

Dialogowa postawa oceniającego nauczyciela w opiniach studentów pedagogiki

Streszczenie

Dialogowy styl pracy nauczyciela znajduje się na antypodach stylu autokratycznego, w którym nauczyciel dąży do pełnej dominacji nad uczniem. Znaczący podkreślają, że dialog sprzyja kreatywności, podczas gdy dominacja rodzi często u uczniów stany lękowe, negatywnie wpływa na motywację do działania i samą sprawność w uczeniu się. Dialogowa postawa nauczyciela odgrywa szczególną rolę w procesie oceniania, który jest jednym z najtrudniejszych elementów procesu dydaktycznego. Powstaje zatem pytanie, jak rozumieją tę postawę studenci pedagogiki, którzy w przyszłości zostaną nauczycielami. Wybrana przeze mnie grupa liczyła 112 osób. Znajdowali się w niej studenci obojga płci, reprezentujący wszystkie roczniki wspomnianego kierunku studiów. Każdy z nich wypełnił kwestionariusz ankiety składający się z 10 pytań, których celem było ustalenie, w jakiej mierze adepci kierunku pedagogika rozumieją istotę postawy dialogowej i jej uwarunkowania w procesie oceniania. Wyniki badania dowiodły, że tylko nieliczni studenci posługują się potoczną wiedzą na temat dialogowej postawy nauczyciela oceniającego. Przeważająca większość ankietowanych rozumie tę postawę w sposób pogłębiony i zdaje sobie sprawę z tego, że jest ona korzystna dla wszystkich uczestników szkolnej komunikacji – dla uczniów, rodziców, nauczycieli i po prostu dla całej szkoły i jej społecznego wizerunku.

Słowa kluczowe: dialog, postawa dialogowa nauczyciela, ocenianie szkolne, komunikacja interpersonalna w szkole

The Dialogue Attitude of the Evaluating Teacher in the Opinions of Pedagogy Students

Abstract

The dialogic style of teaching is at the antipodes of the autocratic style, in which the teacher strives for complete domination over the student. Experts emphasise that dialogue fosters creativity, whereas domination often breeds anxiety in students, negatively affects motivation to act and learning performance itself. The dialogical attitude of the teacher plays a special role in the assessment process, which is one of the most difficult elements of the teaching process. The question then arises as to how this attitude is understood by pedagogy students who will become teachers in the future. The group I selected consisted of 112 people. It included students of both sexes, representing all years of the said field of study. Each of them filled in a survey questionnaire consisting of 10 questions, the aim of which was to find out to what extent students of pedagogy understand the essence of the dialogical attitude and its conditions in the evaluation process. The results of the survey showed that only a few students use colloquial knowledge of the dialogical attitude of the teacher evaluator. The overwhelming majority of respondents have an in-depth understanding of this attitude and realise that it is beneficial for all participants in school communication – for students, parents, teachers and simply for the whole school and its social image.

Keywords: dialogue, teacher's dialogical attitude, school assessment, interpersonal communication at school

1. Dialog w procesie szkolnego oceniania

Trudno sobie wyobrazić, by ktoś chciał dziś kwestionować ogromną rolę dialogu interpersonalnego w rzeczywistości szkolnej. Postawa dialogowa jest przecież samą esencją personalistycznego modelu wychowania i nauczania, z którym – jak pokazują badania – utożsamia się wielu nauczycieli (Śnieżyński, 2008, s.110). Marian Śnieżyński podkreśla w swym ważnym opracowaniu, że postawa ta oznacza:

gotowość do otwierania się na rozumienie drugiego człowieka, zbliżanie się doń i w miarę możliwości wzajemne współdziałanie w poszukiwaniu i odkrywaniu prawdy (dialog rzeczowy) oraz otwieranie naszego wnętrza (dialog personalny) (Śnieżyński, 2008, s. 13).

Podobne rozumienie postawy dialogowej odnajdujemy w innych opracowaniach (por. np. Jaskulska, 2015, Badora, Marzec, Kosmala, 2000). Ich autorzy zgodnie sytuują dialogowy styl pracy nauczyciela na antypodach stylu autokratycznego, w którym nauczyciel dąży do pełnej dominacji nad uczniem. Podkreśla się, że dialog sprzyja kreatywności, podczas gdy dominacja rodzi często u uczniów stany lękowe, negatywnie wpływa na motywację do działania i samą sprawność w uczeniu się (Laska, 2003, s.329-330). Zarazem jednak zwraca się uwagę na to, że w szkolnej rzeczywistości obecne są dziś obydwa style pracy (Śliwerski, 2008, Śnieżyński, 2008).

Pojęcie stylu pracy nauczyciela implikuje oczywiście obecność komponentów dialogowych w całokształcie procesu dydaktycznego, to znaczy nie tylko ich udział w czynnościach służących kształtowaniu wiedzy i umiejętności uczniów, ale także ważną funkcję komunikacji interpersonalnej w procesie oceniania. W pracach podejmujących problematykę szkolnego oceniania nie zawsze jednak zwraca się uwagę na znaczenie interpersonalnego dialogu. Bywa, że autorzy opracowań z dziedziny dydaktyki ogólnej pomijają to zagadnienie milczeniem (por np. Żegnałek, 2005). Tymczasem jak píše Grażyna Szyling:

[...] w warunkach istniejącego instytucjonalnego systemu edukacji – problem tkwi nie tyle w tym, czy oceniać osiągnięcia ucznia, ile w tym, w jaki sposób to robić, by uniknąć rozlicznych pułapek, jakie niesie za sobą realizacja tego procesu. Trudno bowiem współcześnie podawać w wątpliwość, że każdy człowiek uczący się potrzebuje informacji zwrotnej o swoich osiągnięciach czy umiejętnościach. Nadal jednak przedmiotem dyskusji pozostają forma, treść oraz punkt odniesienia teje informacji, którą łatwo wypaczyć [...] (Szyling, 2011, s.15).

O jakie wypaczenia może zatem chodzić? W bogatej literaturze dotyczącej problemów szkolnego oceniania (por. np. Putkiewicz, 2000, Opłocka, 2010)) nietrudno odnaleźć różnego rodzaju analizy przyczyn i skutków braku dobrej komunikacji w procesie dydaktycznym. Syntezę obserwacji wielu badaczy przedstawia w swym rzetelnym opracowaniu Iwona Morawska. Jej zdaniem do zjawisk wypaczających sens i wartość oceniania należą:

- nadmierne uzależnienie kultury oceniania od formuły, jaka obowiązuje na egzaminach zewnętrznych, co niestety wiąże się z zanikaniem humanistycznego wymiaru oceniania i zwiększaniem presji oceniania opartego na pomiarze dydaktycznym,
- schematyzm, biurokracizm, automatyzm, dyktat oceniania podporządkowanego przede wszystkim funkcji klasyfikacyjnej i selekcyjnej,
- przyzwyczajenie uczniów do jednokierunkowego komunikowania oceny, tzn. informowania o wyniku (stopniu, liczbie punktów czy wyniku procentowym) w sposób bezkrytyczny, bezrefleksyjny, bez troski o to, czy uczeń rozumie doświadczenie bycia ocenionym tak czy inaczej,
- stosowanie ujednoliconych metod i technik oceniania, brak ich zróżnicowania, będący konsekwencją rutyny, schematu, stereotypów, wypalenia zawodowego itd.,
- pomijanie czy też redukcja w procesie oceniania roli, jaką może w nim odgrywać wartościowanie, refleksyjność, wnioskowanie na temat,
- niepedagogiczny, pozbawiony empatii i wyobraźni pedagogicznej sposób informowania uczniów o ocenach: „szorstkość”, beznamietność – instrumentalne, odmiotowe traktowanie osoby ocenianej,
- przyzwolenie na działanie „ukrytego programu szkoły”, m.in. w obszarze stosowanego w szkole systemu zasad oceniania, które osłabiają podmiotowość ucznia, pozbawiają go możliwości zdobywania kompetencji samorozwojowych poprzez refleksję nad osiąganymi w szkole wynikami kształcenia itd. (2019, s. 202-203).

Wróćmy zatem raz jeszcze do pojęcia dialogowego lub niedialogowego stylu pracy nauczycieli. O jego roli Ewa Bilińska-Suchanek pisze następująco:

Postawa, jaką prezentuje nauczyciel w codziennych działaniach, przejawia się w jego wypowiedziach i zachowaniu, skutkując lustrzaną odpowiedzią zwrotną ucznia w każdej sferze, od merytorycznej po emocjonalną. [...] jakoś każdej interakcji zależy od wszystkich podmiotów biorących w niej udział, ale to nauczyciel ma władzę nad porozumiewaniem się w klasie (wzywa do odpowiedzi, przerywa odpowiedź, poprawia, ocenia, krytykuje itd.) i dlatego na nim spoczywa większa odpowiedzialność za kształt i jakość interakcji. Kierująca rola nauczyciela w procesie interakcji szkolnej nie budzi sprzeciwu uczniów do chwili, gdy nauczyciel nie wykorzystuje swojej przewagi. Przekroczenie tej magicznej linii zaczyna się wtedy, gdy nauczyciel narzucone przez siebie cele i zadania egzekwuje, zastraszając uczniów poprzez wprowadzane nakazy, zakazy i częstą kontrolę. Do najczęstszych kar należy karanie oceną. Rezultaty takich działań nie dają na siebie długo czekać. Zastraszenie to najlepsza metoda (zdaniem niektórych) dyscyplinująca, a w szkole o ucznia zdyscyplinowanego, cichego, nieprzeszkadzającego właśnie chodzi. Działania, które miały służyć wzmacnianiu motywacji uczenia się, mogą się stać działaniami wywołującymi motywację lękową, w wyniku której człowiek jest skoncentrowany przede wszystkim na ochronie siebie (Bilińska-Suchanek, 2007, s. 70).

Jak widać, Iwona Morawska trzeźwo zauważa konieczność szerszego upowszechnienia wiedzy o walorach postawy dialogowej i możliwościach jej realizacji w trakcie procesu dydaktycznego. W artykule *Ocenianie w szkole jako komunikacja interakcyjna* badaczka zwraca najpierw uwagę na to, że ocenianie nie jest aktem jednorazowym, ale procesem, w którym komunikacja odgrywa ogromną rolę. Wychodząc z tego założenia, proponuje serię konkretnych działań służących poprawie jakości komunikacji w procesie dydaktycznym (Morawska, 2019, s. 204-206). Słusznie zauważa zresztą, że

na szczęście dla uczniów są tacy nauczyciele (pracę wielu z nich badam od lat), którzy wbrew stale obecnemu w szkole tradycjonalizmowi i sformalizowanym zasadom oceniania (zorientowanym głównie na cele, program i wyniki kształcenia oraz kryteria egzaminacyjne) potrafią znajdować metody postępowania (warunkowane podmiotowo) pozwalające uczniom odkrywać w ocenianiu źródło ważnych dla nich doświadczeń rozwojowych, samopoznawczych, motywacyjnych, interakcyjnych itd. (Morawska, 2019, s. 208).

2. Postawa dialogowa nauczycieli i uczniów w oczach studentów

Powyższa konkluzja skłania więc do optymizmu, a jednocześnie generuje pytania dotyczące świadomości nie tylko nauczycieli, ale także tych, którzy mogą zostać nauczycielami w najbliższej przyszłości. Celem podjętych przeze mnie badań było zatem uzyskanie odpowiedzi na następujące pytania:

- Na ile studenci kierunków pedagogicznych rozumieją postawę dialogową i jej rolę?
- Jakich postaw doświadczyli jako uczniowie?
- Czy wiedzą o skutkach wywoływanych przez postawę dialogową i niedialogową?

Chcąc się dowiedzieć, jak przedstawia się stan świadomości studentów odnośnie do powyższych zagadnień, posłużyłem się metodą sondażu diagnostycznego, której konstytutywną cechą jest „wypytywanie» czy sondowanie opinii” (Łobocki, 2011, s. 247). Badania, w których posłużyłem się skonstruowanym przez siebie kwestionariuszem ankiety, przeprowadziłem w zimowym semestrze roku akademickiego 2024/2025 w nowosądeckiej Akademii Nauk Stosownych wśród studentów kierunku pedagogika. Wybrana przeze mnie grupa liczyła 112 osób. Znajdowali się w niej studenci obojga płci, reprezentujący wszystkie roczniki wspomnianego kierunku studiów. Każdy z nich wypełnił kwestionariusz ankiety składający się z 10 pytań, których celem było ustalenie, w jakiej mierze adepci kierunku pedagogika rozumieją istotę postawy dialogowej i jej uwarunkowania w procesie oceniania. Ów problem główny – zgodnie z zaleceniami metodologów (Muszyński 2018, s. 100) – znalazł oczywiście odzwierciedlenie w szeregu problemów szczegółowych, mających ścisłe odniesienia do konkretnych pytań zdawanych w ankiecie. Chodziło w niej przecież najpierw o ustalenie tego, z jaką postawą oceniających i ocenianych ankietowani mieli do czynienia w szkole, i o to, jak rozumieją postawę dialogową oceniającego. Ważne było też dla mnie rozpoznanie, na ile ankietowani są świadomi uwarunkowań

dialogowej postawy oceniającego i jak ją pojmują. Pod koniec ankiety starałem się też dociec, w jakim stopniu studenci zdają sobie sprawę ze skutków dialogowej i niedialogowej postawy oceniającego nauczyciela. Zakładałem, że świadomość studentów, dotycząca wymienionych zagadnień, ma u swych źródeł zarówno obiegowe, potoczne przekonania (być może dominujące) oraz osobiste doświadczenia wyniesione z lat nie tak dawnej edukacji w szkole średniej, jak i elementy wiedzy teoretycznej, nabyte w czasie studiów.

Właśnie dlatego postanowiłem się najpierw odwołać do szkolnych wspomnień ankietowanych studentów. Pierwsze pytanie ankiety brzmiało: „Jakim przymiotnikiem określiłbyś/-abyś sposób oceniania, jakiego najczęściej doświadczałaś/-eś”? Ankietowani mieli do wyboru cztery określenia, które pojawiły się w następującej kolejności: „empatyczny, schematyczny, rygorystyczny, zindywidualizowany”. Można też było zaproponować swoje własne określenie w punkcie: „inny – jaki?”. Nikt jednak nie skorzystał z tej możliwości. Dobierając takie, a nie inne przymiotniki starałem się unikać terminów naukowych, jednoznacznie wskazujących na styl pracy nauczyciela. Zależało mi na tym, by utrudnić studentom proces prostej kategoryzacji zjawisk i otrzymać obraz bliższy rzeczywistym przeżyciom i odczuciom ankietowanych, a zarazem taki, który da się odnieść do dialogowych lub niedialogowych postaw przyjmowanych przez oceniających. W literaturze przedmiotu wyraźnie wskazuje się bowiem na to, że elementem dialogowego stylu pracy bywają empatia i zindywidualizowane podejście do ucznia (Śnieżyński, 2008, s.132), podczas gdy niski poziom komunikacji interpersonalnej często łączy się z ocenianiem nadmiernie rygorystycznym lub schematycznym (Morawska, 2019, s. 200-201). Musi zatem dawać do myślenia to, że ponad połowa respondentów wskazała, iż w czasie lekcji w szkole średniej spotykali się przede wszystkim ze schematycznym sposobem oceniania (tak stwierdziło 66 osób, czyli 58,9 % ankietowanych). Obrazu pewnej szarzyzny szkolnego życia dopełnia fakt, że niewielka liczba osób wskazała style biegunowo różne – zindywidualizowany lub rygorystyczny. Okazało się, że 11 osób (9,8%) najczęściej stykało się z rygorystycznym sposobem oceniania, a 13 (11,6%) – ze sposobem zindywidualizowanym. Cieszy za to fakt, że 22 osoby (czyli prawie 20% respondentów) najczęściej spotykały się z empatycznym sposobem oceniania – a zatem takim, który według znawców bywa korelatem postawy dialogowej (podobnie jak styl zindywidualizowany) (Śnieżyński, s. 81-84).

Proporcje te zmieniają się nieco, gdy studenci zostali wprost zagadnięci o doświadczenie niedialogowego lub dialogowego sposobu oceniania. Zapytani – „Jak często jako uczeń szkoły średniej miałeś/-aś wrażenie, że oceniający przyjmuje postawę zamkniętą, niedialogową?” – ankietowani dali do zrozumienia, że najczęściej spotykali się z postawą mało dialogową. Musi niepokoić to, że aż 58 osób odpowiedziało, iż z niedialogową postawą oceniającego spotykało się często (51%), a 27 osób (24 %) zaznaczyło punkt „bardzo często”, co oznacza, że przeważająca większość studentów (75%) doświadczała przede wszystkim niedialogowego stylu pracy oceniającego nauczyciela. Zwraca uwagę fakt, że jedynie troje respondentów wskazało odpowiedź „bardzo rzadko” (2,6%), a niezbyt wielka była też liczba tych, którzy zakreślili punkt „rzadko” – 24 osoby (21%). Warto przy tym dodać, że podobny obraz

rzeczywistości szkolnej wyłania się z badań tego typu przeprowadzanych kilkanaście lat temu (por. np. Śnieżyński, 2008, s. 109).

Obserwując podane wyżej wielkości liczbowe, bierzemy pod uwagę nieuchronną subiektywność przeżyć i brak dystansu studentów do rzeczywistości niedawno ukończonej szkoły średniej. Nie mogłoby dziwić, gdyby niedawni uczniowie zupełnie inaczej oceniali postawę nauczyciela, a inaczej, na podstawie innych standardów, postawę własnych szkolnych kolegów czy koleżanek. Z tego też powodu studenci zostali poproszeni o to, by przypomnieli sobie także zachowania innych uczniów, które również mogły przecież cechować się dialogowością lub być jej pozbawione. Odpowiedzi, jakie w tym punkcie znalazłem w ankietach, okazały się jednak dla mnie ogromnym pozytywnym zaskoczeniem. Pytanie piąte brzmiało bowiem: „Jak często jako uczeń szkoły średniej miałeś/-aś wrażenie, że oceniany przyjmuje postawę zamkniętą, roszczeniową?”. Ku mojemu zdumieniu rozkład procentowy odpowiedzi ułożył się dość podobnie jak w przypadku pytania o postawę nauczycieli. Cztery osoby (3,5%) stwierdziły, że bardzo rzadko spotkały się z niedialogową postawą uczniów, a 36 respondentów (32%) stwierdziło, że spotykało się z nią rzadko. Przeważająca liczba pytaných odpowiedziała zaś, że taka postawa była częsta (53 osoby, co stanowi 47%) lub bardzo częsta (13 osób, co stanowi 11,6%). Rzecz jasna, porównanie odpowiedzi na czwarte i piąte pytanie ankiety w nieco lepszym świetle stawia uczniów, jednak różnice nie są duże. Uderza fakt, że niemal taki sam procent ankietowanych niejednokrotnie spotykał się zarówno z niedialogową postawą nauczycieli, jak i uczniów. W moim odczuciu świadczy to o sporym dystansie respondentów do rzeczywistości szkolnej i ich skłonności do spojrzenia na nią w sposób jak najbardziej zobiektywizowany, wolny od emocji i uprzedzeń. Zaskakująca symetria odpowiedzi na oba wymienione pytania skłania też do wniosku, że istnieje pewna zależność pomiędzy niedialogową postawą nauczycieli i uczniów, że roszczeniowa postawa uczniów może skłaniać nauczyciela do nadmiernego rygoryzmu, lub odwrotnie – rygoryzm nauczyciela wywołuje reakcję obronną uczniów, manifestującą się w postaci postawy roszczeniowej – o czym tak przekonująco pisała m.in. Ewa Bilińska-Suchanek (Bilińska-Suchanek, 2007, s. 70).

Zanim ankietowani dotarli jednak do pytań o postawy niedialogowe uczniów lub nauczycieli, wypadało sprawdzić to, jak rozumieją samą postawę dialogową. Ciekawiło mnie, na ile rozumienie to związane jest z potocznymi przeświadczeniami, a na ile z pogłębionym rozumieniem samej idei dialogu w edukacji. Trzecie pytanie kwestionariusza brzmiało zatem: „Jakie określenie kojarzy Ci się z dialogową, otwartą postawą oceniającego?”. Studenci mieli do wyboru terminy ułożone w następującej kolejności: „pobłażliwość, sprawiedliwość, brak obiektywizmu, wyrozumiałość”. Mogli też zaproponować swoje własne określenie. Z tej możliwości skorzystała jednak tylko jedna osoba, wskazując na „obeznanie w świecie”. Nietrudno oczywiście dostrzec, że respondenci zmuszeni zostali w tym punkcie do skonfrontowania się z elementami potocznej świadomości i stereotypami na temat postawy dialogowej, która bywa kojarzona z nadmierną pobłażliwością i – w tym sensie – z brakiem obiektywizmu. Ciekawiło mnie też to, czy studenci na tyle głęboko rozumieją ideę dialogowości, że potrafią zauważyć, iż postawa dialogowa pozwala lepiej poznać partnera dialogu

i w związku z tym bardziej sprawiedliwie go ocenić. Co zatem mówią liczby? Otóż okazuje się, że ankietowani najczęściej kojarzyli postawę dialogową z wyrozumiałością, czyli troską o zrozumienie ucznia, a nie z pobłażliwością. Na wyrozumiałość wskazało bowiem aż 67 osób (59,8%), z kolei na pobłażliwość ani jedna, a na brak obiektywizmu tylko sześć (5,3%). Warto także podkreślić, że ponad jedna trzecia respondentów skojarzyła postawę dialogową ze sprawiedliwością (38 osób, co stanowi 33,9%). Wniosek nasuwa się sam: odpowiedzi studentów w większości daleko wykraczały w tym punkcie poza potoczną świadomość i dowodziły głębszego rozumienia postawy dialogowej.

Na ile studenci cenią taką postawę? Na ile chcieliby ją naśladować? Można się o tym dowiedzieć, śledząc odpowiedzi na drugie pytanie ankiety, gdyż przybrało ono następujący kształt: „Jaki komponent postawy oceniającego uważasz za najważniejszy?”. Respondenci mieli do wyboru następujące możliwości: „nieschematyczność, otwartość, konsekwencja, inne”. Znając ich odpowiedzi na pytanie pierwsze, można się było spodziewać, że największa liczba opowie się za nieschematycznością, tak się jednak nie stało. Tę cechę pracy nauczyciela wskazało zaledwie 14 osób, a więc nieco ponad 12% ankietowanych. Niewiele więcej doceniło konsekwencję – jedynie 13 osób (11,6%). Zdecydowana większość (tj. 84 osoby, czyli 75% respondentów) wybrała otwartość, a więc dialogowość – wskazując ją jako najważniejszy komponent pracy oceniającego nauczyciela. Znow – podobnie jak poprzednio – wypada stwierdzić, że odpowiedzi daleko wykraczają poza potoczną świadomość oraz obiegowe przekonania i czerpią z zasobów fachowej, pedagogicznej wiedzy o dialogu w edukacji.

Wrażenie to pogłębiają odpowiedzi respondentów na kolejne pytania. „Jakie skutki wywołuje Twoim zdaniem dialogowa postawa oceniającego?”. Tak wyglądało szóste pytanie ankiety. Odpowiadający na nie mogli się odwołać do swych przeświadczeń wyrażonych w odpowiedzi na pytanie trzecie, gdyż otrzymali do wyboru następujące możliwości: „większe pobłażanie, mniejszą schematyczność, większą sprawiedliwość, inne – jakie?”. Ciekawe wydaje się więc najpierw to, że choć żadna za ankietowanych wcześniej osób nie kojarzyła w trzecim pytaniu stylu dialogowego z pobłażliwością, to jednak teraz kilka wypowiedziało się inaczej. Siedem osób zaznaczyło bowiem odpowiedź „większe pobłażanie”, co stanowi 6,2 % ankietowanej grupy. Mimo wszystko wypada podkreślić, że cała reszta respondentów (nikt nie wybrał odpowiedzi „inne – jakie?”) zaznaczyła punkty zgodne z tym, co literatura przedmiotu mówi o skutkach postawy dialogowej nauczyciela. Uwagę zwraca zwłaszcza to, że większość respondentów kojarzy dialogowość ze sprawiedliwością (65 respondentów, czyli 58%), spora grupa wskazała też oczywiście na nieschematyczność (40 osób, czyli 35%).

Kolejne pytanie w sposób jeszcze wyraźniejszy zmuszało studentów do konfrontacji niektórych obiegowych przekonań z ich własną wiedzą i własnym doświadczeniem. Każdy ankietowany został bowiem w punkcie 7 zapytany o to, „Jaki wpływ wywiera Twoim zdaniem niedialogowa, zamknięta postawa oceniającego?”. Wśród niektórych stereotypów dotyczących życia szkolnego pojawia się przecież przekonanie, że autorytarna postawa nauczyciela podnosi prestiż oceniającego i ma pozytyw-

ny wpływ na motywację uczniów do nauki. Właśnie dlatego możliwe odpowiedzi uwzględniały także podobny punkt widzenia. Ankietowani mieli do wyboru kolejno: „zwiększa szacunek dla oceniającego, zwiększa motywację ucznia do nauki, wywołuje zniechęcenie ucznia, zmniejsza respekt ucznia dla oceniającego”. Znow, podobnie jak wcześniej, tylko nieliczni respondenci odwołali się raczej do potocznej świadomości niż do literatury pedagogicznej. „Zwiększa szacunek do oceniającego” – tylko 5 osób (4,4%) wskazało na taką odpowiedź. Niewiele więcej osób uznało, że zamknięta postawa nauczyciela motywuje ucznia do nauki (7 osób, czyli 6,2%). Znaczącą przewagę uzyskali za to ci, którzy zauważyli negatywne skutki niedialogowego stylu oceniania. Aż 75 osób (66,7%) wskazało, że styl ten wywołuje zniechęcenie ucznia, a 25 osób (22,3%) uznało wręcz, że (wbrew obiegowym przekonaniom) „zmniejsza szacunek ucznia do oceniającego”.

Ankietowani otrzymali także pytania dotyczące zewnętrznych i wewnętrznych uwarunkowań postawy dialogowej. Zależało mi na tym, by dowiedzieć się, na ile studenci zdają sobie sprawę z trudności i przeszkód, jakie natrafia na swej drodze każdy, kto będzie się starał przyjmować w procesie oceniania postawę dialogową. „Co przeszkadza oceniającemu w przyjmowaniu postawy dialogowej”? W tym pytaniu (nr 8) respondenci mogli wybrać następujące odpowiedzi: „wymogi systemu szkolnego, roszczeniowe postawy rodziców, obawa o utratę prestiżu, inne – jakie”. Dał mi do myślenia fakt, że choć wiele się dziś mówi o nasilających się postawach roszczeniowych rodziców, to jednak tylko 11 osób (9,8%) wskazało to jako główną przeszkodę dla idei szkolnego dialogu. Zdecydowana mniejszość uznała też za główną przeszkodę uwarunkowania psychologiczno-społeczne, czyli wewnętrzną obawę nauczyciela przed utratą prestiżu – tę możliwość uwzględniło 31 osób, czyli 27,6% ankietowanych). Pisano również o zniechęceniu (jedna osoba) lub o uprzedzeniach wobec konkretnych uczniów (jedna osoba). Okazuje się zatem, że przeważająca większość respondentów postrzega ograniczenia systemowe jako główną przyczynę kłopotów z poprawą poziomu szkolnej komunikacji. Aż 68 osób podkreśliło, że główną przeszkodą w realizacji idei dialogu w szkole są wymogi szkolnego systemu (60%). Można się oczywiście zastanawiać nad przyczynami tego wyraźnie krytycznego spojrzenia studentów na sposób funkcjonowania szkół. Na pewno nie jest ono wynikiem jakichś potocznych opinii. Wydaje się raczej, że źródłem pozostaje wiedza teoretyczna lub doświadczenie studentów, którzy odbywają praktyki w szkołach (choć jest rzeczą oczywistą, że czasem nie ma ono charakteru osobistego, lecz jest zapośredniczone w doświadczeniach innych nauczycieli).

Respondenci mierzyli się także z pytaniem: „Co pomaga oceniającemu w przyjmowaniu postawy dialogowej?”. Zależało mi na tym, by odkryć, jakie motywacje postawy dialogowej studenci uważają za najważniejsze. Mieli oni do wyboru następujące elementy: „troska o poznanie ucznia, troska o bycie lubianym, troska o obiektywizm, troska o sprawiedliwe ocenianie, inne – jakie”. Wypada więc od razu podkreślić, że respondenci bardzo rzadko wskazywali motywacje egoistyczne typu „chęć bycia lubianym” – tę możliwość zaznaczyło jedynie 10,2% respondentów (12 osób). Niezbyt często wybierano też obiektywizm (14 osób, czyli 12,5% ankietowanej gru-

py). Postawa dialogowa kojarzyła się ankietowanym przede wszystkim z chęcią jak najlepszego poznania ucznia i ocenienia go w sposób jak najbardziej sprawiedliwy. Odpowiedź „troska o sprawiedliwe ocenianie” została wybrana przez 39 osób, czyli 34,8% studentów. Z kolei na „troskę o poznanie ucznia” wskazało aż 47 osób, czyli 41,9% ankietowanych. Warto zatem zauważyć, że są to odpowiedzi zgodne ze stanem wiedzy pedagogicznej, gdyż w opracowaniach dotyczących komunikacji w szkole często zwraca się uwagę na fakt, iż postawa dialogowa skutkuje lepszym poznaniem wychowanka i ma wpływ na bardziej sprawiedliwe ocenianie (Morawska, 2019, s. 204-206).

Ostatnie pytanie ankiety rozszerzało perspektywę i sytuowało szkolną komunikację w szerszym kontekście. W tym sensie stanowiło rodzaj podsumowania i po raz ostatni wymagało konfrontacji z obiegowymi przekonaniem. Respondenci mieli za zadanie zastanowić się, „Kto odnosi korzyści z dialogowej postawy oceniającego?” (do wyboru wąska bądź szeroka perspektywa oglądu zjawiska). Sugerowane odpowiedzi brzmiały: „tylko sam oceniający; wyłącznie uczeń; uczeń, oceniający i rodzice; uczeń, oceniający, rodzice, szkoła”. Trzeba od razu podkreślić, że ankietowani odrzucili wąską perspektywę postrzegania dóbr płynących z postawy dialogowej nauczyciela. Na fakt, że tylko on odnosi korzyści ze swej postawy dialogowej, wskazały zaledwie 2 osoby, czyli 1,5%. Niewiele więcej osób, bo 5 (4,4%), uznało, że korzyści z dialogu odnosi wyłącznie uczeń. Ogromna większość studentów dowiodła więc, że postrzega problem komunikacji szkolnej w szerszej perspektywie. 35 osób (31,5%) zaznaczyło, że korzyści z poprawy szkolnej komunikacji czerpią zarówno nauczyciele, jak i uczniowie oraz ich rodzice. Cieszy zatem to, że aż 70 studentów – czyli 62,5% ankietowanych – uznało, iż poprawa jakości komunikacji szkolnej przynosi korzyści nie tylko wszystkim uczestnikom dialogu edukacyjnego, ale i całej szkole.

Podsumowanie

Co zatem wynika z całościowego spojrzenia na odpowiedzi ankietowanych studentów? Najpierw daje do myślenia fakt, że trzy czwarte spośród nich zdradziło, że w szkole doświadczyło głównie niedialogowego stylu pracy nauczyciela, co może oznaczać, że rzeczywistość szkolna zmienia się wolniej, niżbyśmy chcieli, i personalistyczne podejście do ucznia dla każdego z nas, uczących, jest niełatwym zadaniem. Musi też zastanawiać to, że większość studentów wskazała wymogi systemu szkolnego jako główną przeszkodę w szerszym upowszechnieniu postawy dialogowej nauczycieli. Optyризmem napawa za to fakt, że ankietowani studenci pedagogiki cenią postawę dialogową, na ogół rozumieją ją w sposób pogłębiony i zdają sobie sprawę z jej wewnętrznych oraz zewnętrznych uwarunkowań. Co więcej – przeważająca większość spośród nich jest zdania, że korzyści z takiej postawy czerpią wszyscy uczestnicy szkolnej rzeczywistości: uczniowie, rodzice, nauczyciele i oczywiście sama szkoła jako instytucja. Być może przemawia przeze mnie nadmierny optymizm, ale przeprowadzone badania upewniły mnie w nadziei, że przeważająca część badanej

grupy studentów będzie w przyszłości chciała przyjmować w swej nauczycielskiej pracy postawę dialogową, poprawiając tym samym poziom komunikacji w placówkach, do których rzuci ich los.

Wojciech Kudyba

Autor jest prof. dr. hab., kierownikiem Katedry Literatury Współczesnej i Krytyki Literackiej Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie i wykładowcą na Wydziale Nauk Społecznych i Sztuki Akademii Nauk Stosowanych w Nowym Sączu. Opublikował książki: „Aby mówę chrześcijańską odtworzyć na nowo... Norwida mówienie o Bogu” (Lublin 2000) oraz kilka monografií o poezji współczesnej: „Rana, która przyzywa Boga. O twórczości poetyckiej Janusza St. Pasierba” (Lublin 2007), „Wiersze wobec Innego” (Sopot 2012), „Generacja źle obecna” (Sopot 2014), „Próba bólu. O wierszach Joanny Pollaków-ny” (Warszawa 2016), „Pamięć i godność. O poezji Jana Polkowskiego” (Warszawa 2019), „Włóczęgi duchowe 1990-2025” (Warszawa 2025). Jego artykuły naukowe ukazywały się m.in. w „Studiach Norwidianach”, „Pamiętniku Literackim”, „Tekstach Drugich”, „Ethosie”, „Rocznikach Humanistycznych KUL” oraz „Ruchu Literackim”

Bibliografia

- Badora, S., Marzec, D., Kosmala, J. (2000). *Komunikacja i podmiotowość w relacjach szkolnych*. Częstochowa: Wydawnictwo Naukowe WSP w Częstochowie.
- Bilińska-Suchanek, E. (2007). Dekonstrukcja znaczeń jako wyzwanie wobec manipulacji w edukacji. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1, 65-76.
- Jaskulska, S. (2015). Do tablicy! Ocenianie szkolne jako komunikacja nauczyciela z uczniem. W: H. Kwiatkowska (red.), *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Laska, E. (2003). Lęk szkolny, przyczyny, przejawy w opinii uczniów młodszych. W: A. Karpińska (red.), *Teoria i praktyka kształcenia w dialogu i perspektywie* (s. 328-339). Białystok: Wydawnictwo Trans Humana.
- Łobocki, M. (2011). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Kraków: Impuls.
- Morawska, I. (2019). Ocenianie w szkole jako komunikacja interakcyjna. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska Lublin – Polonia IV*, 195-211.
- Muszyński, H. (2018). *Metodologiczne vademecum badacza pedagoga*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Opłocka, U. (2010). Belfer zniewolony. W: B. Niemierko, M.K. Szmigiel (red.), *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego* (s. 509-517), Kraków: PTDE.
- Putkiewicz, E. (2000). O ocenianiu szkolnym i ocenianiu nauczania. W: K. Kruszewski (red.), *Pedagogika w pokoju nauczycielskim* (s. 294-306) Warszawa: WSiP.
- Szyling, G. (2011). *Nauczycielskie praktyki oceniania poza standardami*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śliwerski, B. (2008). *Wyspy oporu edukacyjnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Śnieżyński, M. (2008) *Sztuka dialogu. Teoretyczne założenia a szkolna i akademicka rzeczywistość*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej
- Żegnałek, K. (2005) *Dydaktyka ogólna. Wybrane zagadnienia*. Warszawa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP w Warszawie.