość rozwoju. W niniejszym tekście przeanalizowano cztery etapy rozwoju klasy szkolnej z punktu widzenia strukturalizacji czasu w analizie transakcyjnej. W tym celu posłużono się techniką ankiety realizowaną w liceum ogólnokształcącym. Artykuł jest próbą wyłonienia cech charakterystycznych strukturalizacji czasu licealistów w poszczególnych fazach rozwoju grupy – klasy szkolnej. Aby móc analizować każdą z faz, posłużono się modelem panelu – dane zbierane były cztery razy w ramach roku szkolnego, za każdym razem badano tych samych uczniów, używając tego samego kwestionariusza. Tekst jest także próbą zwrócenia uwagi na możliwość wykorzystania analizy transakcyjnej do eksploracji fenomenów, zjawisk i procesów mających miejsce w rzeczywistości edukacyjnej.

**Słowa kluczowe:** analiza transakcyjna, strukturalizacja czasu, proces grupowy, dynamika grupy, klasa szkolna.

Wysiłki naukowców, próbujących lepiej rozumieć naszą rzeczywistość, ukazują ją jako wzajemnie spójną i gęsto powiazaną sieć wpływów [...] To potężna fala życia, która wędruje poprzez czas (Tokarczuk, 2019, s. 19)

## Wstęp

Pojęcie grupy społecznej jest niezwykle szeroko rozumiane w literaturze przedmiotu. Generalnie mówimy o niej, „gdy dwie lub więcej jednostek pozostaje ze sobą w bezpośredniej interakcji, gdy mają względnie jasny cel i ustalone normy” (Mika, 1972, s. 172). Piotr Sztompka pisze, że zbiorowość ludzi, pomiędzy którymi wykształciła się więź obiektywna, subiektywna i behawioralna, nazywamy grupą społeczną (2007, s. 170). Innymi słowy, grupę taką tworzą osoby na podstawie podobieństwa cechy, która będzie społecznie istotna dla członków tej struktury. Cecha ta będzie generować świadomość wspólnoty i poczucie odrębności oraz skutkować kontaktami i interakcjami z innymi uczestnikami tejże grupy (Sztompka, 2007, s. 193). Jest rzeczą oczywistą, że człowiek należy do wielu grup społecznych w ciągu całego swojego życia. Charakteryzują się one zmiennością wraz z jego rozwojem. Dla dziecka w wieku szkolnym, ale także dla adolescenta, podstawową strukturą, do której przynależy (oprócz rodziny) jest klasa szkolna. Stanowi ona grupę społeczną w obrębie instytucji szkolnej i, zgodnie z definicją Sztompki, posiadać ona będzie cechy kształtujące poczucie wspólnoty, ale i cechy, które odróżniają ją będą od innych (Zawada, 2013, s. 84–85).

Klasa szkolna, którą – za Mieczysławem Łoboockim – można określić jako zespół składający się z „uczniów wzajemnie na siebie oddziałujących, którzy różnią się zajmowanymi w nim pozycjami i rolami oraz mają wspólny system wartości i norm regulujących ich zachowanie w istotnych dla klasy sprawach” (1974, s. 15), jest grupą społeczną, która wywiera niebagatelny wpływ na rozwój i funkcjonowanie swoich członków. Od jej struktury, stosunków społecznych i więzi emocjonalnych zależy rozwój osobowości uczniów. Biorąc pod uwagę czas, jaki uczniowie spędzają w klasie, tym bardziej należy uświadomić sobie istotę prawidłowego funkcjonowania klasy szkolnej jako posiadającej ogromną siłę oddziaływania wychowawczego (Zawada, 2013, s. 85). Szczególnie ciekawy wydaje się temporalny wymiar relacji międzyludzkich rozpatrywany na poziomie funkcjonowania klasy szkolnej. Jeden z raportów OECD stwierdza, że formalne instytucjonalne kształcenie w szkole (odnoszące się wyłącznie do realizacji obowiązku szkolnego) stanowi około 12% życia statystycznego Polaka, a uwzględniając szkolnictwo ponadgimnazjalne i wyższe, czas spędzony w instytucjach oświatowych stanowić będzie niemalże  $\frac{1}{4}$  średniej długości życia w naszym kraju (OECD, 2017). Szkoła, jako laboratorium życia społecznego, jest przede wszystkim miejscem kształtowania tożsamości społecznej uczniów przez jawne i ukryte mechanizmy oddziaływania instytucjonalnego (Zamojska, 2011, s. 88), ale także

poprzez liczne kontakty społeczne i relacje interpersonalne (Brzezińska, 2006, s. 47–77). Klasa szkolna nie jest strukturą statyczną. Wręcz przeciwnie, można w jej istnieniu wyróżnić szereg przemian, wskazujących na jej dynamiczny charakter. Stąd też w literaturze przedmiotu występuje pojęcie dynamiki grupy lub etapów procesu grupowego. Każda faza funkcjonowania tej grupy społecznej niesie ze sobą inny rodzaj relacji w klasie, co wpływa na funkcjonowanie uczniów i uwidacznia się w formach strukturalizacji czasu. Dlatego celem niniejszego artykułu jest charakterystyka przebiegu procesu grupowego na przykładzie klasy szkolnej w odniesieniu do strukturalizacji czasu w koncepcji analizy transakcyjnej. Realizacja celu pozwoli odpowiedzieć na pytania: jak poprzez analizę form strukturalizacji czasu uczniów można określić fazę procesu grupowego w klasie szkolnej oraz jakie formy strukturalizacji czasu są charakterystyczne dla danego etapu tworzenia grupy (klasy)?

Aby uzyskać odpowiedzi na powyższe pytania, w badaniach posłużono się techniką ankiety realizowaną w trzech liceach ogólnokształcących w Częstochowie. Próba wyłonienia cech charakterystycznych odnoszących się do strukturalizacji czasu licealistów w poszczególnych fazach rozwoju grupy – klasy szkolnej jest procesem rozciągniętym w czasie. Aby móc analizować każdą z faz, posłużono się modelem panelu, który umożliwił wielokrotne badanie tych samych klas. Dane zbierane były cztery razy w ramach roku szkolnego, za każdym razem badano tych samych uczniów, używając tego samego kwestionariusza. Autor wyszedł z założenia, że analizując strukturalizację czasu oraz proces grupowy, należy wykorzystać procedurę, w której zbieranie danych będzie rozłożone w czasie. W ten sposób wykorzystywanie (strukturalizację) czasu oraz długotrwały proces tworzenia grupy badano z uwzględnieniem ich temporalnego charakteru.

## 1. Fazy rozwoju grupy

Grupy społeczne są w nieustannym procesie stawania się. Ów proces rozwoju grup można przedstawić w formie kolejno następujących po sobie stadiów. Klasa szkolna także podlega swoistym prawom dynamiki, która, choć w różnym tempie, przechodzi przez taki sam schemat faz rozwojowych. W literaturze przedmiotu spotyka się różne podejścia, w ramach których wyróżnienia się trzy, cztery lub pięć etapów dynamiki grupy (Yalom, Leszcz, 2006). Na potrzeby tego artykułu zdecydowano się wykorzystać periodyzację opracowaną przez Lidię Grzesiuk, która wymienia cztery fazy: orientacji, konfrontacji i eksploracji różnic, pogłębionej eksploracji problemów oraz fazę końcową (Grzesiuk, 2000, s. 233–241).

Przedmiotem jawnej komunikacji pomiędzy uczniami w fazie orientacji jest często wstępna, fasadowa prezentacja własnej osoby, niektórych trudności, wyrażanie obaw i wątpliwości związanych z udziałem w grupie. Natomiast na mniej jawnym poziomie odbywa się wyrażanie stosunku do grupy oraz oczekiwań wo-

bec klasy i nauczyciela, pierwsze ustalanie relacji wobec innych uczniów, a także określenie własnego miejsca w tej grupie społecznej. Ustalanie tej pozycji odbywa się na różne sposoby – zabieganie o wyłączną uwagę grupy i nauczyciela, poszukiwanie ochrony i wsparcia ze strony klasy (np. przez ujawnianie dramatycznych wydarzeń z własnej biografii), obranie trajektorii działania na objęcie roli lidera, zabieganie o atrakcyjność i sympatię w klasie czy określenie własnej niezależnej pozycji w grupie (przez milczenie czy odseparowanie). Uczniowie wchodząc do grupy, odnoszą się emocjonalnie do nauczyciela i innych uczestników grupy podobnie jak w istotnych grupach odniesienia (np. rodzina). Uczniowie określają także swój stosunek do nauczycieli, który manifestuje się w jednej z pięciu wymienionych ról: dobrego ojca, przyjaciela, doradcy, przywódcy duchowego czy reprezentanta władzy. Podobnie w klasie szkolnej zarysowują się wyraziste role grupowe: lider dominacji, lider sympatii (gwiazda), dobry uczeń (prymus, kujon), błazen klasowy, kozioł ofiarny oraz *outsider*. Faza orientacji charakteryzuje się także tendencją klasy do niwelowania różnic i różnorodności między uczniami, a grupa – jako całość – dąży do poszukiwania podobieństw między członkami. Na tym etapie funkcjonowania klasy szkolnej nie są ujawniane wzajemne niechęci, antypatie, obawy, niepokoje. Okazywane jest natomiast wzajemne dosyć powierzchowne wsparcie, często pod postacią udzielania rad. W klasie zauważalnie jest unikanie wzrostu napięcia, a relacje między uczestnikami mają generalnie dość oficjalny charakter. Normy te nie są wprost wypowiedane, natomiast wszyscy uczniowie zachowują się w taki sposób, aby ich przestrzegać. Konsekwencją tych mechanizmów jest wstępna identyfikacja poszczególnych uczniów z klasą oraz początkowa integracja grupy – najczęściej wokół podobnych cech większości uczniów (Grzesiuk, 2000, s. 233–236). Można stwierdzić, że w początkowej fazie rozwoju grupy dominującym uczuciem występującym u jej członków może być lęk. Jego powodem jest znalezienie się w zupełnie nowej i nieznannej sytuacji z niejasnymi jeszcze regułami i brakiem wiedzy o akceptowalnych zachowaniach. Pojawia się tu pewna niezgodność, ponieważ uczniowie chcą przynależeć do grupy, ale boją się tego nowego doświadczenia i jego następstw. Z tymi trudnymi emocjami uczniowie radzą sobie poprzez zaprzeczając im, wycofując się z aktywności, nadmiernie krytykując i atakując innych lub nadając strukturę nieprzejrzystej sytuacji, przypinając pozostałym etykiety lub poprzez próby kontroli sytuacji i przechodzenie do ofensywy. Większość uczniów zajmuje jednak pozycje defensywne i czeka na rozwój wypadków, jednocześnie poszukiwanie swojej roli i swojego miejsca w klasie (Molicka, Schejbal, 2006, s. 33–34). Konsekwencją tego jest pojawienie się wyrazistych ról grupowych. Uznanie cieszą się uczniowie, które redukują towarzyszące poczucie lęku, a osoby wzmagające niepokój mogą zostać wykluczone z grupy (Jaskulska, Poleszak, 2015, s. 169).

Fazę konfrontacji i eksploracji różnic rozpoczyna pojawienie się konfliktów w klasie. Ich podłożem jest ujawnianie złości i zawodu wobec nauczycieli oraz

antypatii między uczniami. Klasa może skonsolidować się, atakując nauczyciela lub wyłonić podgrupę osób do wyrażenia krytyki i złości do niego. Ten etap można odnieść do testowania nauczyciela przez uczniów, aby sprawdzić jego wytrzymałość i granice tolerancji wobec zachowań nieakceptowanych społecznie. Przypuszcza się także, że wzrost agresywnych ustosunkowań między uczniami danej klasy jest reakcją na tłumienie negatywnych emocji w pierwszej fazie. Zbyt wczesne ich ujawnienie groziłoby rozpadem klasy. Dopiero po wstępnej konsolidacji grupy i uzyskaniu poczucia przynależności stwarza warunki do bezpieczniejszego wyrażania negatywnych emocji. Druga faza jest bardzo dynamicznym etapem rozwoju grupy. Charakterystyczne są tu powstanie podgrup oraz rywalizacja uczniów o wpływ i dominację w klasie. Ujawniają się także antagonizmy pomiędzy uczestnikami grupy, mające swoje odzwierciedlenie w wyrażaniu własnego „ja”, w stylach życia, w różnicach poglądów i postaw, w sposobach zyskiwania sympatii i uznania, w przeżywaniu zazdrości o pozycję zdobytą w grupie lub o specyficzne walory i umiejętności. W tej fazie uczniowie wypowiadają bardziej jawnie nadzieje, na uzyskanie sympatii danych osób, a równocześnie obawiają się odrzucenia. Pod koniec drugiego etapu następuje destabilizacja ról grupowych ukonstytuowanych w pierwszej fazie. Można wyodrębnić siedem nowych głównych kategorii takich ról: wyraziciel nastrojów klasy, stabilizator emocji klasowych, sumienie klasy, dziecko grupowe, biedne dziecko, szalone dziecko, dobra mama, bard klasowy, opozycjonista. Faza zakończona jest ustanowieniem norm, czasowym ustaleniem pozycji poszczególnych uczestników w grupie, wyciszeniem konfliktów i antagonizmów, wzrostem poczucia bezpieczeństwa i wzajemnego zaufania oraz znacznym podniesieniem poziomu spójności klasy (Grzesiuk, 2000, s. 237–239). Można uznać, że początkiem tej fazy jest koniec etapu ostrożnego testowania, a rozpoczęcie ostrego konfrontowania. Uczniowie chcą wyrazić swoją tożsamość, dlatego reagują na siebie krytycznie, złośliwie lub nawet wrogo. Na pierwszy plan wysuwa się walka o władzę i utrzymanie wpływu czy prestiżu. Czasem następuje polaryzacja klasy, która dzieli się na dwa obozy wzajemnie się zwalczające i rywalizujące ze sobą. Mimo tych zdarzeń, w miarę upływu czasu atmosfera w klasie staje się coraz bardziej otwarta, a uczniowie w bardziej bezpośredni sposób pokazują swoje prawdziwe emocje i chętniej eksperymentują ze swoim zachowaniem (Molicka, Schejbal, 2006, s. 35–36). Faza ta jest niezwykle ważna, ponieważ rozwiązując zaistniałe problemy, klasa konsoliduje siły, przyjmuje pewne rozwiązania, z innych rezygnuje i zaczyna wreszcie owocnie współdziałać. W tej materii konflikt staje się płaszczyzną współpracy, a grupa, która radzi sobie z przeciwnościami, staje się przez to bardziej spójna (Jaskulska, Poleszak, 2015, s. 169).

W fazie pogłębionej eksploracji problemów na poziomie indywidualnym i grupowym uczniowie mają szansę uwolnić się od uczuć dotychczas nie ujawnianych. Jest to równocześnie czas, kiedy uczestnicy grupy dokonują prób zmian – początkowo w grupie, a potem poza nią. Stają się coraz bardziej świadomi źró-

deł wsparcia w sobie, a także własnej odpowiedzialności za dokonywane zmiany. W tym okresie uczniowie są w zdecydowanie mniejszym stopniu osadzeni tylko w jednej roli, gdyż poszerza się repertuar ich sposobów odnoszenia się do ludzi. Są oni także bardziej niezależni od nauczycieli i bardziej realistycznie ich postrzegają (Grzesiuk, 2000, s. 239–240). Można stwierdzić, że w tej fazie rozwija się kohezja, a więc więź grupowa, spójność, a klasa jest już zdolna do zaspokajania różnorodnych potrzeb jej członków. Uczniowie będą odczuwać wzajemny szacunek i akceptację, a większość będzie charakteryzować się identyfikacją z grupą. W miarę rozwijającej się współpracy członkowie grupy odczuwają z tego powodu coraz większą satysfakcję i dumę, co przejawia się w pozytywnych emocjach. W tej fazie przynależność do grupy zaczyna sprawiać przyjemność (Molicka, Schejbal, 2006, s. 36–37).

Klasa szkolna jest grupą społeczną, która istnieje w ściśle określonych ramach czasowych. Determinuje to konieczność zaistnienia fazy zakończenia, w której diskutowane są plany na przyszłość, zakładane zmiany w życiu, postulowane działania. Jednak takie projektowanie niesie ze sobą wizję rozstania i budzi smutek, niepewność i niepokój związane z przyszłością (Grzesiuk, 2000, s. 240–241). Z jednej strony pojawia się u uczniów pragnienie zmiany, nowości, aby wykorzystać doświadczenie grupowe oraz przenieść je na doświadczenie indywidualne. Równocześnie jednak pojawi się lęk przed końcem i pragnienie, by istnienie klasy nigdy nie miało końca. Trudne doświadczenia końca i rozstania pokazują, że nic nie trwa wiecznie, a żeby narodziło się coś nowego, stare musi odejść. Kluczowa w tej fazie jest rola nauczyciela, aby potrafił on przekazać tę perspektywę uczestnikom. Koniec funkcjonowania klasy szkolnej może i powinien być początkiem czegoś nowego w życiu każdego ucznia (Molicka, Schejbal, 2006, s. 37–39).

## **2. Strukturalizacja czasu w analizie transakcyjnej**

Po krótkiej charakterystyce etapów procesu grupowego opisana zostanie koncepcja strukturalizacji czasu, jako jeden z obszarów eksploracji analizy transakcyjnej (AT) – koncepcji osobowości i systematycznej psychoterapii służącej osobistemu rozwojowi i zmianie (Jagięła, 2012b, s. 24). AT opiera się przede wszystkim na spójnej koncepcji psychologicznej, będącej podstawą oddziaływań terapeutycznych autorstwa Erica Berne'a, amerykańskiego psychiatry i psychoterapeuty (Pankowska, 2012, s. 13). Analiza transakcyjna podzielona jest na cztery komplementarne obszary i obejmuje: analizę struktury osobowości, analizę strukturalizacji czasu, analizę transakcji oraz analizę skryptu (Jagięła, 2012a, s. 13; Jagięła, 2011, s. 84). Drugie z wymienionych pól badawczych wykorzystane zostało w prowadzonych na potrzeby tego tekstu analizach.

W analizie transakcyjnej czas jest połączony z relacjami interpersonalnymi, gdyż tym, co pozwala zaspokoić istotne potrzeby człowieka jest kontakt z innymi ludźmi. Stąd też każdy człowiek wypełnia swoje życie relacjami z otoczeniem społecznym. Takie rzeczywiste bądź symboliczne działania, dają człowiekowi pewność, że jest dostrzegany przez innych (James, Jongeward, 1994, s. 72–75). Ten akt uznania obecności i bycia zauważonym przez innych ludzi (Jagięła, 2012a, s. 27–29; Jagięła, 2012b, s. 210), cechuje się różną intensywnością w strukturalizacji czasu, dlatego w zależności od rodzaju i jakości interakcji międzyludzkich (Pankowska, 2001, s. 62–63; Cowles-Boyd, Boyd, 1980, s. 5–7; Mokrzycka, 2015, s. 89–99) można wyróżnić 7 sposobów strukturalizowania czasu:

- wycofanie – jest skrajnym, granicznym przypadkiem, w którym ludzie jawnie się nie komunikują; polega ono na tym, że człowiek izoluje się poprzez fizyczne odejście bądź poprzez wyłączenie się psychiczne i pozostawanie ze swoimi myślami (Berne, 2008, s. 42; James, Jongeward, 1994, s. 88–89; Harris, 2009, s. 166);
- rytuały – najbezpieczniejszy rodzaj zachowań społecznych, które są mniej lub bardziej formalnymi, stylizowanymi sposobami komunikowania się, mogącymi przerodzić się w ceremonie o przewidywalnym przebiegu; przybierają one formę relacji prostych i stereotypowych, zapewniających dobre funkcjonowanie w towarzystwie; jest to bezpieczna forma strukturyzacji czasu, gdyż nie wymaga wchodzenia w żadne związki lub podejmowania zobowiązań wobec innych ludzi (Berne, 2008, s. 42; Jagięła, 2012a, s. 22; Jagięła, 2012b, s. 187; James, Jongeward, 1994, s. 89–90; Harris, 2009, s. 166–167; Jagięła, 2012a, s. 22; Jagięła, 2012b, s. 187);
- rozrywki – rodzaj sondowania towarzyskiego, w którym ktoś pragnie zdobyć informacje o nowych znajomych w sposób niezobowiązujący i niezagrażający; to proste relacje przejawiające się podczas rozmowy na różne błahe tematy; to stosunkowo bezpieczne, a jednocześnie uprzejme rozmowy, które chętnie prowadzą zwłaszcza ci, którzy jeszcze niezbyt dobrze się znają (Harris, 2009, s. 168–169; Rogoll, 1989, s. 52);
- prace – najbardziej powszechna, wygodna (interpersonalnie) i utylitarna forma strukturalizacji czasu, nastawiona na tworzenie planu działania w materii świata społecznego; w tym przypadku programowanie materialne jest skutkiem zetknięcia się człowieka ze zmiennością świata zewnętrznego i ma ścisły związek z realną rzeczywistością (Berne, 2000, s. 42–43; Rogoll, 1989, s. 52).
- zabawy – stosunkowo niedawno wyodrębniona i dodana forma przez Laureę Cowles-Boyd oraz Harry’ego S. Boyda, definiowane są jako seria trwałych relacji (o jawnych motywach), w których występują głównie pozytywne komunikaty, a efektem są pozytywne emocje; cechuje je pełna kreatywność, ekspresja i spontaniczność. Zapewniają powstawanie prawdziwych emocji, takich, jak radość oraz spontaniczność na poziomie społecznym; są one także

przyczyną wielu przyjemnych doznań, np. fantazjowanie, świętowanie, sport, hobby (Cowles-Boyd, Boyd, 1980, s. 7–9; Jagieła, 2012b, s. 262; Jagieła, 2012b, s. 262; Jagieła, 2012a, s. 23).

- gry – to seria komunikatów o ukrytych motywach prowadzących do dobrze określonego, z góry przewidzianego wyniku; nie mają one nic wspólnego z pierwotnymi zabawami dziecka, są następstwem utajonych zamiarów w relacjach, które zewnętrznym wydają się być słuszne, jednakże w rzeczywistości są podporządkowane ukrytym i nieszczerym, ciągle powtarzającym się motywom (Jagieła, 2012a, s. 22; Jagieła, 2012b, s. 77; Berne, 2000, s. 37–38; Rogoll, 1989, s. 52–53).
- intymność – najatrakcyjniejsza forma kontaktu społecznego i graniczny sposób strukturalizacji czasu, w której występuje „dawanie” i „branie” bez wzajemnego wykorzystywania; to otwarty, uczciwy i charakteryzujący się wzajemnym, wolnym od wykorzystywania, niewymuszonym dzieleniem się, empatią, czułością i poczuciem bliskości stosunek międzyludzki nie wykorzystujący gier i wyrażający prawdziwe uczucia, myśli i doświadczenia zaangażowanych w niego osób (Berne, 2000, s. 12; Berne, 2008, s. 44–45; Rogoll, 1989, s. 53–54; James, Jongeward, 1994, s. 92–94).

Wydaje się, że strukturalizacja czasu w analizie transakcyjnej jest nowym sposobem temporalnej konceptualizacji relacji międzyludzkich panujących w rozmaitych instytucjach (także edukacyjnych). Procesy rozwojowe, które przebiegają w środowisku wychowawczym, w relacjach wychowawczych czy w oddziaływaniach podmiotów socjalizacyjnych, dokonują się w kontekście i w obszarze swego rodzaju sprzężenia, które zawarte jest w temporalnym wymiarze, ten z kolei jest nośnikiem następującego rozwoju (Prüfer, 2016, s. 145). Dlatego etapy rozwoju klasy szkolnej jako grupy społecznej wydają się być silnie powiązane z konkretnymi formami strukturalizacji czasu uczniów, a te z kolei silnie powiązane z rozwojem uczniów.

### 3. Procedura badań własnych

W badaniach, wyniki których są prezentowane, za przedmiot badań przyjęto formy strukturalizacji czasu uczniów tworzących klasę w liceum ogólnokształcącym w trakcie roku szkolnego. Głównym celem była natomiast charakterystyka form strukturalizacji czasu licealistów w trakcie roku szkolnego. Bazując na tak postawionych przedmiocie i celu badań, sformułowany został ogólny problem badawczy: Jakie formy strukturyzacji czasu uczniów występują w określonych momentach roku szkolnego?

W przeprowadzonym badaniu podstawową metodę badawczą stanowił sondaż diagnostyczny realizowany za pośrednictwem techniki ankiety. Uczniowie uzupełniali narzędzie składające się z szeregu skal Likerta. Narzędzie zostało



opracowane po konsultacjach z członkami Zespołu Badawczego Edukacyjnej Analizy Transakcyjnej UJD. Kwestionariusz został poddany procedurze pilotażu, po ukończeniu którego wszystkie skale zostały udoskonalone, a ich końcowa rzetelność (analizowana z wykorzystaniem współczynnika Alfa Cronbacha) dopuszczała narzędzie do użycia w badaniach naukowych ( $\alpha > 0,7$ ).

W badaniu wzięli udział uczniowie trzech liceów ogólnokształcących. W każdej szkole w czasie trwania roku szkolnego przeprowadzono cztery pomiary w jednej klasie pierwszej, drugiej i trzeciej. Pierwsze badania miało miejsce w połowie września, drugie na przełomie listopada i grudnia, trzecie pod koniec marca, a czwarte w czerwcu. Badania wykonywane były w te same dni tygodnia w klasach w ramach lekcji, na których uczniowie (ci sami we wszystkich czterech etapach) uzupełniali (takie same w trakcie całego badania) kwestionariusze. Łącznie w badaniach zebrano 781 kwestionariuszy we wszystkich czterech etapach.

#### 4. Analiza i interpretacja wyników badań

Aby dokonać analizy dynamiki form strukturalizacji czasu uczniów w trakcie roku szkolnego należy wykryć stopień zmienności tych form. Analiza ta została sporządzona na podstawie zestawienia wyników uzyskanych w trakcie badań przeprowadzonych w czterech momentach roku szkolnego. Dane te mogą zobrażować nie tylko proces formowania się klasy szkolnej jako grupy społecznej, ale także wskazać, jakie formy strukturalizacji czasu są charakterystyczne dla danej fazy procesu grupowego. Natomiast na samym początku warto wskazać rozkład badanych form w całym okresie badania – bez podziału na momenty.

Tabela 1

Charakterystyka wartości statystyk opisowych dla form strukturalizacji czasu w całym roku szkolnym ( $N = 781$ )

Formy strukturalizacji czasu	Statystyki										
	N	Suma	Średnia	Odc. stand.	Mediana	Moda	Liczność Mody	Kurtoza	Skłonność	Min.	Maks.
<b>Wycofanie</b>	781	10332	13,23	5,23	12	7	115	0,48	0,89	7	35
<b>Rytuały</b>	781	11995	15,36	4,44	15	16	77	0,16	0,51	7	31
<b>Rozrywki</b>	781	20013	25,62	4,14	26	28	80	1,26	-0,61	7	35
<b>Prace</b>	781	14118	18,08	3,60	18	18	95	0,56	-0,19	7	32
<b>Zabawy</b>	781	19316	24,73	5,22	25	24	73	0,50	-0,65	7	35
<b>Gry</b>	781	10513	13,46	5,02	13	7	80	1,01	0,93	7	34
<b>Intymność</b>	781	21071	26,98	4,05	27	27	96	2,13	-0,98	7	35

Źródło: opracowanie własne.

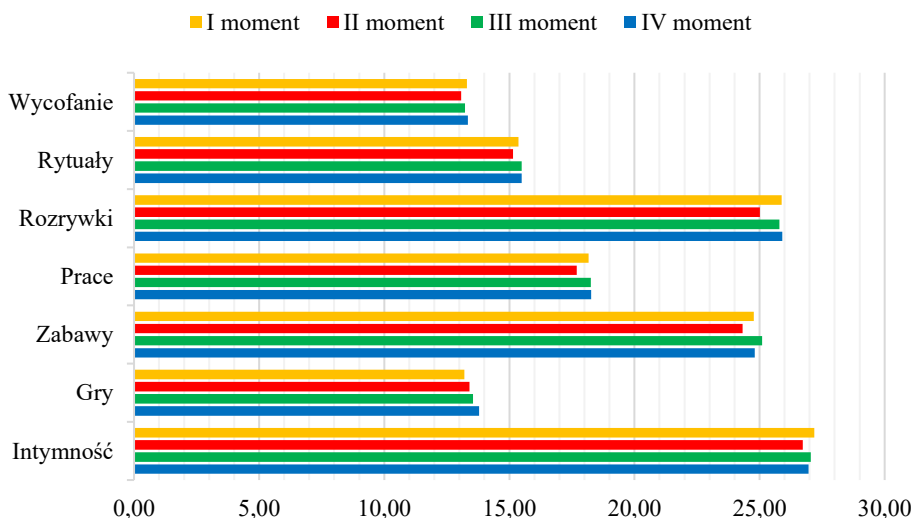
Ogólną charakterystykę uzyskanych wyników w odniesieniu do transakcyjnych form strukturalizacji czasu w całym roku szkolnym zawiera tabela 1, z której wynika, że najwyższym poziomem cechowała się intymność, a następnie rozrywki i zabawy, a najniższym – wycofanie, gry i rytuały. Wysoki poziom tych form może być po części efektem kreowania „ja idealnego” przez uczniów. Problem ten na pewno wymaga weryfikacji przy zastosowaniu innych narzędzi badawczych, co otwiera pole do dalszej eksploracji podjętego w tym tekście zagadnienia. Zaskakuje wysoka średnia dotycząca intymności, ponieważ mogłoby się zdawać, że szkoły państwowe (tzw. masowe), w których przeprowadzane były badania, nie są miejscem sprzyjającym tego typu formie spędzania czasu. Zaskakujący może być także relatywnie niski poziom rytuałów, ponieważ szkoła jest instytucją, w której pewne wydarzenia, zwyczaje i zachowania podkreślają przynależność uczniów do tej społeczności. Zastanawia także niski współczynnik występowania prac, ponieważ mogłoby się wydawać, że szkoła jest miejscem, które będzie sprzyjać zadaniowemu i utylitarnemu nastawieniu uczniów do organizacji swojego czasu w celu nabywania wiedzy, umiejętności, sprawności i nawyków, czemu właśnie prace mogłyby dobrze służyć.

Do zbadania rozkładu danych w poszczególnych formach strukturalizacji czasu posłużono się testem normalności rozkładu Kołmogorowa-Smirnowa (z poprawką istotności Lillieforsa), który jest stosowany dla prób większych niż 100 badanych. Wykazał on, że każda z badanych form przyjmuje rozkład normalny (istotność każdej z form wynosi  $p > 0,05$ ). Dla zweryfikowania tych wyników użyto także testu normalności rozkładu Kołmogorowa-Smirnowa, który potwierdził uzyskane wartości poziomu istotności dla wszystkich form strukturalizacji czasu. Powyższe stwierdzenie jest niezwykle istotne, ponieważ idzie ono w kierunku wyboru odpowiedniego testu statystycznego w analizie wyników, a dokładniej, z powodu wystąpienia normalności rozkładu wykorzystane będą testy parametryczne.

Po wstępnej charakterystyce form strukturalizacji czasu uczniów w całym roku szkolnym należy dokonać analizy wyników uzyskanych w poszczególnych etapach badania. Poniższy wykres prezentuje zestawienie wartości form strukturalizacji czasu w czterech badanych momentach roku szkolnego. Zauważalne są pewne prawidłowości, mianowicie poziom wartości gier sukcesywnie rośnie wraz ze zbliżaniem się końca roku szkolnego, wartość wszystkich pozostałych form jest najniższa w drugim etapie, a druga część roku szkolnego (drugi semestr) jest czasem, kiedy większość form ma swój najwyższy poziom.

W celu sprawdzenia, czy formy strukturalizacji czasu są różnicowane przez moment ich badania, wykonano jednoczynnikową analizę wariancji ANOVA z powtarzalnym pomiarem. Czynnikiem wewnątrzobiektywnym mierzonym na czterech poziomach był moment przeprowadzenia badania (momenty: I, II, III, i IV). Zmienną zależną były poszczególne transakcyjne formy wykorzystania czasu mierzone na pięciostopniowej skali. Analiza wariancji, przeprowadzona

w modelu jednozmiennowym, ujawniła istotny efekt główny momentu badania dla rytuałów  $F(3, 24) = 3,08$ ;  $p < 0,05$ ;  $\eta^2 = 0,28$ , rozrywek  $F(3, 24) = 27,04$ ;  $p < 0,001$ ;  $\eta^2 = 0,77$ , zabaw  $F(3, 24) = 3,07$ ;  $p < 0,05$ ;  $\eta^2 = 0,28$ , gier  $F(3, 24) = 5,01$ ;  $p < 0,05$ ;  $\eta^2 = 0,39$  i intymności  $F(3, 24) = 5,01$ ;  $p < 0,05$ ;  $\eta^2 = 0,39$  (w przypadku ostatniej formy z poprawką Greenhouse-Geisser). W celu sprawdzenia, na czym polega istota tego efektu, przeprowadzona została analiza *post hoc* (z korektą dla porównań wielokrotnych Bonferroniego), porównująca między sobą poziom wymienionych wyżej form we wszystkich momentach badania. Poziom rozrywek w drugim momencie był istotnie niższy niż na początku roku szkolnego oraz istotnie wyższy niż w ostatnim momencie. Odnosnie do gier ustalono statystycznie istotne różnice między ich poziomem w pierwszym (gdzie był najniższy) a trzecim i czwartym momencie (w których był najwyższy). Intymność wykazała istotnie najwyższy poziom na początku roku szkolnego w porównaniu z drugim momentem.



Wykres 1

Graficzne odzwierciedlenie wartości średnich dla form strukturalizacji czasu w każdym z czterech momentów roku szkolnego (N = 781)

Źródło: opracowanie własne.

Obliczono także współczynnik korelacji rho-Spearmana<sup>1</sup> pomiędzy momentami badania (roku szkolnego) a poszczególnymi formami strukturalizacji czasu uczniów (N=781). Wynik okazał się istotny statystycznie dla wycofania

<sup>1</sup> Dla współczynnika korelacji rho-Spearmana przyjęto następujące progi siły związku: 0–0,30 korelacja słaba, 0,31–0,50 korelacja umiarkowana, 0,51–0,70 korelacja silna, 0,71–1,0 korelacja bardzo silna (Ścibor-Rylski, 2013, s. 201).

( $\rho_s = 0,39$ ,  $p < 0,01$ ), rytuałów ( $\rho_s = 0,48$ ,  $p < 0,01$ ), gier ( $\rho_s = 0,21$ ,  $p < 0,01$ ) i intymności ( $\rho_s = -0,10$ ,  $p < 0,01$ ). Wskazuje to na to, że w odniesieniu do: wycofania – istnieje umiarkowana dodatnia zależność (wraz z upływem czasu rośnie jego poziom w stopniu umiarkowanym); rytuałów – istnieje umiarkowana dodatnia zależność (wraz z upływem czasu rośnie ich poziom w stopniu umiarkowanym); gier – istnieje umiarkowana dodatnia korelacja w przypadku mężczyzn ( $\rho_s = 0,31$ ,  $p < 0,01$ ) i słaba dodatnia zależność w przypadku kobiet ( $\rho_s = 0,16$ ,  $p < 0,01$ ), co oznacza, że wraz z upływem czasu ich poziom rośnie w umiarkowanym stopniu w przypadku mężczyzn i w nieznacznym stopniu w przypadku kobiet; intymności – istnieje bardzo słaba ujemna zależność (wraz z upływem roku szkolnego maleje poziom intymności w nieznacznym stopniu). Wydaje się to mieć potwierdzenie w koncepcji analizy transakcyjnej, gdzie wycofanie, rytuały oraz gry są niejako opozycyjnymi formami strukturalizacji czasu w odniesieniu do intymności.

Wielokrotny pomiar zmiennych, jakimi były formy strukturalizacji czasu, wymaga przeanalizowania różnic między grupami. Jednak z powodu efektu śmiertelności panelu (opisanego w części metodologicznej), nie jest możliwe poddanie analizie różnic w przypadku pojedynczych respondentów. Takie przedsięwzięcie było planowane (oznaczanie kwestionariuszy każdego z respondentów, aby można było poznać jednostkowe wyniki w czterech etapach badania), natomiast z powyższych przyczyn nie zostało wdrożone. Z tego względu grupami zależnymi będą klasy, które były poddane badaniu czterokrotnie, a testowaniu poddano średnią uzyskaną dla każdej z form strukturalizacji czasu w danej grupie w każdym z badanych etapów. Do obliczeń posłużono się testem Friedmana, ponieważ nie jest on wrażliwy na niedostateczną liczbę stopni swobody dla uzyskanych reszt, które odnotowano przy próbie wykorzystania analizy wariancji z powtarzalnym pomiarem.

Istotne różnice między pomiarami wykryto w przypadku pięciu form strukturalizacji czasu. Wynik stosowanego testu dla **rytuałów** wynosi  $F = 11,53$ ,  $p < 0,01$ , a na podstawie porównań średnich rang można stwierdzić, że wartość tej zmiennej rośnie przez trzy kolejne momenty roku szkolnego ( $M_1 = 1,67$ ,  $M_2 = 3,11$ ,  $M_3 = 3,33$ ), natomiast w czwartym nieoczekiwanie spada ( $M_4 = 1,89$ ). Na podstawie współczynnika zgodności W Kendalla można stwierdzić, że siła zgodności tych średnich rang jest umiarkowana ( $W = 0,43$ ,  $p < 0,01$ ). W zakresie **rozrywek** uzyskano wynik  $F = 21,93$ ,  $p < 0,001$ , co wskazuje na istnienie istotnych statystycznie różnic między wartościami tej zmiennej. Poziom opisywanej formy spędzania czasu na początku roku szkolnego jest dość wysoki ( $M_1 = 3,44$ ), jednak w następnych dwóch momentach spada ( $M_2 = 1,33$ ,  $M_3 = 1,67$ ), by pod koniec roku osiągnąć najwyższy wskaźnik ( $M_4 = 13,56$ ). Siła zgodności porównywanych średnich rang jest wysoka ( $W = 0,81$ ,  $p < 0,001$ ). Analizując **zabawy**, również wykazano istotne różnice w ich wartościach w czasie rocznego badania. Przyjmując wynik testu  $F = 11,53$ ,  $p < 0,01$  stwierdzić można, że w pierwszym

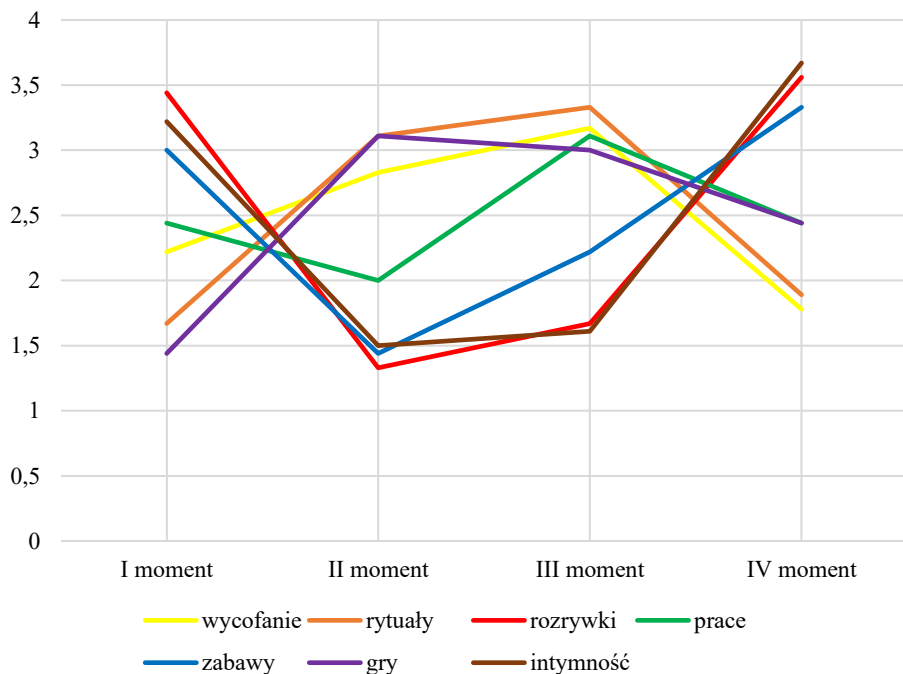
badanym momencie zabawy charakteryzują się wysokim poziomem ( $M_1 = 3,00$ ), który spada w drugim etapie badania ( $M_2 = 1,44$ ) a następnie rośnie przez następne dwa etapy i pod koniec roku uzyskuje najwyższą wartość ( $M_3 = 2,22$ ,  $M_4 = 3,33$ ). Statystyka W Kendalla wskazuje na umiarkowaną siłę zgodności analizowanych średnich rang ( $W = 0,43$ ,  $p < 0,01$ ). Przedostatnią formą wykorzystania czasu, której wskaźniki w poszczególnych momentach są istotnie różne są **gry** ( $F = 9,40$ ,  $p < 0,05$ ). Ich wartość na początku roku szkolnego jest najniższa ( $M_1 = 1,44$ ), zaś w drugim etapie badania najwyższa ( $M_2 = 3,11$ ), po czym z kolei powoli spada aż do końca roku nauki w liceum ( $M_3 = 3,00$ ,  $M_4 = 2,44$ ). Statystyka W Kendalla pozwala wnioskować, że siła zgodności wyników w tym przypadku jest niska ( $W = 0,35$ ,  $p < 0,05$ ). Ostatnia omawiana zmienna – **intymność** – uzyskała wynik  $F = 20,01$ ,  $p < 0,001$ , co wskazuje, na istotne różnice w jej średnich rangach w każdym z etapów. Na początku roku szkolnego wartość tej formy strukturalizacji czasu u uczniów jest na wysokim poziomie ( $M_1 = 3,22$ ), który spada w drugim momencie roku ( $M_2 = 1,50$ ). W kolejnej fazie badania jej wartość nieznacznie rośnie ( $M_3 = 1,61$ ) i w czwartym momencie osiąga najwyższy poziom ( $M_4 = 2,44$ ). Siłą związku między porównywanymi średnimi rangami wynosi  $W = 0,74$ ,  $p < 0,001$ , czyli zgodność wyników jest wysoka.

W tym przypadku można zauważyć pewną ciekawą zależność, mianowicie, pewne formy strukturalizacji czasu notują równoczesny, podobny wzrost lub spadek w trakcie tych samych momentów badania. Pierwszą grupę o podobnej dynamice stanowi wycofanie, rytuały i gry, kolejną – rozrywki, zabawy i intymność. Prace są tą formą, która cechuje się zmiennością pomiędzy pierwszą a drugą wskazaną grupą form. Można stwierdzić, że wycofanie ściśle współwystępuje z rytuałami, ale także z grami, a intymność przejawia się wspólnie z rozrywkami oraz zabawami. Prace są funkcją wypadkową dynamiki opisanych grup.

## Wnioski i dyskusja

Z analizy zarejestrowanych transakcyjnych form strukturalizacji czasu w całym roku szkolnym wynika, że najwyższym poziomem cechowała się intymność, a następnie rozrywki i zabawy, a najniższym – wycofanie, gry i rytuały. Taki rozkład form strukturalizacji można określić jako ukierunkowany „ku ludziom” (zgodnie z założeniami analizy transakcyjnej). Może to świadczyć o integracji klasy (uczniów) i dobrej atmosferze w szkole, w której panuje poczucie bezpieczeństwa. Po zestawieniu wartości średnich wszystkich form można dostrzec, że poziom rozrywek w drugim momencie był istotnie niższy niż na początku roku szkolnego oraz istotnie wyższy niż w ostatnim momencie. Odnośnie do gier ustalono statystyczne różnice między ich poziomem w pierwszym a trzecim i czwartym momencie (ich poziom jest coraz wyższy). Natomiast intymność wykazała najwyższy poziom na początku roku szkolnego, a w drugim momencie – najniższy.

Wykonane analizy wskazują, że w czterech badanych momentach roku szkolnego można obserwować kolejne fazy procesu grupowego, gdzie pierwszy moment będzie odpowiadał fazie orientacji, drugi – fazie konfrontacji i eksploracji różnic, trzeci – fazie pogłębionej eksploracji problemów, natomiast czwarty – fazie końcowej. Aby je zobrazować w oparciu o transakcyjne formy strukturalizacji czasu, posłużono się graficzną interpretacją w postaci wykresu 2.



Wykres 2

Graficzna interpretacja dynamiki zmian wartości średnich rang dla form strukturalizacji czasu uczniów w czasie czterech momentów roku szkolnego (N = 781)

Źródło: opracowanie własne.

Analizując powyższy wykres, rozpoznać można proces tworzenia grupy, w którym na początku (pierwszy moment badania) występuje tendencja do niwelowania różnic i poszukiwania podobieństw między jej członkami. W konsekwencji poszczególne osoby zdobywają wstępną identyfikację z grupą, co może się objawiać wysokim poziomem rozrywek i intymności, a obniżonym gier. Rozrywki będą sprzyjały poznawaniu się członków grupy poprzez dość powierzchowne prezentowanie swojej osoby przez każdego z uczniów. Przez takie działania próbują oni znaleźć swoje miejsce w nowej grupie. W tej fazie występuje tendencja klasy do niwelowania różnic i różnorodności między uczniami oraz dążenie do poszukiwania podobieństw między członkami. Uwidacznia się to

w wysokim poziomie rytuałów, których jedną z funkcji jest nabycie i podtrzymanie statusu członka grupy poprzez zachowania wspólne i stereotypowe. Rytuały pomagają także podtrzymać formalny i oficjalny charakter relacji między uczestnikami danej grupy. Niski poziom gier w pierwszym momencie badań można zinterpretować jako początkowy brak przychylności klasy do ujawniania wzajemnej niechęci, antypatii, obaw czy niepokojów. W pierwszej fazie grupa dąży do osiągnięcia względnej stałości, co uniemożliwiają gry transakcyjne. Okazywane jest natomiast dosyć powierzchowne wzajemne wsparcie, często pod postacią udzielania rad, co może przybrać, jeszcze mocno fasadową, formę intymności. Warto także zauważyć, że nacisk położony na wstępną konsolidację klasy – poprzez nawiązywanie relacji interpersonalnych – uniemożliwia wycofanie uczniów, które w tej fazie ma najniższy poziom.

W kolejnej fazie omawianego procesu (drugi moment badania) pojawiają się konflikty wskutek konfrontacji i eksploracji różnic. Niektóre osoby w grupie mogą rywalizować o wpływ i dominację w grupie. Może to skutkować zwiększonym (najwyższym) poziomem występowania gier. Uczniowie zaczynają przejawiać zachowania o ukrytym i nieszczerym motywie w celu uzyskania jakiegoś dobra, którym może być wysoka pozycja w klasie, prestiż, władza. Uczniowie mogą sobie pozwolić na takie zachowania, ponieważ nie grożą już one rozpadem (dość dobrze funkcjonującej) klasy. Po wstępnej konsolidacji grupy i uzyskaniu poczucia przynależności, w drugim etapie zaczynają pojawiać się optymalne warunki do bezpieczniejszego wyrażania np. negatywnych emocji, antagonizmów. Uczniowie chcą wyrazić siebie, reagując na innych krytycznie, złośliwie lub nawet wrogo. Skutkuje to innym – najniższym w całym roku – poziomem rozrywek i intymności – jako form opozycyjnych do gier. Uczniowie mogą być nieufni wobec siebie i nie dzielą się nawet prostymi faktami o sobie czy opiniami na dany temat. Należy także zwrócić uwagę, że duża dynamika tej fazy oraz liczba konfliktów może skutkować wycofaniem się uczniów jako reakcją na potencjalną porażkę czy odrzucenie. Należy jednak pamiętać, że konflikt staje się płaszczyzną współpracy i spójności grupy, co obserwuje się w kolejnej fazie.

Trzeci etap procesu grupowego (trzeci moment badania) polega na głębszym eksplorowaniu problemów indywidualnych. Jest to szansa na uwolnienie uczuć dotychczas nieujawnianych, na lepsze zrozumienie swojego zachowania i dokonania zmian. Uczniowie, po przebytych konfliktach, wypracowali umiejętność współpracy, co może mieć związek z najwyższym poziomem prac w tej fazie. Jest to także okres prób dokonywania zmian, a uczniowie stają się coraz bardziej świadomi źródeł wsparcia, a także własnej odpowiedzialności za dokonywane przemiany. Taka świadomość może zwiększać poziom intymności między uczniami, co w tej fazie jest wyraźnie obserwowalne. Następuje zatem wzrost wzajemnego szacunku i akceptacji, empatii, szczerości. Ma to wpływ na przejawiające się pozytywne emocje, co można wiązać z wysokim poziomem rozrywek i zabaw oraz intymności.

W ostatniej fazie (czwarty moment badań) lepiej uświadomiony jest związek członków z grupą. Występują tu natomiast obawy przed przyszłością i zmianami w życiu. Klasa szkolna istnieje w ściśle określonych ramach czasowych, co determinuje istnienie fazy zorientowanej głównie na projekcję funkcjonowania poza grupą – na planowanie przyszłości, projektowanie zmian w życiu, postulowanie potencjalnych działań. Uczniowie mają świadomość rozłąki spowodowanej przerwą wakacyjną lub zakończeniem edukacji. Generuje to smutek, niepewność i niepokój, mogący przejawiać się szukaniu pozytywnych emocji poprzez rozrywki, zabawy oraz intymność. Z drugiej strony, aby złagodzić lęk przed końcem wyrazić pragnienie, by istnienie klasy nigdy nie miało końca, rejestruje się niższy poziom odosobnienia (wycofania) uczniów oraz schematycznych i stereotypowych rytuałów (kładąc nacisk na spontaniczność, ekspresję i żywiołowość).

Podsumowując, na podstawie analizy transakcyjnych form strukturalizacji czasu uczniów w trakcie roku szkolnego możliwa jest identyfikacja procesu grupowego w ramach klasy szkolnej. Poziom przejawianych form wydaje się dobrze korespondować z etapami dynamiki grupy. Na początku dominującymi formami są rozrywki i zabawy oraz przejawy intymności, natomiast mało charakterystyczne są gry. Wydaje się to niezbędne do wstępnej konsolidacji klasy jako grupy społecznej. W drugim etapie notuje się wyższy poziom gier, rytuałów i wycofania, natomiast spadek zauważa się w przypadku rozrywek, zabaw i intymności. Jest to konsekwencją ścierania się przejawów odmienności uczniów oraz licznych konfliktów wewnątrz grupy. Jednak przez te doświadczenia w trzeciej fazie notujemy najwyższy poziom prac – uczniowie nauczyli się współpracować oraz rytuałów wraz z zabawami – uczniowie po restrukturyzacji spowodowanej fazą poprzednią odzyskują poczucie identyfikacji z klasą, co zaczyna wyzwalać pozytywne emocje. Na koniec notuje się najwyższy poziom rozrywek, zabaw i intymności, co może być spowodowane chęcią utrzymania „status quo” grupy w perspektywie przyszłej czasowej rozłąki czy rozwiązania grupy.

Analiza procesu grupowego w szkole poprzez określanie poziomu form strukturalizacji czasu uczniów wydaje się być nowym sposobem badania dynamiki klasy. Przedstawione analizy są jednak tylko próbą zasygnalizowania takiej perspektywy badawczej i domagają się realizacji eksploracji zakrojonych na szerszą skalę. Próba odczytywania transakcyjnego języka zjawisk szkolnych jest kolejnym sposobem poznawania rzeczywistości edukacyjnej, odsłaniającym jej poszczególne warstwy.

## Bibliografia

- Berne, E. (2000). *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich* (tłum. P. Izdebski). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Berne, E. (2008). *Dzień dobry... i co dalej?* (tłum. M. Karpiński). Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.



- Brzezińska, A. (2006). Dzieciństwo i dorastanie: korzenie tożsamości osobistej i społecznej. W: A. W. Brzezińska, A. Hulewska, J. Słomska (red.), *Edukacja regionalna* (s. 47–77). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cowles-Boyd, L., Boyd, H.S. (1980). Play as a Time Structure. *Transactional Analysis Journal*, 10 (1), 5–7.
- Grzesiuk, L. (2000). *Psychoterapia. Szkoły, zjawiska, techniki i specyficzne problemy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Harris, T. (2009). *Ja jestem OK-ty jesteś OK. Praktyczny przewodnik po analizie transakcyjnej* (tłum. E. Knoll). Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Jagiela, J. (2001). Transactional analysis (TA) as a way of improving the interpersonal competence of teachers in the twenty – first century. W: A. Kozłowska, B. Kożuh (red.), *The quality of education in the light of educational challenges and tendencies of the third millennium* (s. 35–42). Częstochowa: Wydawnictwo WSP.
- Jagiela, J. (2012a). *Edukacyjna analiza transakcyjna w kilku odstępach*. Częstochowa: Wydawnictwo AJD.
- Jagiela, J. (2012b). *Słownik analizy transakcyjnej*. Częstochowa: Wydawnictwo AJD.
- James, M., Jongeward, D. (1994). *Narodzić się, by wygrać. Analiza transakcyjna na co dzień* (tłum. A. Suchańska). Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- Jaskulska, S., Poleszak, W. (2015). Wykluczenie rówieśnicze. W: J. Pyżalski (red.), *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli. Wybrane konteksty* (s. 155–175). Łódź: theQ studio.
- Łobocki, M. (1974). *Wychowanie w klasie szkolnej – z zagadnień dynamiki grupowej*. Warszawa: WSiP.
- Mika, S. (1972). *Wstęp do psychologii społecznej*. Warszawa: PWN.
- Mokrzycka, A. (2015). Zabawa jako dodatkowa kategoria strukturalizacji czasu. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 4, 89–99.
- Molicka, R., Schejbal, M. (2006). *Teatr i terapia. Proces artystyczny - proces grupowy*. Bielsko-Biała: Bielski Stowarzyszenie Artystyczne Teatr Grodzki.
- OECD (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en> [dostęp: 12.05.2018].
- Pankowska, D. (2001). *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Pankowska, D. (2012). Analiza transakcyjna w edukacji czy edukacyjna analiza transakcyjna? – próba porządkowania znaczeń. *Edukacyjna Analiza Transakcyjna*, 1, 13–30.
- Prüfer, P. (2016). Linearne i cykliczne procesy formacyjno-socjalizacyjne w społeczeństwie i w środowisku akademickim a niepełnosprawność. W: B. Szczupał, K. Kutek-Sładek (red.), *Wielowymiarowość integracji społecznozawodowej studentów z niepełnosprawnością* (s. 137–155). Kraków: Uniwersytet Pański Jana Pawła II. Wydawnictwo Naukowe.

- Rogoll, R. (1989). *Aby być sobą. Wprowadzenie do analizy transakcyjnej* (tłum. A. Tomkiewicz). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Sztompka, P. (2007). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Znak.
- Ścibor-Rylski, M., Miary związku między zmiennymi – współczynniki korelacji. W: S. Bedyńska, M. Cypryńska (red.), *Statystyczny drogowskaz. Cz. 1: Praktyczne wprowadzenie do wnioskowania statystycznego* (s. 94–114). Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Sedno.
- Tokarczuk, O. (2019). *Przemowa noblowska Olgi Tokarczuk*, <https://www.nobel-prize.org/prizes/literature/2018/tokarczuk/lecture/> [dostęp: 20.12.2019].
- Yalom, I., Leszcz, M. (2006). *Psychoterapia grupowa. Teoria i Praktyka*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Zamojska, E. (2011). Szkoła w filmie. Czy tylko fikcja? Analiza obrazu rzeczywistości szkolnej w filmie *Klasa (Entre les murs)*. W: W. Jakubowski, S. Jaskulska (red.), *Kultura mediów, ciało i tożsamość – konteksty socjalizacyjne i edukacyjne* (s. 85–100). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Zawada, I. (2013). Przestrzeń edukacyjna klasy szkolnej. *Roczniki Pedagogiczne*, 5 (41), 2, 75–94.

## Temporal language of the group process.

### Time structuring of students versus school class dynamics

#### Summary

The school class is a dynamic and internally complex structure. This is one of the basic social groups in which young people participate. For this reason, the phenomena that take place in this structure are extremely important for the development of children and youth. The process of constituting a class is never finished. This structure is in a constant process of becoming. A school class is subject to the same social laws of dynamics as every group. This also applies to development stages. This text describes four stages of school classroom development from the point of view of time structuring in transactional analysis. For this purpose, a survey technique executed in a high school was used. The article is an attempt to identify the characteristic forms of time structuring of high school students in individual stages of group development – the school class. To analyze each of the phases, a panel model was used – the data was collected four times during the school year, each time the same students were tested using the same questionnaire. The text is also an attempt to draw attention to the possibility of using transactional analysis to explore phenomena and processes that take place in educational reality.

**Keywords:** transactional analysis, time structuring, group process, group dynamics, school class.