

**Daria Wojtkiewicz**

Zespół Szkół Samochodowych w Bydgoszczy

## **Dojrzałość uczniów szkół ponadgimnazjalnych do interakcji z nauczycielami opartych na dialogu i partnerstwie**

W artykule zaprezentowano wnioski z badań mających na celu ujawnienie działań/wskaźników dojrzałości uczniów pozwalających na wystąpienie ich interakcji z nauczycielami opartych na dialogu i partnerstwie. Pozyskane dane w efekcie przeprowadzonych eksploracji umożliwiły udzielenie odpowiedzi na pytania: 1) Jakie działania uczniów sprzyjają zaistnieniu ich interakcji z nauczycielami opartych na dialogu i partnerstwie? 2) Jakie warunki sprzyjają i/lub powinny być spełnione, by w praktyce edukacyjnej uczniowie przejawiali gotowość do podejmowania interakcji z nauczycielami opartych na partnerstwie i dialogu? Materiał badawczy został zebrany dzięki zastosowaniu badań jakościowych. Posłużyły one poznaniu/rozumieniu interakcji z perspektywy uczniów (dzięki zastosowaniu wywiadów grupowych i indywidualnych) oraz rozpoznaniu odbioru przez nauczycieli ich wzajemnych interakcji z uczniami (w efekcie wykorzystania wywiadów indywidualnych częściowo kierowanych).

**Słowa kluczowe:** teoria wychowania, dialog w praktyce edukacyjnej, partnerstwo w praktyce edukacyjnej, kompetencje komunikacyjne, dojrzałość komunikacyjna

Pojęcie dojrzałości często mylnie utożsamiane z dorosłością można zdefiniować jako osiągnięcie pełnego rozwoju, rezultat pomyślnego rozwoju jednostki. Jako cel rozwoju nie jest punktem statycznym, którego osiągnięcie wieńczy zmiany rozwojowe. Jest to cel dynamiczny, którego osiąganie wyraża zmiany o charakterze rozwojowym. Można ujmować dojrzałość holistycznie i wówczas określać ją jako dojrzałość osobową lub parcjalnie, w odniesieniu do określonego aspektu funkcjonowania człowieka (Bakiera, Stelcer, 2017, s. 97).

W niniejszym artykule dojrzałość odniesiono do jej parcjalnego rozumienia i zastosowano w zakresie poziomu kompetencji komunikacyjnych osiąganych przez uczniów, niezbędnych do podejmowania interakcji opartych na partnerstwie i dialogu. Namysł właśnie nad tą kategorią w rozważaniach nad interakcjami opartymi na dialogu i partnerstwie jest uzasadniony, bowiem należy uznać dojrzałość uczniów za jeden z podstawowych czynników warunkujących ich zaistnienie w rzeczywistości edukacyjnej. Stwierdzenie to uzasadnia

nie tylko kontekst psychologiczny i kulturowy nabywania przez uczniów odpowiedniego poziomu kompetencji komunikacyjnych, ale także wyniki badań własnych zaprezentowanych w niniejszej publikacji<sup>1</sup>.

W celu wyjaśnienia roli psychologicznego kontekstu kompetencji komunikacyjnych uczestników interakcji warto odwołać się do założeń teorii działania komunikacyjnego J. Habermasa. Zasadniczą rolę w rozważaniach teoretyka o rozwoju człowieka odgrywa pojęcie logiki rozwojowej osadzonej w psychologii rozwojowej – Piaget (Kohlberg), psychoanalizie – Freud (Erikson) i interakcjonizmie symbolicznym – Mead (Goffman) (Kruger, 2005, s. 53) oraz teorii kompetencji lingwistycznych Chomsky’ego. Zdaniem J. Habermasa kompetencja komunikacyjna to „zdolność podmiotu do porozumiewania się w obrębie ciągle niejasnej i kruchej struktury ról, przy jednoczesnym zachowaniu własnej tożsamości” (Krasnodębski, 2006, s. 207). Ponadto założył on, że jej nabywanie jest wynikiem procesów społeczno-kulturowych, poprzez świadome uczestnictwo w interakcjach społecznych oraz osiągnięcia przez jednostkę kolejnych etapów rozwoju poznawczego i osobowości. Istotne są również umiejętności związane z funkcjonowaniem w rolach społecznych, „opanowania języka jako systemu reguł, empatii, dystansowaniu się do ról społecznych oraz tolerancji na dwuznaczność. Umiejętności te uchodzą za przesłanki możliwości obrony tożsamości »ja« przy sprzecznych wymaganiach” (tamże, s. 209). Zanim jednak jednostka zdobędzie wyżej wskazaną kompetencję, zdaniem J. Habermasa, musi przejść przez stadia rozwoju poznawczego, emocjonalnego i tożsamości, które są ze sobą skorelowane<sup>2</sup>. W kontekście wspomnianej triady rozwojowej na uwagę zasługuje również założenie teoretyka, że „w kryzysie okresu dojrzewania rozstrzyga się, czy nastąpi istotna restrukturalizacja systemu osobowości (tożsamość związana z rolą społeczną albo tożsamość „ja”; konwencjonalny albo postkonwencjonalny poziom rozwoju moralnego). Gwałtowny charakter kryzysu okresu dojrzewania uchodzi za istotną przesłankę osiągnięcia pożądanego szczebla rozwoju tożsamości, »ja«” (tamże).

Na podstawie założenia J. Habermasa dotyczącego rozwoju kompetencji komunikacyjnej zasadne wydaje się uznanie osiągnięcia przez uczniów najwyższego poziomu rozwoju moralnego (postkonwencjonalnego) za determinantę dojrzałości uczniów (uzyskania właściwego poziomu kompetencji komunikacyjnych) do podejmowania interakcji z nauczycielami, opartych na dialogu i partnerstwie. Na tym etapie bowiem młodzież nie akceptuje dłużej i naiwnej roszczeń ważności, zakładanych w spotkanych normach i orzeczeniach; młody człowiek (grupa rówieśnicza) staje się zdolny do przekroczenia naturalności zadanego mu świata i jego po-

<sup>1</sup> Tezę tę potwierdzają także wyniki badań E. Kubiak-Szyborskiej, która stwierdza, że „poziom dojrzałości studentów jest istotnym czynnikiem determinującym w najwyższym stopniu partnerskie relacje w szkole wyższej” (2005, s. 150).

<sup>2</sup> Mówiąc szczegółowo według L. Kohlberga – „zdolność osądu moralnego rozwija się od stadium przedkonwencjonalnego do stadium postkonwencjonalnego – jako tkwiący w naturze człowieka potencjał, który aktualizuje się w indywidualnym rozwoju. Tak więc zdolność osądu moralnego rozwija się, przechodząc kolejno przez podobne fazy i zmierzając w podobnym kierunku co myślenie logiczne. Osiągnięcie określonego poziomu myślenia jest przesłanką poznawczą do wydawania osądów moralnych na odpowiednim poziomie” (Tillmann, 1996, s. 215). W analizie koncepcji rozwoju ontogenetycznego J. Habermasa na uwagę zasługuje również trzeci jego element – rozwój tożsamości. Teoretyk w odniesieniu do tej kategorii odwołuje się do psychoanalitycznego modelu kryzysów rozwojowych E. Eriksona i przyznaje, że „rozwój tożsamości nie sprowadza się jedynie do zachodzącej na poszczególnych szczeblach restrukturalizacji (myślenia logicznego, osądu moralnego), lecz wyznaczony jest również przez doświadczenia kryzysu” (tamże, s. 218).

rzędu, samodzielnie buduje hipotetyczny związek między tymi normami, ich racjami i warunkami je ustanawiającymi” (Tillmann, 1996, s. 268).

To właśnie na trzecim poziomie rozwoju „odczucia moralne przestają opierać się na autorytetach i skupiają się teraz wokół indywidualnych wyborów wartości i norm” (Szahaj, 1990, s. 176). Osiągnięcie jednak tego etapu jest procesem bardzo złożonym, który przebiega zgodnie z logiką rozwojową. „Rzecz w tym, iż rozwój kompetencji komunikacyjnej poprzedza rozwój kompetencji interakcyjnej/ kompetencji pełnienia ról społecznych, a z kolei dopiero z tego ostatniego stadium rozwojowego da się wyprowadzić rozwój kompetencji moralnej” (tamże, s. 177). Stąd też, dokonując eksploracji interakcji uczniów i nauczycieli opartych na dialogu i partnerstwie (prezentowanych w niniejszej publikacji), za niezbędne uznano uwzględnienie warunków występowania dojrzałości komunikacyjnej ich uczestników, przynajmniej w zakresie minimalnego wieku, w którym możliwe jest osiągnięcie trzeciego stadium rozwoju moralnego, czyli uczniów czwartych klas technikum<sup>3</sup>.

Podsumowując rozważania dotyczące nabywania/rozwijania kompetencji komunikacyjnych uczniów w zakresie ich dojrzałości do podejmowania interakcji z nauczycielami opartych na dialogu i partnerstwie, należy nadmienić także o kontekście komunikacyjnym w skali mikro. Uznając środowisko szkolne jako przestrzeń społeczną posiadającą własną kulturę szkoły, którego formalny charakter jest co prawda w dużej mierze determinowany doświadczeniami czy kompetencjami partnerów interakcji, pozostaje jednak osadzony w zinstytucjonalizowanej placówce edukacyjnej, w której funkcjonują „wzorze porozumiewania się w klasie szkolnej jako wypadkowej kultury szkoły, powstającej jako splot założeń dotyczących rzeczywistości społecznej, a szczególnie szkolnej. Z tej perspektywy można powiedzieć, że porozumiewanie się w swoim aspekcie ideacyjnym stanowi jeden z mechanizmów przekładania tych ukrytych w kulturze szkoły założeń na efekty socjalizacyjne, jakie wywołuje ona w uczniach” (Chomczyńska-Rubacha, 2003, s. 255), stając się tym samym swego rodzaju kontekstem rozwojowym „młodego człowieka, który sprzyja kształtowaniu określonych kompetencji komunikacyjnych ucznia” (Wawrzyniak-Beszterda, 2002, s. 169).

## Założenia metodologiczne, teren i przebieg badań

Uwzględniając powyższe rozważania, za zasadne uznano przeprowadzenie badań mających na celu ujawnienie działań/wskaźników dojrzałości uczniów pozwalających na wystąpienie ich interakcji z nauczycielami opartych na dialogu i partnerstwie. Pozyskane dane w efekcie przeprowadzonych eksploracji umożliwiły udzielenie odpowiedzi na pytania: 1) Jakie działania uczniów sprzyjają zaistnieniu ich interakcji z nauczycielami opartych na dialogu i partnerstwie? 2) Jakie warunki sprzyjają i/lub powinny być

---

<sup>3</sup> Teza ta została w trakcie badań pilotażowych jakościowych zweryfikowana pozytywnie, ponieważ na podstawie wywiadów przeprowadzonych z nauczycielami oraz wywiadów i obserwacji uczniów ujawniono, że mimo działań nauczycieli na rzecz nawiązania interakcji partnerskich z uczniami na wcześniejszych etapach ich rozwoju wystąpienie ich było możliwe tylko w niewielu przypadkach (ze względu na różnice indywidualne).

spełnione, by w praktyce edukacyjnej uczniowie przejawiali gotowość do podejmowania interakcji z nauczycielami opartych na partnerstwie i dialogu?

Materiał badawczy w niniejszych eksploracjach został zebrany dzięki zastosowaniu badań jakościowych, które podzielono na dwa etapy. Pierwszy posłużył poznaniu/rozumieniu interakcji z perspektywy uczniów, dzięki zastosowaniu wywiadów grupowych i indywidualnych. Celem drugiego etapu natomiast było rozpoznanie odbioru przez nauczycieli ich wzajemnych interakcji z uczniami, w efekcie wykorzystania wywiadów indywidualnych częściowo kierowanych. W tej części badań uwzględniono również ocenę dokonaną przez nauczycieli w zakresie dojrzałości uczniów do podejmowania z nimi interakcji opartych na dialogu i partnerstwie. Materiał empiryczny zgromadzony na obu etapach ujawnił sytuacje komunikacyjne, w których wykryto zdarzenia krytyczne, pozwalające na odnalezienie w nich warunków sprzyjających interakcjom opartym na dialogu i partnerstwie, z sześcioma nauczycielami oraz przeszkód dla zaistnienia wyżej wskazanych interakcji z czterema nauczycielami.

W pierwszym etapie badań uczestniczyło 45 uczniów. Kryterium doboru badanych stało się zidentyfikowanie zdarzeń krytycznych w relacjach uczniów dotyczących ich interakcji z nauczycielami (w przypadku wywiadów indywidualnych). W przypadku wywiadów grupowych natomiast posłużono się doбором losowym 5 uczniów (przedstawicielei z każdej klasy czwartej badanego środowiska szkolnego, czyli 20 uczniów). W drugim etapie badaniami objęto 10 nauczycieli, którzy zostali wybrani na podstawie analizy i interpretacji wyników badań przeprowadzanych wśród uczniów.

Zgodnie z założeniami teoretycznymi niniejszych badań za warunek konieczny uznano osiągnięcie przez uczniów postkonwencjonalnej fazy rozwoju moralnego. W konsekwencji jako miejsce badań wybrane zostało technikum w środowisku wielkomiejskim. Grupę docelową natomiast stanowili uczniowie czwartych klas technikum oraz uczyćcy ich nauczyciele.

## **Analiza wyników oraz wnioski z badań własnych**

Analiza danych w badaniach jakościowych przebiegała równocześnie z ich gromadzeniem i interpretacją, w sposób cykliczny z uwzględnieniem dwóch kontekstów. Pierwszym z nich stał się odbiór przez badaczkę intencji badanych na podstawie krytycznej interpretacji o charakterze zdroworozsądkowym, odnoszącej się przede wszystkim do rozpoznania odbioru badanych interakcji przez ich uczestników. Drugim natomiast kontekstem interpretacji stało się odkrycie przez badaczkę, co badani uważali za istotę swoich wypowiedzi dotyczących interakcji uczniów i nauczycieli. Uzyskane dane zostały przeanalizowane z wykorzystaniem analizy sytuacyjnej.

Przeprowadzone badania, uwzględniające ogląd interakcji przez oba podmioty w nich uczestniczące, pozwoliły na wyciągnięcie wniosków dotyczących rozpoznania działań uczniów sprzyjających zaistnieniu ich interakcji z nauczycielami opartych na dialogu i partnerstwie w praktyce edukacyjnej. Szczególną uwagę poświęcono aktywności uczniów, uznając poszczególne formy ich działań za wskaźniki ich dojrzałości/kom-

petencji komunikacyjnych pozwalających na nawiązanie interakcji opartych na dialogu i partnerstwie. Wśród nich warto wymienić:

- naturalne i szczere zaangażowanie w interakcje z nauczycielami;
- podejmowanie działań na rzecz zrozumienia nauczycieli;
- otwartość na podejmowanie wspólnych działań z nauczycielami;
- darzenie nauczycieli szacunkiem, sprzyjające przestrzeganiu przez uczniów zasad obowiązujących ich w interakcjach z nimi;
- gotowość do rozpoznawania potrzeb nauczycieli z uwzględnieniem ich możliwości i kontekstu sytuacji komunikacyjnych;
- świadomość uwarunkowań skuteczności odbioru przekazywanych informacji, związanych z kontekstem sytuacji;
- gotowość do rozumienia obiektywnych warunków wpływających na definicję oraz przebieg sytuacji komunikacyjnych;
- refleksyjne odnoszenie się do doświadczeń komunikacyjnych z nauczycielami;
- gotowość do uznania argumentów merytorycznych nauczycieli;
- gotowość do rozumienia intencji nauczycieli;
- gotowość do uznania interesów/celów nauczycieli, nawet w przypadku ich sprzeczności, z własnymi;
- świadomość celów wzajemnych interakcji z nauczycielami i ich akceptacja, która motywuje wychowanków do zaangażowania w ich realizację;
- świadomość subiektywności przekazu i odbioru/interpretacji informacji przekazywanych w trakcie interakcji;
- poczucie komfortu w interakcjach z nauczycielami;
- gotowość i umiejętność argumentowania własnych roszczeń zgodnie z przyjętymi normami społecznymi;
- gotowość do przestrzegania ustalonych/obowiązujących zasad w interakcjach z nauczycielami;
- świadomość własnych potrzeb w interakcjach oraz autentyczność w komunikowaniu ich;
- rzetelność w realizacji poczynionych deklaracji wobec partnerów interakcji;
- gotowość do krytycznego odnoszenia się wobec własnych działań podejmowanych w interakcji;
- uznawanie siebie za współodpowiedzialnych za przebieg interakcji z nauczycielami.

Podjmując próbę odpowiedzi na pytanie o to, jakie warunki sprzyjają i/lub powinny być spełnione, by w praktyce edukacyjnej uczniowie przejawiali gotowość do podejmowania interakcji z nauczycielami opartych na partnerstwie i dialogu, warto zauważyć, że konieczna jest nie tylko dojrzałość uczniów do ich podjęcia, ale także działania podejmowane przez nauczycieli, sprzyjające aktywności uczniów na rzecz podjęcia dialogu. Wśród nich warto wskazać:

- stwarzanie możliwości przez nauczycieli i występowanie chęci obu podmiotów wymieniania swoich opinii, a także podawania w wątpliwość oraz tematyzowania sytuacji komunikacyjnych, w których uczestniczą;

- udzielanie pomocy uczniom, wynikającej z troski o ich rozwój i osiągnięcia, na podstawie uprzedniego rozpoznania ich faktycznych potrzeb;
- stosowanie argumentów merytorycznych, a nie władzy w celu przekonania uczniów do swoich rozważań ważności, uznając tym samym prawo uczniów do podejmowania wyborów;
- darzenie uczniów szacunkiem, traktowanie ich jak partnerów interakcji, przyczynia się do umocnienia autorytetu nauczyciela oraz uzyskania z uczniami porozumienia;
- emocjonalne, naturalne, szczere i permanentne zaangażowanie w interakcję z uczniami sprzyja budowaniu autorytetu nauczyciela u uczniów. Stan ten z kolei zwiększa motywację młodzieży do współpracy z nauczycielem oraz stwarza warunki do powstawania między nimi interakcji o charakterze partnerskim;
- określenie zasad obowiązujących we wzajemnych interakcjach jest akceptowane przez uczniów nawet w przypadku ich narzucenia, pod warunkiem jednak, że młodzież uznaje te roszczenia za uzasadnione i dostrzega, że nauczyciel również je respektuje. Takie działania służą uregulowaniu interakcji badanych podmiotów oraz pozwalają na zaistnienie między nimi współpracy;
- stwarzanie warunków dla zaistnienia interakcji o charakterze nieformalnym, sprzyja darzeniu nauczyciela zaufaniem przez uczniów oraz zwiększa poczucie ich komfortu;
- możliwość wymiany poglądów uczniów i nauczyciela;
- rozpoznawanie potrzeb i możliwości uczniów w sytuacji komunikacyjnej;
- dostosowanie działań nauczyciela do kierunku działań/potrzeb uczniów powoduje, że młodzież nie czuje się zdominowana przez niego i ma poczucie bycia jego partnerami oraz ma możliwość wyrażania swojego stosunku do sytuacji komunikacyjnej, w której się znajduje.

Ujawnione w efekcie przeprowadzonych badań warunki niezbędne dla zaistnienia interakcji opartych na dialogu i partnerstwie są trudne do zrealizowania, szczególnie w interakcji nauczyciel – uczeń, wymagają wysiłku i dojrzałego podejścia (obu stron w nich uczestniczących) do sytuacji i własnej roli. Niewątpliwie jednak kluczową rolę dla ich zaistnienia odgrywa nauczyciel, bowiem to on przede wszystkim powinien manifestować swoją gotowość do nawiązania dialogu, być autentycznym i szczerym w interakcjach z uczniami – wyrażając siebie a nie treści z podręcznika – i to właśnie on powinien stworzyć warunki dla przełamania stereotypowej, asymetrycznej relacji z uczniami na rzecz nie tyle ich równości, co równoprawności, uznając prawo „obu stron do wyrażania własnych myśli i uczuć, oczekiwań i ocen, a także wzajemnej odpowiedzialności za proces edukacji i wychowania” (Guzy-Steinke, 2007, s. 72), modelując tym samym zachowania uczniów.

Niewątpliwie warto dążyć do urzeczywistniania w interakcjach uczniów i nauczycieli dialogu, który „powinien stanowić podstawę każdej sytuacji edukacyjnej w nowym, jak się wydaje, niezbędnym myśleniu o wychowaniu, w celu współtworzenia nowej rzeczywistości edukacyjnej” (Szempruch, 2005, s. 183). Ważne jest również partnerstwo zakładające równoważność obu stron w konstruowaniu i nadawaniu kierunku interakcji, w które wzajemnie wchodzi. Jego zaistnienie sprzyjałoby przygotowaniu uczniów do interakcji partnerskich z nauczycielami poprzez ich osobowy rozwój, dzięki „intelektualnemu i emocjonalnemu kontaktowaniu się nauczycieli z uczniami, poznawaniu świata osobowości i systemu wartości partnerów. A wprowadzenie dialogu

do praktyki kształcenia znacznie może ożywić ten proces i przybliżyć szkołę do ucznia” (tamże, s. 183). Dialog zatem powinien stać się — jak zauważa D. Jankowska: „celem, zasadą i sposobem kształcenia” (2006, s. 281), umożliwiając uczniom „właściwe pojmowanie istoty uczenia się (także szkolnego), tj. traktowania go jako coraz lepszego rozumienia siebie i otoczenia” (tamże, s. 280-281). Dzięki temu uczenie się przestanie być procesem beznamiętnego wchłaniania informacji, a zacznie być szukaniem i porządkowaniem wiedzy, z nadzieją na zbliżenie się do poznania sensu i znaczeń doświadczanych zjawisk.

Wypracowane na podstawie przeprowadzonych eksploracji postulaty są trudne do zrealizowania, szczególnie w interakcjach nauczycieli i uczniów, wymagają bowiem, jak już podkreślano, wysiłku i dojrzałego podejścia obu stron w nich uczestniczących do sytuacji i własnej roli. Jego upowszechnienie wymaga wprowadzenia zmian w szkole, związanych ze sposobem wzajemnego postrzegania roli nauczyciela i uczniów w szczególności na poziomie personalnym, a nie tylko systemowym. W związku z tym uznać należy, że

istnieje duże zapotrzebowanie na system kształcenia i doskonalenia nauczycieli, który do tych czynności będzie ich przygotowywał. W szczególności chodzi o edukację nauczycielską pomocną w rozwijaniu kompetencji interpretacyjnych i komunikacyjnych jako tych, które pozwalają na podejmowanie przez nauczycieli krytycznej refleksji oraz odpowiednich działań na rzecz optymalizacji relacji wychowawczych (Stech, 2003, s. 252-253).

Niezbędne jest również budowanie dojrzałości komunikacyjnej uczniów do wchodzenia w partnerskie interakcje z nauczycielami, pozwalające na urzeczywistnianie interakcji, które wymagają refleksyjnego i krytycznego odniesienia tak nauczycieli, jak i uczniów do samych siebie oraz ich wzajemnych interakcji. Przede wszystkim jednak wymagają pracy nad tym, by uczynić swoje życie bardziej wartościowym i by stworzyć swoiste przymierze ze sobą (Kubiak-Szymborska, 2005, s. 183).

## Bibliografia

- Bakiera L., Stelter Ź. (2017). *Leksykon psychologii rozwoju człowieka*, t. 1. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chomczyńska-Rubacha M. (2003). *Szkolne środowisko uczenia się*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Guzy-Steinke H. (2007). *Między oczekiwaniem a rzeczywistością. Postrzeganie nauczycieli przez gimnazjalistów*. Toruń: Wydawnictwo Edukacyjne Akapit.
- Jankowska D. (2006). *Edukacja nauczycielska w dialogu krokiem ku dialogowi w szkole*. W: W.J. Maliszewski (red.), *Komunikacja społeczna w edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Krasnodębski Z. (2006). *Historia i krytyka. O teorii krytycznej J. Habermasa*. W: A. Jasińska-Kania (red.), *Habermas J.: Teoria i praktyka*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

- Kruger H.H. (2005). *Wprowadzenie w teorie i metody badawcze nauk o wychowaniu*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kubiak-Szyborska E. (2005). *Nauczyciele akademicy – studenci. Między partnerstwem a pozorną stycznością*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Wers.
- Stech K. (2003). Nauczyciel jako twórca relacji wychowawczych. W: L. Sałaciński, W. Thiem (red.), *Szanse na sukces w szkole*. Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski.
- Szahaj A. (1990). *Krytyka, emancypacja, dialog. Jurgen Habermas w poszukiwaniu nowego paradygmatu teorii krytycznej*. Warszawa: Universitas.
- Szempruch J. (2005). Nauczyciel i uczeń w relacjach podmiotowych. W: W. Grelowska, J. Karbowniczek (red.), *Nauczyciel i uczeń we wspólnej przestrzeni edukacyjnej*. Częstochowa: Wydawnictwo im. Stanisława Podobińskiego Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie.
- Tillmann K.J. (1996). *Teorie socjalizacji. Społeczność instytucja upodmiotowienie*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Wawrzyniak-Beszterda R. (2002). *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

#### Summary

##### **Secondary school student maturity to maintain dialogue-based and partnership-based interactions with teachers**

The article presents conclusions from a study whose aim was to reveal student maturity rating that allowed dialogue-based and partnership-based interactions with teachers to occur. The achieved data provided feedback to subsequent inquiries:

1. Which actions of students facilitate the occurrence of dialogue-based and partnership-based interactions with teachers?
2. What conditions facilitate and/or should be complied with to enable students to maintain dialogue-based and partnership-based interactions with teachers?

The study material was gained due to qualitative research methods that allowed to comprehend interactions from a student perspective (being the outcome of group and individual interviews) and to recognize teacher recognition of their mutual interactions with students (resulting from individual, semi-structured interviews).

**Keywords:** theory of education, dialogue in educational practice, partnership in educational practice, communicative competence, communicative maturity