

*Stanisław Radoń**
Kraków

Metoda dialogiczna w szkole (opis i weryfikacja narzędzia diagnostycznego na przykładzie lekcji religii)

W wielu współczesnych opracowaniach teoretycznych występuje krytyka tradycyjnych form pedagogicznych i katechetycznych opartych o metodę scholastyczną („trzy zet” = zakuć, zdać i zapomnieć), technologiczną (stosowanie wypracowanych dawno technik) i paradygmatyczną (akcent na aspekt przedmiotowy, poznawczy, empirycystyczny)¹. Wnioski wypływające z powyższych prac teoretycznych prowadzą do sformułowania tezy potwierdzonej empirycznie, że uprawianie samej dydaktyki wiąże się z przemocą strukturalną sankcjonowaną prawnie oraz prowadzi do niedostosowania społecznego, przestępczości nieletnich i innych dewiacji².

Preferowanie tradycyjnych form pedagogicznych i katechetycznych, których podstawę stanowią metody podające, zakłada – według badaczy praktyki pedagogicznej – wyidealizowany obraz świata. Wyniki badań tych uczonych ujawniają, że bardzo często w szkole uczniom prezentuje się wyzute z realności, wyabstrahowane z życia oraz wyidealizowane twory mentalne, takie jak: sentymentalna wersja rodziny, idylliczne dzieciństwo, cukrowane obrazy codzienności wypełnionej mądrością dorosłych oraz życzliwością i zrozumieniem. Charakterystycznym zjawiskiem występującym na większo-

* Ks. dr Stanisław Radoń (UP JP2), teolog i psychoterapeuta, nauczyciel dyplomowany Zespołu Państwowych Szkół Plastycznych w Krakowie.

¹ D. Klus-Stańska, *Narracja w szkole*, w: J. Trzebiński (red.), *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańsk 2002, s. 218.

² D. Turska, *Dynamika postawy twórczej a typ kształcenia szkolnego*, Lublin 1994, s. 121–122; W. Sikorski, *Psychoterapia grupowa różnych pokoleń*, Warszawa 2002, s. 145–146.

ści lekcji jest „sielankowa idealizacja rzeczywistości społecznej i unikanie zagadnień złożonych, trudnych w sensie społecznym czy emocjonalnym, chyba że ta trudność ma wymiar polityczny i dotyczy epoki politycznie nieakceptowanej”³.

Należy stwierdzić, że wprawdzie selektywnie dobierane programy, podręczniki i lektury ukazują różne dylematy losów ludzkich (cierpienie, samotność i strach), ale lokowane są one w tak odrealnionych kontekstach historycznych, że uczeń nie jest ich w stanie ani odczuć, ani doświadczyć. Przedstawiony w tych czytankowych i przesłodzonych wersjach świat nie prowokuje ucznia do twórczego i autentycznego zainteresowania się nim. W konsekwencji prowadzi do indolencji twórczej uczniów⁴.

Wyrażane podczas lekcji o charakterze wyłącznie podającym dydaktyczne moralizatorstwo wywołuje zgubne skutki w sferze wychowawczej. Proponowane rozwiązania dylematów moralnych prowadzą do formułowania płytkich deklaracji moralnych („Bądź dobrym kolegą”, „Szanujmy przyrodę”). Wyniki wielu badań potwierdzają takie wnioski i ujawniają brak zdolności uczniów kończących szkoły do rozstrzygnięć moralnych (dysonans poznawczy, brak spójnego systemu etycznego⁵).

Opracowania teoretyczne z zakresu pedagogiki, psychologii i katechetyki sugerują konieczność systematycznego stosowania różnych metod aktywizujących uczniów ze szczególnym uwzględnieniem założeń pedagogiki dialogu⁶, psychopedagogiki twórczości⁷ oraz katechetyki antropologicznej i dialogiczno-konfesyjnej⁸. Ponadto założenia psychologii narracji⁹ stwarzają pewne możliwości wykreślania obszarów dialogu w sferze organizacyjnej zajęć, wychowawczej i dydaktycznej. Pojawiają się nowe opracowania teoretyczne oraz tworzone są w oparciu o nie nowe metody pracy twórczej z uczniami¹⁰.

³ D. Klus-Stańska, dz. cyt., s. 209.

⁴ R. Wiechnik, *Intelektualne i kreatywne aspekty zdolności do uczenia się*, Lublin 1996, s. 106–114.

⁵ Por. D. Klus-Stańska, dz. cyt., s. 210.

⁶ M. Śnieżyński, *Zarys dydaktyki dialogu*, Kraków 1997; tenże, *Dialog edukacyjny*, Kraków 2001.

⁷ K. J. Szmidt, *Twórczość i pomoc w tworzeniu w perspektywie pedagogiki społecznej*, Łódź 2001; K. J. Szmidt, M. Modrzejewska-Śmigulska, *Psychopedagogika działań twórczych*, Kraków 2005.

⁸ J. Bagrowicz, *Edukacja religijna współczesnej młodzieży*, Toruń 2000; tenże, *Towarzyszyć wzrastaniu. Z dyskusji o metodach i środkach edukacji religijnej młodzieży*, Toruń 2006.

⁹ D. Klus-Stańska, dz. cyt., s. 189–212.

¹⁰ A. J. Cropley, *Creativity in Education and Learning*, London 2001; A. S. Fishkin, B. Cramond, P. Olszewski-Kubilius, *Investigating creativity in youth. Research and me-*

Coraz częściej w wielu opracowaniach teoretycznych twierdzi się, że nauczyciel nie powinien w relacji z uczniami przyjmować postawy wszytko-wiedzącego eksperta, narzucającego im, co powinni robić, kim być, itd. Nauczyciel powinien – zdaniem wielu uczonych – odczytywać w uczniu oraz ujawniać określone postawy i uczucia, które płyną z autentycznych poszukiwań i przeżyć. W nawiązaniu do znanego psychologa amerykańskiego Rogersa proponuje się, aby nauczyciel był facylitorem (ułatwiaczem)¹¹ a nie niedostępnym emocjonalnie i moralnie mentorem czy ekspertem. Zadaniem takiego nauczyciela-facylitatora ma być wrażliwe, empatyczne traktowanie uczuć i oczekiwań ucznia zgodnie z autentycznością postawy nauczyciela. Taka atmosfera sprzyja podejmowaniu wartościowych decyzji.

Można więc powiedzieć, że występuje potrzeba stosowania metod pedagogicznych opartych o metody dialogiczne, narracyjne i twórcze oraz podjęcia ryzyka rezygnacji z postawy oceniająco-wartościującej na rzecz obserwacji, negocjacji, znoszenia barier, wyzwolenia ze schematów oraz wybiegania w przyszłość. Konieczne jest podjęcie przez nauczyciela ryzyka wynikającego z podmiotowego traktowania ucznia oraz kładzenia akcentu na twórcze aspekty jego osobowości. Nauczyciel może zostać przez uczniów oskarżony, wyśmiany, potraktowany jak ignorant, grzesznik, hipokryta, kłamca, itd. (przez organy odpowiedzialne za nadzór pedagogiczny nauczyciela o braki merytoryczne i metodologiczne za np. nietrzymanie się konspektu, brak ścisłej realizacji tematyki, brak idealnej dyscypliny na lekcjach, itd.). Podstawą uzdalniającą nauczyciela do podjęcia takiego ryzyka i sprostania jego wymaganiom jest solidne przygotowanie intelektualne (w tym pedagogiczne i psychologiczne) i spore doświadczenie praktyczne (zinternalizowanie celów dydaktycznych i wychowawczych, spójność wypowiedzi z zachowaniem, emocjonalne zaangażowanie, zdolność do wewnętrznej samokontroli i permanentnego dialogu ze słuchaczem, posługiwanie się różnymi mediami komunikacji interpersonalnej, brak pośpiechu).

Również w katechetyce pojawiają się postulaty stosowania nowych metod katechetycznych (deprecjacja metody podającej, scholastycznej oraz keyrmatycznej na rzecz metody antropologicznej i dialogiczno-konfesyjnej).

thods, New Jersey 1999; J. Khatena, *Enhancing Creativity of Gifted Children. A Guide for Parents and Teachers*, New Jersey 2000; M. D. Lynch, C. R. Harris (red.), *Fostering Creativity in Children, K-8. Theory and Practice*, Boston 2001; E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańsk 2001; S. Popek, *Człowiek jako jednostka twórcza*, Lublin 2001; M. A. Runco (red.), *The Creativity Research Handbook*, New York 1997; A. E. Sękowski, *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Lublin 2000; A. J. Starko, *Creativity in the Classroom. Schools of Curious Delight*, New Jersey: 2001; R. J. Sternberg (red.), *Handbook of Creativity*, Cambridge 1999.

¹¹ J. Grochulska-Stec, *Psychoterapia w praktyce pedagogicznej*, w: J. Włodek-Chronowska (red.), *Terapia pedagogiczna*, Kraków 1993, s. 138; W. Sikorski, dz. cyt., s. 171–172.

Katechizowani, przychodzący na lekcje religii nieraz ze środowisk zlaicyzowanych, nie zawsze są przygotowani do przyjęcia orędzia Ewangelii. Często treść katechezy i proponowana kultura religijna nie są koherentne ze światem kultury, w której żyją i przez którą są kształtowani współcześni młodzi. Osiąganie celu wychowania w katechezie, czy to pojmowanego w kategoriach bardziej naturalnych, czy też teologicznych, nie da się zrealizować bez stworzenia możliwości dialogu i dyskusji. Młodzi powinni czuć, że mogą bez obawy wypowiedzieć swoje zagubienie, a także wyrazić swą osobistą wiarę. Jest to etap nazywany przez niektórych „uwolnieniem” przez młodych ich własnego słowa. Chodzi o to, aby byli w stanie wypowiedzieć to, co najgłębiej noszą w sobie. Aby takie wewnętrzne słowo mogło się wyzwolić, potrzebna jest atmosfera wolności, dzięki której słuchacz będzie miał odwagę mówić¹².

Na bazie nowych opracowań teoretycznych niektórzy uczeni stawiają określone postulaty w dziedzinie katechetyki:

- a) model katechezy dyrektywnej i mentorskiej, w której katechizowany jest biernym odbiorcą, nie jest zgodny z zasadami personalizmu chrześcijańskiego,
- b) język katechezy zakorzeniony w terminologii teologicznej ma niewiele wspólnego z językiem doświadczeń uczniów,
- c) katecheza nie może być narzucaniem jakiegoś modelu wiary z góry bez współdziałania odbiorcy, który jest dziś szczególnie uwrażliwiony na uszanowanie wolności (uczniowie przychodzący na lekcje religii pochodzą ze środowisk zlaicyzowanych, treść katechezy i proponowana kultura religijna nie są koherentne ze światem kultury, w której żyją).

Na koniec należy dodać, że podjęte w niektórych krajach eksperymenty pedagogiczne zakończyły się fiaskiem¹³. Wynika to jednak nie z błędów proponowanych metod, ale z ryzyka, jakie ponosi nauczyciel-facylitator. Okazało się w wielu krajach, że wprowadzenie modelu PCA (*Person Centered Approach*) do edukacji natrafiło na wiele przeszkód, gdyż wielu pedagogów po pewnym czasie stosowania metody dialogicznej zaczęło się z niej wycofywać. W nauczaniu skoncentrowanym na uczniu zaczęli dostrzegać groźbę utraty swojej dotychczasowej pozycji oraz oddania władzy uczniom.

Nauczyciele odczuwali duże poczucie zagrożenia własnej, dawno ustalonej pozycji i dość masowo rezygnowali z dalszej pracy. Niepowodzenie w tych przypadkach nie wynikało jednak z wad programu, lecz z tego, że nauczyciele i administracja widzieli w nim niebezpieczeństwo dla skostniałego, zbiurokratyzowanego systemu szkolnego. I nawet jeśli wielu świątelszych pedagogów dostrzegało zalety

¹² J. Bagrowicz, *Edukacja*, s. 286–287.

¹³ Por. W. Sikorski, dz. cyt., s. 172.

PCA, to jednak brak wnikliwszej wiedzy i praktyki przesądził o zanegowaniu jego walorów¹⁴.

Niewątpliwie prowadzenie zajęć metodą dialogiczną stanowi wyzwanie dla współczesnych nauczycieli i wymaga od nich dużej odwagi (oprócz profesjonalizmu merytorycznego, metodologicznego i doświadczenia). Stosowanie tej metody wymaga jednak permanentnej kontroli. Ryzyko popełnienia błędów w tej dziedzinie jest duże. Z jednej strony istnieje pokusa rezygnacji z wymagań wobec ucznia („błędy ciepłe” nauczyciela: idealizacja ucznia, zastępowanie go, uleganie) a z drugiej w poczucie utraty „władzy nad uczniami” prowadzące do pojawiania się kompulsyjnej potrzeby stosowania skutecznych metod karcenia („błędy zimne”: rygoryzm, agresja, hamowanie aktywności, obojętność).

Stosowanie metody dialogicznej wymaga od nauczyciela stosowania w trakcie zajęć odpowiednich technik ewaluacji. W tym celu postanowiono stworzyć narzędzie psychopedagogiczne służące do diagnozy trafności poprawności prowadzonej przez nauczyciela metody dialogicznej. Wybrano narzędzie oparte nie o autorecepcję nauczyciela i obiektywną ocenę obserwatorów (kompetentnych sędziów), ale oparte o percepcję uczniów w odniesieniu do zachowań nauczyciela (inne stosowane metody psychopedagogiczne¹⁵). Za taki wyborem przemawiają podstawowe założenia metody dialogicznej, w której to uczeń – a nie inne wymiary (np. program, dobre samopoczucie nauczyciela) – stanowi główny wyznacznik sensowności tej metody i jedynie on może w optymalnym stopniu ocenić trafność stosowanej przez nauczyciela metody (odpowiedzieć na pytanie, czy on jest ważnym aspektem oddziaływań nauczyciela i odpowiednio ocenić).

1. Metoda badawcza

Do pomiaru wartości wprowadzanych metod pedagogicznych skonstruowano osobiście odpowiednie narzędzie badawcze, tj. *Kwestionariusz Metody Dialogicznej (KMD)*. Składa się ono z dziewięciu itemów, które uczniowie anonimowo wypełniają pod koniec roku szkolnego. Każdy item uzyskuje ocenę od 1 do 5, która określa nasilenie poszczególnych elementów metody dialogicznej realizowanej przez nauczyciela. Itemy od pierwszego do siódmego diagnozują różne aspekty metody dialogicznej. Ósmy item stanowi o specyfice danego przedmiotu (w tym przypadku jest nią religia). Dziewiąty

¹⁴ Tamże, s. 172.

¹⁵ Por. E. Jarosz, E. Wysocka, *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania*, Warszawa 2006.

item służy wyrażeniu przez uczniów zgeneralizowanej oceny umiejętności pedagogicznych nauczyciela.

Narzędzie to bada następujące aspekty metody dialogicznej: ATM – atmosfera na lekcjach (od przyjaznej do wrogiej), METOD – stosowanie metod (od podającej do dialogicznej), KOM – sprawność komunikacji, MERYT – poziom merytoryczny, TRAF – trafność tematyki, POGL – pogłębienie (posługiwanie się materiałami pogłębionymi), DYSC – dyscyplina na lekcjach, RELIG – związek tematyki z religią (przedmiotem lekcji), OCENA – ogólna ocena prowadzonych zajęć.

1. Atmosfera na lekcjach:	przyjazna 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 wroga
2. Stosowanie metod:	pouczanie 1...2...3...4...5 dialog
3. Sprawność komunikowania:	zrozumiała 1...2...3...4...5 nie
4. Poziom merytoryczny:	nowatorstwo 1...2...3...4...5 banały
5. Trafność tematyki (wiązaną z życiem):	abstrakcja 1...2...3...4...5 życie
6. Posługiwanie się materiałami pogłębionymi:	duże 1...2...3...4...5 słabe
7. Dyscyplina na lekcjach:	słaba 1...2...3...4...5 rygorystyka
8. Związek z religią:	mocny 1...2...3...4...5 słaby
9. Ogólna ocena zajęć:	ndst 1 ...2 ... 3 ... 4 ... 5 bdb

2. Opis grupy i sposób przeprowadzenia badań

Badania przeprowadzono samodzielnie w grupach klasowych (około 20 osób) na koniec roku szkolnego (N=250). Miały one charakter anonimowy. Grupa badawcza to uczniowie Zespołu Państwowych Szkół Plastycznych w Krakowie. Granice wiekowe znajdują się w przedziale pomiędzy 13 a 20 rokiem życia. 75% badanej młodzieży to kobiety, a reszta to mężczyźni.

Do oceny wartości psychometrycznej skonstruowanego narzędzia badawczego zastosowano analizę korelacji oraz frekwencji (częstości wyborów poszczególnych ocen przez uczniów). W opracowaniu danych statystycznych posłużono się pakietem programów statystycznych SPSS.

3. Wyniki badań własnych

W celu wyeliminowania efektów potencjalnej manipulacji, która mogłaby w sposób istotny wpłynąć na wydawane przez respondentów opinie, zastosowano się o wartość psychometryczną stosowanej techniki diagnostycznej: trafność (metoda mierzy to, co ma mierzyć – stosowanie przez nauczyciela metody dialogicznej oceniane przez uczniów) i rzetelność (wyniki

cechują się wystarczającą stabilnością, a nie wynikają z chwilowych stanów emocjonalnych ucznia).

A. W pierwszej kolejności postanowiono sprawdzić trafność stosowanej techniki badawczej. W tym celu zastosowano dwie strategie. Przy pomocy wybranej grupy uczniów sformułowano około 30 pytań oceniających nauczyciela, pod kątem jego zdolności do stosowania metody dialogicznej. Spośród tych pytań dokonano wyboru 15 pytań, które merytorycznie były spójne z założeniami teoretycznymi metody dialogicznej przy pomocy kompetentnych sędziów (nauczyciele). Przy pomocy analiz statystycznych wyeliminowano 6 pytań, które nie osiągnęły odpowiedniej mocy różnicowania (znaczenie denotacyjne pojęć tych pytań były podobne). W wyniku takiej procedury wyodrębniono więc 9 pytań, które stanowiły denotacyjnie różne aspekty oceny stosowania przez nauczyciela metody dialogicznej (niskie korelacje tzn. poniżej $r = 0,44$ – por. tab. 1 – sugerują, że pytania w istocie mierzą inne aspekty metody dialogicznej – wysokie korelacje mogłyby sugerować, że pytania dotyczą wzajemnie powiązanych ze sobą aspektów ocenianej rzeczywistości).

B. W dalszej kolejności przeprowadzono ocenę rzetelności stworzonego narzędzia badawczego. Polegało ono na sprawdzeniu stabilności oceny po odstępie dwóch tygodni (metoda test – retest). Miało to na celu weryfikację faktu, czy wyniki uzyskane przy zastosowaniu tego narzędzia zmieniają się w krótkim czasie (zależą od innych czynników niż stosowanie przez nauczyciela metody dialogicznej), czy są podobne (zależą głównie od jednego obserwowanego czynnika, czyli stopnia stosowania przez nauczyciela metody dialogicznej). Wyniki analiz statystycznych potwierdziły rzetelność skonstruowanego narzędzia badawczego (korelacje były istotne powyżej $r = 0,60$).

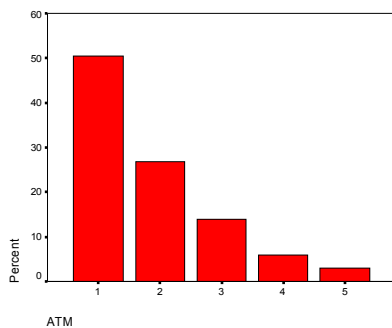
Biorąc pod uwagę wyniki analiz uzyskane w dziedzinie zarówno trafności teoretycznej, jak i rzetelności statystycznej można powiedzieć, że zastosowana technika badawcza posiada wystarczającą moc psychometryczną. Może więc być wiarygodnym źródłem oceny stosowania przez nauczyciela metody dialogicznej dokonywanej przez uczniów.

C. Na koniec przeprowadzono analizę statystyczną poszczególnych aspektów stosowanej przez nauczyciela w praktyce pedagogicznej metody dialogicznej. W tym celu zastosowano metodę oceny frekwencji (częstość występowania poszczególnych ocen w różnych aspektach metody dialogicznej) i interkorelacji (stopień powiązań pomiędzy branymi pod uwagę poszczególnymi aspektami metody dialogicznej).

1. Najpierw postanowiono sprawdzić, jak uczniowie oceniali lekcje (nauczyciela) pod względem atmosfery panującej podczas ich trwania (wykres 1. i tabela 1.).

Tabela 1. Interkorelacje pomiędzy różnymi aspektami stosowanej przez nauczyciela metody dialogicznej

	ATM	METOD	KOM	MERYT	TRAF	POGL	DYSC	RELIG	OCENA
ATM	1	-,230(**)	,438(**)	,187(**)	-,002	,164(**)	-,178(**)	,113	-,440(**)
METOD	-,230(**)	1	-,227(**)	-,172(**)	,009	-,182(**)	-,042	-,055	,229(**)
KOM	,438(**)	-,227(**)	1	,165(**)	-,119(*)	,208(**)	-,132(*)	,288(**)	-,261(**)
MERYT	,187(**)	-,172(**)	,165(**)	1	,059	,155(*)	,090	,138(*)	-,159(**)
TRAF	-,002	,009	-,119(*)	,059	1	-,186(**)	,003	-,085	,126(*)
POGL	,164(**)	-,182(**)	,208(**)	,155(*)	-,186(**)	1	-,021	,097	-,093
DYSC	-,178(**)	-,042	-,132(*)	,090	,003	-,021	1	-,024	,202(**)
RELIG	,113	-,055	,288(**)	,138(*)	-,085	,097	-,024	1	-,060
OCENA	-,440(**)	,229(**)	-,261(**)	-,159(**)	,126(*)	-,093	,202(**)	-,060	1



Wykres 1. Atmosfera na lekcjach: przyjazna 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 zastraszenie

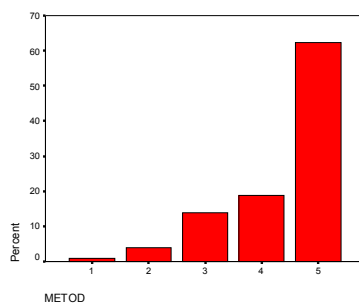
Uzyskane wyniki analiz dotyczące frekwencji ocen uczniów ujawniają, że około 80% uczniów ocenia atmosferę panującą w klasie jako bardzo przyjazną lub raczej przyjazną. Jedyne ok. 6% osób ocenia ją jako pełną zastraszenie. Ponad 10% ocenia ją jako przeciętnie przyjazną z występującymi elementami zastraszenia. Sugeruje to, że stosowanie metody dialogicznej przez nauczyciela jest dostrzegane przez zdecydowaną większość uczniów. Podczas prowadzonych lekcji są zrelaksowani, czują się swobodnie, mają dobre samopoczucie.

Wyniki analiz statystycznych (tabela 1.) pokazują, że pozytywna atmosfera na lekcjach wiąże się ze zrozumiałą komunikatywnością nauczyciela ($r=0,438^{**}$), stosowaniem przez niego metody dialogicznej ($r=-0,230^{**}$),

poziomem merytorycznym ($r=0,187^{**}$) i stosowaniem materiałów poglądowych ($r=0,164^{**}$). Oznacza to, że uczniowie tym lepiej czują się na lekcjach, im bardziej nauczyciel posługuje się trafnym dla nich językiem, mniej posługuje się mentorskim i deklaratywnym stylem komunikacji, uwzględnia na lekcjach możliwości poznawcze i potrzeby emocjonalne uczniów oraz prowokuje do twórczych i samodzielnych poszukiwań.

Zaskakujące jest pojawienie się niskiej negatywnej korelacji pomiędzy występowaniem przyjaznej atmosfery na lekcjach a panującą dyscypliną ($r=-0,178^{**}$). Ujawnia to, że dla uczniów o przyjaznej atmosferze wcale nie świadczy rezygnowanie z wymagań stawianych uczniom, spełnianie przez nauczyciela zachcianek wszystkich uczniów („pozwalania na wszystko”), czy pozwalanie uczniom na nieskrępowaną aktywność. Dla atmosfery przyjaznej potrzebna jest zdyscyplinowana w stopniu przeciętnym praca uczniów we współpracy z nauczycielem.

2. Następnie ukazano, jak uczniowie oceniali lekcje (nauczyciela) pod względem stosowania metody dialogicznej ver. podającej (wykres 2. i tabela 1.).



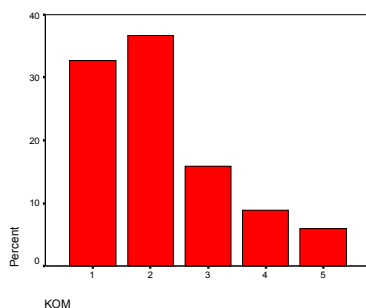
Wykres 2. Stosowanie metod: podająca 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 dialogiczna

Analiza frekwencji ujawnia, że około 80% uczniów dostrzega stosowanie metody dialogicznej. Jedynie ok. 4% osób sądzi, że jest to raczej metoda podająca. Około 15% dostrzega zarówno elementy dialogiczne, jak i podające. Sugeruje to, że stosowanie metody dialogicznej przez nauczyciela jest dostrzegane przez zdecydowaną większość uczniów. U małej grupy osób istnieje jednak przekonanie, że na lekcjach za dużo jest werbalizmu, moralizatorstwa, pouczenia i hamowania indywidualnej aktywności uczniów.

Wyniki analiz statystycznych (tabela 1.) pokazują, że stosowanie metody dialogicznej na lekcjach wiąże się z przyjazną atmosferą na lekcjach ($r=-0,230^{**}$), ze zrozumiałą komunikacją ($r=-0,227^{**}$), stosowaniem materiałów poglądowych ($r=-0,182^{**}$) i nowatorskim poziomem merytorycznym

($r=-0,172^{**}$). Sugeruje to, że uczniowie tym bardziej odczuwają postawę pełną dialogu ze strony nauczyciela, im na lekcjach czują się oni bardziej „na luzie”, nauczyciel posługuje się antropologicznym językiem, który uwzględnia potrzeby poznawcze uczniów, a ponadto prowokuje do twórczej i autentycznej ich aktywności (nie ogranicza się więc do „sielankowej idealizacji rzeczywistości”, przesłodzonych czytankowych wersji świata, formułowania płytkich deklaracji moralnych).

3. W dalszej kolejności zaprezentowano, jak uczniowie oceniali lekcje (nauczyciela) pod względem sprawności komunikowania się z nimi (wykres 3. i tabela 1.).



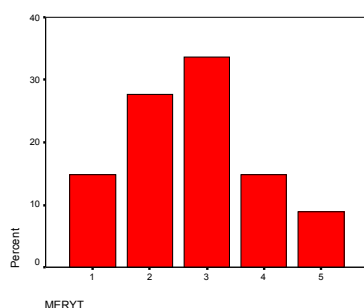
Wykres 3. Sprawność komunikowania: zrozumiały 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 niezrozumiały

Uzyskane wyniki analiz dotyczące frekwencji ocen uczniów ujawniają, że około 70% ocenia pozytywnie komunikatywność nauczyciela. Dla 13% jest on jednak zbyt trudny. Dla 15% jest on zróżnicowany (czasem jasny i zrozumiały, czasem trudny). Sugeruje to, że zdecydowana większość uczniów rozumie dobrze przekaz merytoryczny nauczyciela.

Wyniki analiz statystycznych (tabela 1.) pokazują, że posługiwanie się przez nauczyciela na lekcjach zrozumiałym językiem uwzględniającym możliwości poznawcze jego uczniów wiąże się z przyjazną atmosferą na lekcjach ($r=0,438^{**}$), słabszym związkiem z religijnym charakterem uzyskiwanych informacji ($r=0,288^{**}$), stosowaniem metody dialogicznej ($r=-0,227^{**}$), stosowaniem materiałów poglądowych ($r=0,208^{**}$), nowatorskim poziomem merytorycznym ($r=0,165^{**}$) i trafnością tematyki ($r=-0,119^*$). Ujawnia to, że uczniowie tym bardziej rozumieją przekaz nauczyciela, im lepiej emocjonalnie czują się na lekcjach, nauczyciel (w tym przypadku religii) mniej mówi o swoim przedmiocie a bardziej uwzględnia zainteresowania uczniów (kontestacja „sielankowej idealizacji rzeczywistości nadprzyrodzonej” wyrażonej w terminologii teologicznej i w konsekwencji odrzucenie modelu katechety dyrektywnej), im bardziej

gotowy jest do dyskusji, sporów i wymiany poglądów, uwzględnia potrzeby poznawcze uczniów oraz prowokuje ich do twórczej i autentycznej aktywności.

4. Następnie ukazano, jak uczniowie oceniali lekcje prowadzone przez nauczyciela pod względem nowatorstwa przekazywanych treści (wykres 4. i tabela 1.).

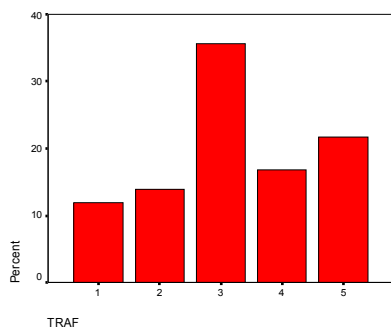


Wykres 4. Poziom merytoryczny: nowatorstwo 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 banalny

Analiza frekwencji ujawnia, że dla 40% uczniów poziom przekazanych treści był nowatorski. Jednak ok. 20% uważa, że był on zbyt prosty lub banalny. Ponad 30% uczniów dostrzega zarówno elementy merytorycznie nowatorskie, jak i banalne. Sugeruje to, że uczniowie są zróżnicowani pod względem oceny nowatorstwa przekazywanych przez nauczyciela treści (ambiwalentność ze wskazaniem na nowatorstwo).

Wyniki analiz statystycznych (tabela 1.) pokazują, że poczucie o nowatorstwie przekazywanych przez nauczyciela treści wiąże się ze stosowaniem metody dialogicznej na lekcjach, z przyjazną atmosferą ($r=0,187^{**}$), nasileniem występowania metody dialogicznej ($r=-0,172^{**}$), zrozumiałą komunikacją ($r=0,165^{**}$), pogłębionością ($r=0,155^{*}$) i poczuciem religijności tematyki ($r=0,138^{*}$). Sugeruje to, że uczniowie tym bardziej dostrzegają nowatorstwo treści, im na lekcjach bardziej czują się „na luzie”, nauczyciel podejmuje autentyczny dialog i otwartą dyskusję, posługuje się ponadto antropologicznym językiem, który uwzględnia potrzeby poznawcze uczniów, a tematyka ściśle wiąże się z zagadnieniami religijnymi.

5. W dalszej kolejności zaprezentowano, jak uczniowie oceniali nauczyciela pod względem trafności tematyki poruszanej na lekcjach (wykres 5. i tabela 1.).

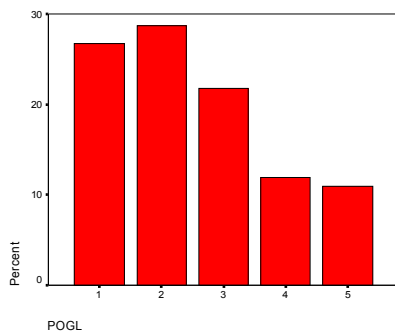


Wykres 5. Trafność tematyki: abstrakcja 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 życie

Uzyskane wyniki analiz dotyczące frekwencji ocen uczniów ujawniają, że dla prawie 40% uczniów poruszana na lekcjach tematyka jest związana z życiem. Dla ponad 25% jest ona zbyt abstrakcyjna i mało związana z życiem. U ponad 30% uczniów odbiór poruszanych treści na lekcjach jest zróżnicowany (czasem aktualny i związany z życiem, niekiedy zbyt abstrakcyjny). Sugeruje to, że dla większości spośród uczniów tematyka poruszana na lekcjach posiada charakter związany z ich życiem, zainteresowaniami, potrzebami i pragnieniami (choć występuje tutaj pewna ambiwalencja ocen).

Wyniki analiz statystycznych (tabela 1.) ujawniają, że odczucie trafności podejmowanej na lekcjach tematyki wiąże się tylko z poglądowością ($r=-0,186^{**}$) i komunikatywnością ($r=-0,119^{*}$). Nie wiąże się z pozostałymi aspektami badanej rzeczywistości pedagogicznej. Sugeruje to, że uczniowie mają mocniejsze poczucie, że poruszana na lekcjach tematyka jest związana z życiem wtedy, kiedy nauczyciel posługuje się częściej materiałami poglądowymi oraz operuje zrozumiałym językiem uwzględniającym możliwości poznawcze uczniów.

6. Następnie ukazano, jak uczniowie oceniali lekcje prowadzone przez nauczyciela pod względem posługiwania się materiałami poglądowymi (wykres 6. i tabela 1.).

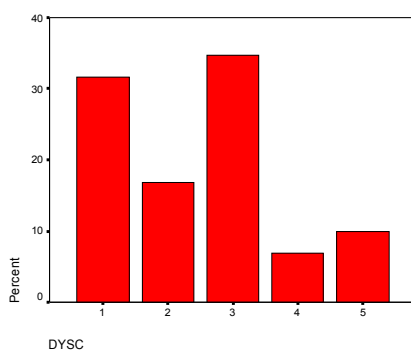


Wykres 6. Posługiwanie się materiałami poglądowymi: duże 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 słabe

Analiza frekwencji ujawnia, że dla ponad 50% uczniów posługiwanie się materiałami poglądowymi przez nauczyciela jest wystarczające. Jednak ok. 20% osób uważa, że jest ono zbyt słabe. Dla ponad 20% uczniów jest różne: czasem wystarczające, czasem słabe. Sugeruje to, że zdecydowana większość uczniów ocenia lekcje jako urozmaicone, barwne i ciekawe.

Wyniki analiz statystycznych (tabela 1.) pokazują, że poglądowość lekcji wiąże się z ze zrozumiałą komunikatywnością ($r=0,208^{**}$), trafnością tematyki ($r=-0,186^{**}$), nasileniem dialogu ($r=-0,182^{**}$) oraz nowatorskim poziomem przekazu ($r=0,155^*$). Sugeruje to, że uczniowie tym bardziej uważają lekcje za urozmaicone i ciekawe, im bardziej nauczyciel posługuje się zrozumiałym językiem, uwzględnia potrzeby emocjonalne i pragnienia uczniów, podejmuje otwartą dyskusję i autentyczny dialog oraz im bardziej uczniowie dostrzegają nowatorstwo przekazywanych treści.

7. W dalszej kolejności zaprezentowano, jak uczniowie oceniali lekcje pod względem panującej na nich dyscypliny (wykres 7. i tabela 1.).

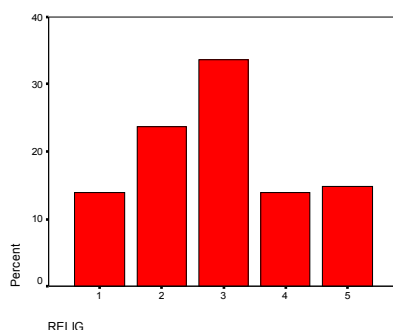


Wykres 7. Dyscyplina na lekcjach: słaba 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 rygoryzm

Uzyskane wyniki analiz dotyczące frekwencji ocen uczniów ujawniają, że dla prawie 50% dyscyplina jest słaba. Dla ponad 30% uczniów jest przeciętna. Jednak dla około 20% jest ona zbyt nasyciona rygiorem. Sugeruje to, że uczniowie oceniają ambiwalentnie dyscyplinę panującą na lekcjach. Dla wielu spośród nich była ona słaba, ale dla części zbyt surowa (nawet przy stosowaniu metody dialogicznej).

Wyniki analiz statystycznych (tabela 1.) ujawniają, że poczucie dyscypliny na lekcjach wiąże się z dobrą atmosferą ($r=-0,178^{**}$) i komunikatywnością ($r=-0,132^*$). Oznacza to, że uczniowie mają tym mocniejsze poczucie dyscypliny, im na lekcjach czują się mniej bezpiecznie a nauczyciel słabo operuje zrozumiałym językiem i nie uwzględnia możliwości poznawczych uczniów.

8. Następnie ukazano, jak uczniowie oceniali lekcje pod względem ich semantycznego związku z religią (wykres 8. i tabela 1.).

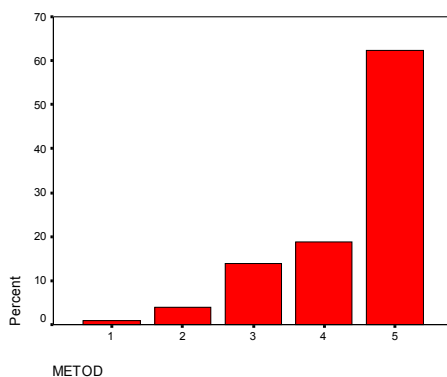


Wykres 8. Związek tematyki z religią: mocny 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5 słaby

Analiza frekwencji ujawnia, że dla prawie 40% uczniów tematyka była mocno związana z religią. Ponad 20% osób uważa, że była ona zbyt słabo z nią związana. Ponad 30% uczniów oceniało ten związek zmiennie: czasem tematyka była mocno związana z religią, czasem słabo. Sugeruje to, że dla większości spośród uczniów tematyka poruszana na lekcjach była związana z religią.

Wyniki analiz statystycznych (tabela 1.) pokazują, że siła związku z religijnością wiąże się ze zrozumiałą komunikatywnością ($r=0,288^{**}$) i poziomem merytorycznym ($r=0,138^*$). Sugeruje to, że uczniowie tym bardziej dostrzegają religijny charakter przekazu na lekcjach, im bardziej nauczyciel posługuje się zrozumiałym dla nich językiem i im bardziej dostrzegają nowatorstwo przekazywanych treści.

9. W końcu zaprezentowano, jak sumarycznie uczniowie oceniali nauczyciela prowadzącego lekcje (wykres 9. i tabela 1.).



Wykres 9. Ocena zajęć: 1 ... 2 ... 3 ... 4 ... 5

Uzyskane wyniki analiz dotyczące frekwencji ocen uczniów ujawniają, że ponad 60% uczniów ocenia nauczyciela na ocenę bardzo dobrą, około 20% na dobrą, 15% – dostateczną, 3% – dopuszczającą i 1% – niedopuszczającą. Ujawnia to, że uczniowie doceniają stosowanie metody dialogicznej i w zdecydowanej większości dają temu wyraz w zgeneralizowanej ocenie.

Wyniki analiz statystycznych (tabela 1.) ujawniają, że ogólna ocena lekcji i nauczyciela zależy od wszystkich aspektów branych pod uwagę w tych badaniach oprócz pogładowości oraz religijności. To znaczy, że ogólna ocena zależy od atmosfery na lekcjach ($r=-0,440^{**}$), komunikatywności nauczyciela ($r=-0,261^{**}$), stosowania metody dialogicznej ($r=0,229^{**}$), panującej dyscypliny ($r=0,202^{**}$), poziomu merytorycznego ($r=-0,159^{**}$) i trafności tematyki ($r=0,126^*$). Oznacza to, że uczniowie tym lepiej oceniają nauczyciela, im bezpieczniej i pewniej czują się na lekcjach, lepiej rozumieją nauczyciela, nauczyciel jest bardziej otwarty na dyskusję i dialog, im większa dyscyplina panuje na lekcjach, poziom tematyki poruszanej na lekcjach jest nowatorski a tematyka związana jest z życiem i potrzebami uczniów.

4. Podsumowanie i dyskusja wyników

Analiza przeprowadzonych wyników badań w pierwszej części potwierdziła merytoryczną wartość stworzonego narzędzia psychopedagogicznego, a ponadto zdolność uczniów do ewaluacji stosowanej przez nauczyciela metody dialogicznej (wystarczająca trafność i rzetelność). Podjęta w dalszej kolejności szczegółowa analiza wyników uzyskanych przy zastosowaniu stworzonego narzędzia badawczego dodatkowo zweryfikowała psychometryczną wartość zastosowanego narzędzia.

Trafność (teoretyczną) potwierdziły następujące rezultaty badawcze (drugi obok rzetelności aspekt wartości psychometrycznej narzędzia badawczego):

- 1) potwierdzenie przez ponad 80% uczniów, że stosowana przez nauczyciela metoda jest w istocie dialogiczna,
- 2) udowodnione istnienie powiązania pomiędzy stosowaniem przez nauczyciela metody dialogicznej z różnymi aspektami pedagogicznymi mierzonymi przez stworzone narzędzie badawcze, które treściowo stanowią osnowę metody dialogicznej (dobry klimat na lekcjach, komunikatywność nauczyciela i pogładowość przekazywanych przez niego treści), potwierdzone w innych badaniach,
- 3) udowodnione istnienie powiązania pomiędzy stosowaniem przez nauczyciela metody dialogicznej a poziomem merytorycznym lekcji, które znajduje potwierdzenie w wynikach innych badań (stosowanie

metody dialogicznej prowadzi do intensyfikacji zdolności twórczych uczniów¹⁶), co podważa zasadność zarzutów stawianych metodzie dialogicznej, aby powodowała spadek rzetelności przekazanych treści podczas lekcji,

- 4) brak powiązań stosowania metody dialogicznej z takimi ocenianymi aspektami pedagogicznymi, jak trafność tematyki, dyscyplina na lekcjach czy związek z religią potwierdzone w innych badaniach (nauczyciel jako facylitator: podjęcie ryzyka rezygnacji z oceniająco-wartościującej postawy wszytkowiedzącego eksperta, która dominuje w tradycyjnych metodach pedagogicznych¹⁷).

Uzyskane rezultaty badawcze ujawniły, że uczniowie zauważyli i docenili zalety stosowanej przez nauczyciela metody dialogicznej zarówno w sferze organizacyjnej, dydaktycznej i wychowawczej, które wiążą się – jak wykazały analizy statystyczne interkorelacji – z wszystkimi aspektami pedagogicznymi mierzonymi przez stosowane narzędzie badawcze:

- 1) dobra atmosfera na lekcjach dająca poczucie bezpieczeństwa i twórczej swobody (dla ponad 80% uczniów atmosfera przyjazna; dodatkowo ponad 80% uczniów dało wyraz swemu zadowoleniu dając ocenę nauczycielowi bardzo dobrą i dobrą),
- 2) komunikatywność nauczyciela dobra (dla ponad 70% osób) oraz posługiwanie się materiałami poglądowymi wystarczające (dla 70% uczniów),
- 3) wiązanie się tematyki z życiem (około 30% uczniów a częściowo dla dodatkowych 50% spośród nich) oraz z przedmiotem nauczania, tj. religią (30% uczniów a częściowo dla dodatkowo ponad 30% spośród nich).

Należy podkreślić, że zachowane podstawy metody dialogicznej nie zdewaaluowały pewnych aspektów dydaktycznych, wychowawczych i organizacyjnych lekcji, które przy jej stosowaniu mogą być zaniedbane:

- 1) obecność na lekcjach rzetelnego przekazu treści a nie swobodnych dialogów (4% uczniów oceniło metodę stosowaną przez nauczyciela jako podającą i dodatkowo dla ponad 10% czasami bardziej podającą niż dialogiczną),
- 2) dobry poziom merytoryczny przekazu: przy ocenie skuteczności pedagogiki dialogu nie należy zwłaszcza zapomnieć o wartości merytorycznej (przewaga nowatorstwa nad banałami dla 50% uczniów),
- 3) duża dyscyplina (dla 20% uczniów nawet zbyt duża a częściowo dla dodatkowo ponad 30% spośród nich).

¹⁶ Por. R. Wiechnik, dz. cyt., s. 106–118.

¹⁷ Por. J. Grochulska-Stec, dz. cyt. s. 138; W. Sikorski, dz. cyt. s. 171–172.

Uczniowie w swoich ocenach dostrzegli pewne braki zarówno w sferze organizacyjnej, jak i wychowawczej oraz dydaktycznej prowadzonych lekcji. Wydaje się jednak, że stanowią one istotę metody dialogicznej, dlatego świadczą pozytywnie o metodzie i pośrednio również one potwierdzają użyteczność stworzonego narzędzia badawczego:

- 1) dla 50% dyscyplina była niska (jednak surowa dyscyplina głównie wpływała na złą atmosferę w klasie i słabszą komunikatywność oraz niską ocenę nauczyciela, czyli podważała podstawy metody dialogicznej),
- 2) słaby związek z przedmiotem lekcji, tj. religią, według blisko 30% uczniów (na słaby związek z przedmiotem lekcji mogły mieć wpływ braki komunikacyjne – przedmiot jest merytorycznie trudny – oraz postrzeganie niektórych treści przedmiotu nauczanego jako oczywistych i banalnych).

Uzyskane rezultaty badawcze sugerują ponadto, że przy stosowaniu metody dialogicznej należy liczyć się z pewnymi niebezpieczeństwami, które występują głównie przy stosowaniu metod tradycyjnych (podających):

- 1) zdecydowanie dla 13% uczniów, a dodatkowo czasem dla prawie 30% również ta metoda przekazu treści – z zasady uwzględniająca zdolności i potrzeby poznawcze ucznia – jest zbyt trudna (jeszcze trudniejsza będzie przy stosowaniu głównie metody podającej niewuwzględniającej możliwości i potrzeb poznawczych dziecka). Wydaje się, że również w przypadku stosowania metody dialogicznej potrzebna jest duża troska o niektórych uczniów, o której w praktyce zapomina się przy stosowaniu metody tradycyjnej,
- 2) tematyka niezwiązana z programem przewidzianym w podręcznikach (blisko 30% uczniów). W tym przypadku jest to jeden z aspektów ryzyka, które podejmuje nauczyciel stosujący metodę dialogiczną, która zakłada aktywność poznawczą uczniów w sferze organizacyjnej i dydaktycznej na lekcjach (ścisłe trzymanie się realizacji wytyczonych programów prowadzi do twórczej indolencji nauczyciela i uczniów).

Można więc powiedzieć, że stworzona i zweryfikowana metoda diagnostyczna spełnia wymogi psychometryczne stawiane takim narzędziom. Jako całość stanowi użyteczne narzędzie badawcze do badań ilościowych. Metoda ta może być wykorzystana jako narzędzie sprawdzające stosowanie różnych metod i technik pedagogicznych, ich użyteczności dla celów pedagogicznych oraz do wczesnej diagnozy pewnych braków w praktyce pedagogicznej. W analizowanym przypadku okazała się skuteczna w weryfikacji poprawności i celowości stosowania metody dialogicznej i wskazała na obszary, w których wymagane są pewne korekty. Ponadto ujawniła, że stosowanie metody dialogicznej wymaga dużych umiejętności pedagogicznych.

Biorąc pod uwagę uzyskane rezultaty badawcze należy stwierdzić, że w przypadku stosowania niektórych metod pedagogicznych opinia uczniów o nauczycielu wyrażona w odpowiedziach na pytania w celowo przygotowanym i sprawdzonym kwestionariuszu jest bardzo ważna. Zwłaszcza w przypadku stosowania metody dialogicznej, która jest skierowana do uczniów i ich odczucie w tym przypadku jest najważniejsze. Samoocena nauczyciela, choćby dokonana w bardzo wyważonej i zoptymalizowanej formie, może być subiektywna i w związku z tym błędna (nauczyciel może mieć poczucie „doskonałości pedagogicznej” czy stosowania metody dialogicznej, podczas gdy jej nie stosuje). Dodać jednak należy, że również ocena dokonana przez uczniów może być nietrafna, niesprawiedliwa i krzywdząca, ale bez jej stosowania – wydaje się – nie można mówić o stosowaniu przez nauczyciela metody dialogicznej. Generalnie jednak stosowanie jednej metody diagnostycznej bez innych wspomagających ją (samoocena nauczyciela, ocena uczniów, kompetentnych sędziów, obiektywna ocena postępów ucznia, stosowanie innych sprawdzonych narzędzi diagnostycznych) zawsze może prowadzić do nierzetelnych wniosków.

Jak się wydaje, uzyskane rezultaty badawcze posiadają z jednej strony wstępny charakter, a z drugiej zachęcający do dalszych badań. Ciekawe poznawczo byłoby przeprowadzenie badań eksperymentalnych, które odpowiedziałyby na pytania, czy główną przyczyną uzyskanych rezultatów badawczych było stosowanie przez nauczyciela metody dialogicznej, czy inne zakłócające czynniki (ciekawa i różna tematyka lekcji w klasach, zróżnicowane podejście nauczyciela do klas, manipulacja ze strony nauczyciela, uprzedzenia uczniów, założenia teoretyczne prowadzącego badania, itd.). Technika badań eksperymentalnych ma charakter przyczynowy (*causal research*), w których badacz może manipulować różnymi bodźcami i obserwować zmiany zmiennych zależnych (skutki prowadzonych manipulacji) kontrolując zmienne uboczne, które mogłyby zniekształcić rezultaty badawcze. W tym przypadku manipulacja mogłaby dotyczyć różnych aspektów metody dialogicznej/podającej stosowanej przez nauczyciela, a obserwacja ujawniałaby się w zmianach ocen dokonywanych przez uczniów przy kontroli pozostałych czynników (ten sam nauczyciel, ta sama tematyka, te same metody) mogących wpłynąć na obserwowane zmiany ocen i w ten sposób zakłócić wyniki badań.

Pojawia się też potrzeba przeprowadzenia takich badań, które korzystając ze stworzonego narzędzia badawczego zweryfikowałyby efektywność prowadzenia zajęć metodą dialogiczną. Interesujące poznawczo byłyby badania eksperymentalne szukające odpowiedzi, czy w istocie metoda dialogiczna bardziej niż podająca wpływa pozytywnie na efekty organizacyjne, dydaktyczne i wychowawcze lekcji (spontaniczna, niekierowana współpra-

ca uczniów, ich samodzielne poszukiwania i myślenie, lepsze posługiwanie się uzyskaną w trakcie lekcji wiedzą, wzmocnienie uzdolnień twórczych ucznia, itd.). Pomocne więc byłoby przeprowadzenie takich badań, które uwzględniłyby obok zweryfikowanego narzędzia badawczego inne, bardziej obiektywne narzędzia¹⁸, sprawdzające niektóre aspekty metody dialogicznej, zwłaszcza te, które stanowią istotne ryzyko związane z prowadzeniem zajęć metodą dialogiczną, tj. słaba dyscyplina, brak dobrej organizacji, słaby związek z tematyką, niski poziom merytoryczny zajęć, itd.

**Dialogue on school education (construction and validation of the diagnostic tool showed by example of religious education)
(Summary)**

In this article was discussed the role of new theoretical suggestions in education. Considerations were based on results of empirical research in pedagogy, psychology and religious education. Proposals of dialogic education (*Person Centered Approach*) were searched, where student-centered dialogue is cited as essential in facilitating the development of critical and creative consciousness. Next, such a model of dialogic education was used as a point of departure for constructing the *Dialogic Education Questionnaire (DEQ)*. SS (N=250) were administered questionnaire measures. Descriptive statistics (frequencies) and bivariate correlations were used. The results confirmed validity of *Dialogic Education Questionnaire* as well as usefulness of considerations based on new theoretical suggestions in education, pedagogy and religious education.

¹⁸ E. Jarosz, E. Wysocka, dz. cyt., s. 172–323.

