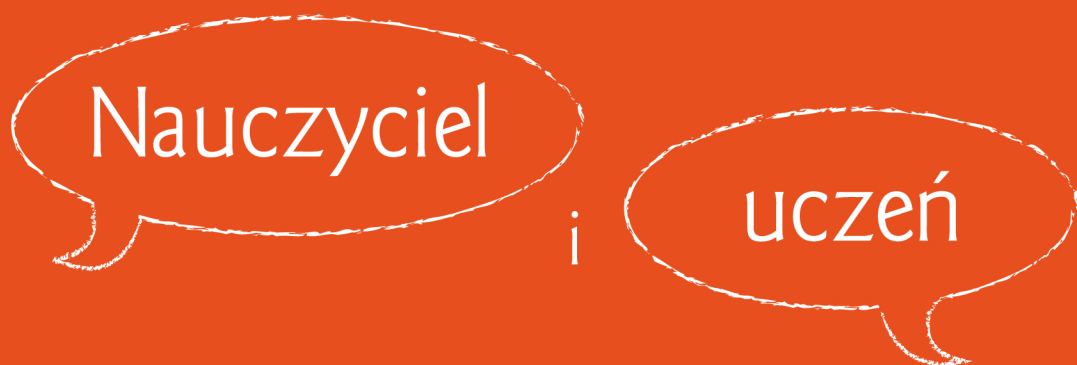


Beata Oelszlaeger-Kosturek



Teoria i praktyka  
odbioru oraz transmisji informacji  
w edukacji wczesnoszkolnej



WYDAWNICTWO  
UNIwersYTETU ŚLĄSKIEGO

# Nauczyciel i uczeń

Teoria i praktyka odbioru oraz transmisji informacji  
w edukacji wczesnoszkolnej

Prace Naukowe



Uniwersytetu Śląskiego  
w Katowicach  
nr 3671

50 lat  
**Uniwersytetu**  
**Śląskiego**  
w Katowicach

Beata Oelszlaeger-Kosturek

# Nauczyciel i uczeń

Teoria i praktyka odbioru oraz transmisji informacji  
w edukacji wczesnoszkolnej

Redaktor serii: Publikacje Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji  
Urszula Szuścik

Recenzent  
Wojciech Kojs

Redaktor  
Anna Krasuska

Projektant okładki  
Katarzyna Gaździcka-Pyrek

Redaktor techniczny  
Małgorzata Pleśniar

Korektor  
Renata Śliż

Łamanie  
Bogusław Chruściński

Copyright © 2018 by  
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego  
Wszelkie prawa zastrzeżone

**ISSN 0208-6336**

**ISBN 978-83-226-3288-8**  
(wersja drukowana)

**ISBN 978-83-226-3289-5**  
(wersja elektroniczna)

Wydawca  
**Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego**  
**ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice**  
[www.wydawnictwo.us.edu.pl](http://www.wydawnictwo.us.edu.pl)  
e-mail: [wydawus@us.edu.pl](mailto:wydawus@us.edu.pl)

---

Wydanie I. Ark. druk. 28,5. Ark. wyd. 33,0.  
Papier offset. kl. III, 90 g      Cena 42 zł (+ VAT)

Druk i oprawa: „TOTEM.COM.PL Sp. z o.o.” Sp.K.  
ul. Jacewska 89, 88-100 Inowrocław

# Spis treści

<b>Wstęp</b> . . . . .	7
<b>Rozdział I</b>	
<b>Informacje i wiedza w procesie edukacji wczesnoszkolnej</b> . . . . .	17
1. Informacje . . . . .	17
1.1. Informacje – wyjaśnienia wstępne w aspekcie psychologicznym i pedagogicznym . . . . .	17
1.2. Odbiór, przetwarzanie i zapamiętywanie informacji . . . . .	20
2. Wiedza – rodzaje, cechy i funkcje . . . . .	24
3. Nauczyciel a przekazywanie informacji w procesie edukacji wczesnoszkolnej . . . . .	34
<b>Rozdział II</b>	
<b>Wypowiedzi</b> . . . . .	43
1. Zdanie, wypowiedzenie, akt mowy – rodzaje, cechy, funkcje . . . . .	43
2. Pytania i stwierdzenia w praktyce edukacyjnej . . . . .	56
2.1. Rozwój umiejętności wypowiadania się i zadawania pytań u dzieci . . . . .	56
2.2. Cechy i rodzaje pytań . . . . .	59
2.3. Cechy i rodzaje stwierdzeń . . . . .	71
<b>Rozdział III</b>	
<b>Rola uczniowskich pytań i stwierdzeń w procesie edukacyjnym w klasach I–III – teoretyczny i praktyczny kontekst badań własnych</b> . . . . .	75
1. Zarys problematyki badawczej . . . . .	75
2. Zastosowane strategie badawcze (metody, techniki i narzędzia badawcze) . . . . .	77
3. Ogólne informacje o grupach badawczych, organizacji i przebiegu badań oraz sposobach opracowywania materiału badawczego . . . . .	80
4. Informacje wstępne o pytaniach i stwierdzeniach uczniów . . . . .	82
5. Treści kształcenia a pytania i stwierdzenia uczniów . . . . .	86
6. Cele pytań i stwierdzeń uczniów . . . . .	93
7. Czynności i działania nauczyciela a pytania i stwierdzenia uczniów – różnorodność modeli komunikacyjnych w procesie edukacyjnym w klasach I–III . . . . .	97
7.1. Model komunikacyjny typu 1–2 . . . . .	100

7.2. Model komunikacyjny typu 1–3 . . . . .	102
7.3. Model komunikacyjny typu 1–4 . . . . .	103
7.4. Model komunikacyjny typu 1–5 . . . . .	105
7.5. Model komunikacyjny typu 1–6 . . . . .	106
7.6. Inne modele komunikacyjne . . . . .	107
8. Kreatywne oddziaływanie uczniów na kształt procesu edukacji . . . . .	109
8.1. Pytania i stwierdzenia uczniów a podejmowanie czynności i działań przez nauczyciela (w kontekście wyników z sondaży diagnostycznych) . . . . .	109
8.2. Pytania i stwierdzenia uczniów w kreowaniu kształtu procesu edukacji w zakresie wyznaczonych modeli komunikacyjnych – wgląd w praktykę edukacyjną . . . . .	114
8.2.1. Ignorowanie wypowiedzi uczniów jako przejaw specyficznej aktywności nauczyciela w procesie edukacji . . . . .	114
8.2.2. Proponowanie i zapowiadanie zadań edukacyjnych przez nauczyciela . . . . .	121
8.2.3. Akceptowanie wypowiedzi uczniów poprzez potakiwanie, powtarzanie i udzielanie krótkiej, potwierdzającej odpowiedzi przez nauczyciela . . . . .	124
8.2.4. Odpowiadanie na pytania uczniów i komentowanie ich stwierdzeń przez nauczyciela . . . . .	126
8.2.5. Pytania i stwierdzenia uczniów z intencją proponowania zmiany w procesie edukacji . . . . .	129
8.3. Pytania i stwierdzenia uczniów a przebieg zajęć edukacyjnych (w kontekście wyników z sondaży diagnostycznych) . . . . .	148
<b>Rozdział IV</b>	
<b>Wnioski, uogólnienia, postulaty wraz z projektem zmian w kształceniu nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej . . . . .</b>	<b>153</b>
<b>Rozdział V</b>	
<b>Materiały źródłowe . . . . .</b>	<b>164</b>
<b>Załączniki . . . . .</b>	<b>329</b>
<b>Bibliografia . . . . .</b>	<b>417</b>
<b>Indeks nazwisk . . . . .</b>	<b>437</b>
<b>Spis tabel . . . . .</b>	<b>443</b>
<b>Spis wykresów i schematów . . . . .</b>	<b>445</b>
<b>Spis przykładów . . . . .</b>	<b>447</b>
Summary . . . . .	451
Résumé . . . . .	453
Resumé . . . . .	455

## Wstęp

Badania nad językiem i komunikowaniem się dziecka w młodszy wieku szkolnym mają swoją bogatą tradycję. Podjęcie kolejnych eksploracji w tym zakresie było zatem dość trudnym przedsięwzięciem metodologicznym. Zdecydowałam się jednak na nie, osadzając problematykę badawczą na zagadnieniu samorzutnych pytań i stwierdzeń uczniów<sup>1</sup> w klasach I–III. Pytania i stwierdzenia uczniów traktuję jako specyficzny przejaw ich uczestniczenia w procesie edukacyjnym, przy czym pod pojęciem „uczestniczenia” rozumiem możliwość rzeczywistego wpływu uczniów klas początkowych na kształt procesu edukacyjnego.

Wśród bezpośrednich przyczyn podjęcia problematyki czynności i działań nauczycielskich w kontekście samorzutnych pytań i stwierdzeń uczniów w toku edukacji mogę wskazać własne zainteresowania badawcze, wyniesione z trzynastoletniej pracy w charakterze nauczycielki nauczania początkowego. Miałam możliwość podjęcia naturalnej obserwacji werbalnych i niewerbalnych zachowań dzieci oraz własnych reakcji na nie. Nabyłam cenną, praktyczną wiedzę o sposobach kreowania edukacji wraz z uczniami i, co ważniejsze, o wynikających stąd korzyściach dla uczniów i dla mnie jako nauczycielki. Stwierdziłam, że nauczanie nie musi mieć charakteru linearnego<sup>2</sup>, a dziecięce pytania i stwierdzenia nie muszą zanikać z chwilą wejścia do klasy szkolnej<sup>3</sup>. Zauważyłam między innymi, jak bardzo istotne jest wsłuchiwanie się w samorzutne, spontaniczne wypowiedzi uczniów, jak ważną wiedzę o nich (ich potrzebach, zainteresowaniach, problemach itp.) mogę uzyskać. Nauczyłam się ją wykorzystywać w praktyce pedagogicznej.

Inną przyczyną zajęcia się problematyką samorzutnych pytań i stwierdzeń uczniów są wnioski wynikające ze studiowania literatury przedmiotu. Problematyka dziecięcych wypowiedzi jest w niej obszernie opisana. W licznych

---

<sup>1</sup> Przez samorzutne pytania i stwierdzenia uczniów rozumiem swobodne, w dowolnym czasie zajęć edukacyjnych i na dowolny temat zgłaszanie przez nich takich właśnie wypowiedzi.

<sup>2</sup> S. DYLAŁ: *Architektura wiedzy w szkole*. Warszawa, Difin, 2013, s. 58.

<sup>3</sup> E. EDMONDSON et al.: *Talking science, modeling scientists*. „Sciences and Children” 2006, No. 8, s. 32.



opracowaniach autorzy zajęli się głównie tematem rozwoju języka dziecka, cechami tego języka, właściwościami rozmów (komunikacji, dyskursów) zarówno dziecięcych, jak i dzieci (uczniów) z nauczycielem. W dość szerokim zakresie analizują rozwój pytań u dzieci. W węższym, zaznacza się w tych opracowaniach problematyka pytań rozumianych jako samorzutne wypowiedzi dzieci (uczniów) w toku zajęć edukacyjnych, a także wypowiedzi wartościujących dzieci, jakimi są ich stwierdzenia. Wprawdzie w literaturze przedmiotu czytamy między innymi o nadawaniu informacji przez nauczyciela i ich odbiorze przez uczniów, o rozmowie czy o tzw. łańcuchach interakcji (kiedy informacje w innej formie powracają do nadawcy i ponownie są przekazywane odbiorcy)<sup>4</sup>, jednak nie

<sup>4</sup> Zob. m.in.: D. BARNES: *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*. Przeł. J. RADZICKI. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1988; E. BIŁOS: *Sens pytań dydaktycznych. Przykład rozważań nad komunikacją językową ćwiczenia szkolnego. Skrypt dla studentów wyższych szkół pedagogicznych*. Częstochowa, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, 1994; E. BOCHNO: *Rozmowa jako metoda oddziaływania wychowawczego*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”; IDEM: *Lekcyjne interakcje nauczycieli i uczniów klas początkowych z perspektywy pedagogii Basila Bernsteina*. „Studia Pedagogiczne”. *Nauczyciel, znaczenia i dylematy profesji*. 2010, nr 63, s. 109–124; M. BRAUN-GAŁKOWSKA: *Prawo dziecka do swobodnej wypowiedzi*. „Edukacja i Dialog” 2003, nr 10, s. 30–34; M. DĄBROWSKA: *Dzieci jako uczniowie i dzieci jako nauczyciele. Układy interakcyjne nauczyciel–uczeń w procesie wykonywania zadania*. W: *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*. Red. B. BOKUS, M. HAMAN. Warszawa, Wydawnictwo Energeia, 1992, s. 89–101; J. GABZDYL: *W kręgu wczesnoszkolnych komunikatów dydaktycznych: pytania i (nie)adekwatne odpowiedzi*. W: *Komunikacja w edukacji. Uwarunkowania i właściwości*. Red. J. GABZDYL. Racibórz, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Raciborzu, 2009, s. 226–240; IDEM: *Szkice do prakseodydaktycznej teorii celów, poleceń i pytań w kształceniu wczesnoszkolnym*. Racibórz, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Raciborzu, 2012; E. KOCHANOWSKA: *Pragmatyczne warunki poprawności pytań dydaktycznych*. W: *Edukacja jutra. VI Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. K. DENEK, T.M. ZIMNY. Częstochowa, Agencja Promocji Nauki i Kultury MENOS, 2000, s. 269–275; W. KOJS: *Działanie jako kategoria dydaktyczna*, Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1994; K. KUSZAK: *Dziecko samodzielne w szkole. Empiryczne studium szkolnych losów dzieci o różnym poziomie samodzielności*. Poznań, Garmond Oficyna Wydawnicza, 2008; M. LIGĘZA: *Rola pytań dzieci 3–6-letnich w inicjowaniu i podtrzymywaniu rozmowy z dorosłym*. W: *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*. Red. B. BOKUS, M. HAMAN. Warszawa, Wydawnictwo Energeia, 1992, s. 181–201; D. MOGUEL: *What Does It Mean to Participate in Class? Integrity of Classroom Interaction*. „Journal of Classroom Interaction” 2004, No. 1(39), s. 19–29; M. NAGAJOWA: *Kształcenie języka ucznia w szkole podstawowej*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1985; E. PUTKIEWICZ: *Proces komunikowania się na lekcji*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1990; E. PUTKIEWICZ: *Proces komunikowania się na lekcji. Analiza wypowiedzi nauczycieli i uczniów*. Warszawa, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, 1990; R. RADWIŁOWICZ: *O pytaniach uczniowskich ogólnie*. W: *Pytania uczniów a treść nauczania*. Red. R. RADWIŁOWICZ, K. PAUZEWICZ, C. KOSIŃSKI. Warszawa, PWSZ, 1969; E. ROSTAŃSKA: *Dziecko i dorosły w rozmowie*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2010; E. ROSTAŃSKA: *Rozmowa w szkole. Mówienie i słuchanie w klasach początkowych*. Warszawa–Kraków, Wydawnictwo Edukacyjne, 1995; J. RUTKOWIAK, *O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategoriale*. W: *Pytanie – dialog – wychowanie*. Red. J. RUTKOWIAK. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN, 1992; K.J. SZMIDT: *Jak stymulować zdolności „myślenia pytajnego”*. „Życie Szkoły” 2004, nr 7, s. 17–22; D. SZUMNA: *Relacje nauczyciel – uczeń w świetle zasad skutecznej komuni-*

jestem przekonana o tym, że wyczerpano tę problematykę badawczą w odniesieniu do edukacji wczesnoszkolnej. Zauważam też, mimo pewnych odniesień w obcojęzycznej literaturze przedmiotu<sup>5</sup>, lukę w metodologii badań nad swobodnymi wypowiedziami dzieci (pytaniami i stwierdzeniami) w klasach I–III. Przede wszystkim zauważam pewną lukę w opracowaniach o możliwościach zużytkowania informacji (wiedzy), których nośnikami są samorzutne pytania i stwierdzenia uczniów w procesie edukacyjnym. Są one motorem przemian, jakie odbywają się w każdym uczniu, a dzięki temu także tych zmian, którym podlega nauczyciel, podejmując mniej lub bardziej adekwatne do nich czynności lub działania. Za każdym razem wchodzi on „w interakcje z tym samym, ale nie takim samym uczniem”<sup>6</sup> – z uczniem, który czegoś nie wiedział, nie był pewny, a następnie – z uczniem już wiedzącym, pewnym, wychodzącym poza zgromadzoną wiedzę i umiejętności. Podobnie jak Štefan Porubský uważam, że niezwykle istotne jest oparcie uczenia się uczniów na dyskursie edukacyjnym, rozumianym jako interakcja zachodząca pomiędzy nauczycielem jako aktywnym podmiotem, uczniem jako aktywnym podmiotem oraz treściami procesów uczenia się o dialogowej postaci na temat znaczenia obrazu świata<sup>7</sup>. Skłaniam się ku stanowisku, że zarówno nauczyciel, jak i uczniowie, formułując pytania i odpowiadając na nie, wytwarzają swoistą wiedzę o własnych działaniach, o działaniach innych osób, o wszystkim, co się dzieje wokół nich<sup>8</sup>. W ten sposób generują nowe i wartościowe wytwory – idee, metody działania. Są kreatywni<sup>9</sup>.

---

kcji. „Społeczeństwo i Rodzina” 2010, nr 22, s. 81–89; D. SZUMNA: *Komunikacja nauczyciel – uczeń jako interakcja asymetryczna*. W: *Homo sapiens – Homo communicans*. Red. A. KUCHARSKI, M. STENCEL. Szczecin, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, 2011, s. 113–125; R. WAWRZYŃIAK: *Język w klasie szkolnej – między uprzedmiotowieniem a emancypacją*. W: *Nauczyciel – uczeń, między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*. Red. M. DUDZIKOWA. Kraków, Polskie Towarzystwo Pedagogiczne, Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1996, s. 111–116; R. WAWRZYŃIAK-BESZTERDA: *Język w klasie szkolnej. Czego uczą się uczniowie w relacjach komunikacyjnych z nauczycielem?* „Nowa Szkoła” 2005, nr 10, s. 23–27; M. WOSIŃSKI: *Kształtowanie się struktury interakcji między nauczycielem a uczniami*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1978.

<sup>5</sup> L. WOLLMAN: *Głos uczniów – zaniedbany obszar w edukacji małego dziecka*. W: *Świat małego dziecka*. T. 2. Red. H. KRAUZE-SIKORSKA, M. KLICHOWSKI, K. KUSZAK. Poznań, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 2013, s. 72.

<sup>6</sup> J. SIKORSKA: *Wiedza nauczycieli o sytuacji szkolnej uczniów*. Szczecin, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, 2004, s. 11.

<sup>7</sup> Š. PORUBSKÝ: *Dyskurs edukacyjny jako czynnik kognitywnego rozwoju ucznia*. W: *Transformacja w polskiej edukacji wczesnoszkolnej*. Red. T. LEWOWICKI, W. PUŚLECKI, S. WŁOCH. Przeł. M. BAŁOWSKI. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2004, s. 107.

<sup>8</sup> W. KOJS: *Wiedza o edukacji w społeczeństwie uczącym się*. W: *Edukacja w społeczeństwie wiedzy. Niejednoznaczność rzeczywistości edukacyjnej, społecznej, kulturowej*. Red. S. JUSZCZYK, M. MUSIOŁ, A. WATOŁA. Katowice, Agencja Artystyczna PARA, 2007, s. 39–40.

<sup>9</sup> K.J. SZMIDT: *Pedagogika twórczości*. Sopot, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2013.

W kwestii pytań uczniowskich można wskazać na następujące stanowiska<sup>10</sup>: herbartowskie („to nie uczniowie tylko nauczyciele powinni pytać”); aktywistyczno-pajdocentryczne (poparcie „pytania uczniowskiego przy programowej niechęci do pytań nauczyciela”); aktywizująco-pytaniowo-indyferentne („w którym słusznym dezyderatem strukturalizacji treści i aktywizacji uczniów nie towarzyszy docenianie roli pytań”); pytaniowo-algorytmiczne („docenia się pytania uczniowskie, ale z tendencją do sztywnej reglamentacji sposobów uczenia się”); kształtujące („akcentujące potrzebę stawiania pytań przez uczniów”). To ostatnie stanowisko traktuje pytanie uczniowskie jako ważny element i środek mogący zintensyfikować tradycyjny styl nauczania. Sądzę, że dotyczy też wypowiedzi stwierdzających uczniów (nierzadko stanowiących odpowiedzi na zadane sobie uprzednio pytania).

Wyżej wymienione przyczyny podjęcia przeze mnie badań w zakresie samorzutnych wypowiedzi uczniów traktuję jako bardzo ważne z punktu widzenia uzyskania możliwych rezultatów, mimo pewnych zastrzeżeń dotyczących aspektów metodologicznych. Jak twierdzi bowiem Wiesław Andrukowicz: „W ramach obowiązującego wciąż paradygmatu »dydaktyki ogólnej« akcent pada na poszukiwanie prawidłowości w tym, co było. (...) A obserwacja tego, co się staje, czyli permanentnie zmieniającej się świadomości, możliwa jest tylko poprzez introspekcję”<sup>11</sup>. Sądzę jednak, że – podejmując badania w zakresie tej problematyki – wychodzę naprzeciw oczekiwaniom wielu pedagogów i dydaktyków, w tym szczególnie nauczycieli-nowatorów. Podjęmę też próbę możliwie szybkiego wyjaśnienia zmienności świata<sup>12</sup>, w tym – procesu edukacyjnego na podstawie tego, jak dzieci go rozumieją. Uważam, że moje dociekania będą interesującym dopełnieniem dotychczas podjętych wątków badawczych na temat swobodnych wypowiedzi uczniów w toku zajęć edukacyjnych.

Badania, które zaprojektowałam i przeprowadziłam, ujmują stany przeszłe, teraźniejsze i – poprzez nie – stany przyszłe. Kształcenie dzieci i młodzieży, zgodnie z obowiązującymi celami (programowymi), to przecież nic innego, jak odnoszenie się do stanów przyszłych – postaw, wiedzy i umiejętności uczniów. Proces ten może się dokonywać w oparciu o działania inicjowane przez uczniów, a oczekiwane przez nauczycieli. Biorę zatem pod uwagę nie tylko stany rzeczywiste, ale i możliwe dla uczniów i nauczycieli, słowem – dla całego procesu edukacyjnego. Ponadto badania, które podjęłam, mają charakter interdyscyplinarny. Umożliwiają spojrzenie na cele badawcze z perspektywy różnych dyscyplin, spotykających się na gruncie pedagogiki.

<sup>10</sup> E. KOCHANOWSKA: *Dziecko jako pytający i pytania*. W: *Dziecko w świecie szkoły*. Red. B. DYMARA. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 1998, s. 63.

<sup>11</sup> W. ANDRUKOWICZ: *Edukacja integralna*. Kraków, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, 2001, s. 127.

<sup>12</sup> M. ZAŁEWSKA-BUJAK: *Udział nauczycieli w przemianach edukacyjnych przełomu XX i XXI stulecia w Polsce*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2010, s. 23.

W problemach badawczych wychodzę poza utarte schematy scenariuszów i konspektów zajęć edukacyjnych, nierzadko zawierających nawet pytania i polecenia, które nauczyciele mają kierować do uczniów. Oczywiście, nauczyciele są zobowiązani do przygotowania się na każde zajęcia, muszą między innymi zaplanować pytania i polecenia w kontekście realizowanych celów edukacyjnych, jednak w praktyce szkolnej nadawcami komunikatów często są także dzieci, zatem nie ma czasu na zadanie uczniom wszystkich zaplanowanych wcześniej pytań czy poleceń. Ważniejsze jest bezpośrednie i natychmiastowe zareagowanie na przykład poprzez udzielenie odpowiedzi na zgłoszoną wątpliwość, wyjaśnienie, skomentowanie, zachęcenie itp. Wątek ten wpisuje się w podjęte w literaturze przedmiotu analizy związane z oceną umiejętności dydaktycznych nauczyciela, w zakresie których wyróżnia się jego zachowania werbalne – typowe czynności nauczyciela w klasie, mające na celu wywołanie zmian w procesie uczenia się<sup>13</sup>.

Podjęta przeze mnie problematyka samorzutnych pytań i stwierdzeń uczniów opiera się na kilku ważnych założeniach. Pytania i stwierdzenia, tak jak każda inna forma werbalnego komunikatu, są nośnikami informacji. Nadawca – uczeń, adresując je do odbiorcy – nauczyciela, wyraża poprzez pytania między innymi niepewność i wątpliwość w związku z posiadaniem zasobem informacji i sposobem ich organizacji, przekazuje informacje o swoim samopoczuciu, potrzebę uzyskania pochwały oraz chęć uniknięcia kolejnych pytań ze strony nauczyciela. Przede wszystkim jednak pytania te są wyrazem instynktu ciekawości, zdziwienia i zdumienia<sup>14</sup>. Z kolei za pomocą stwierdzeń uczniowie wyrażają swoje sądy, opinie, intencje, życzenia, prezentują swój emocjonalny stosunek wobec danych obiektów, czynności, osób. Są też najczęściej wyrazem ich pewności. Zarówno pytania, jak i stwierdzenia uczniów, kształtują ich własną wiedzę poprzez informacje zwrotne, jakie uzyskują od nauczyciela. Pozwalają im podjąć decyzje o realizacji bieżących [„tu i teraz”] i przyszłych zadań edukacyjnych. Zatem – dynamizują proces kształcenia<sup>15</sup>. Pytania i stwierdzenia uczniów kształtują także wiedzę nauczyciela, w tym – jego wiedzę o uczniach, ich wiedzy i umiejętnościach. Jest to także między innymi wiedza o przedmiocie ich zainteresowań, potrzebach, zdolnościach, emocjach. Każdy uzyskany tą drogą rodzaj wiedzy o uczniach, poprzez podjęcie określonych czynności i działań, stanowi o kształcie procesu edukacyjnego, podmiotowym lub przedmiotowym, i o jego strukturze – podmiocie (podmiotach), przedmiocie, celach, środkach, metodach i warunkach, dobieranych i organizowanych przez nauczyciela, jego

<sup>13</sup> E. SZADZIŃSKA: *Umiejętności dydaktyczne nauczycieli klas I–III (na przykładzie realizacji ćwiczeń syntaktycznych)*. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2001, s. 23 i 27.

<sup>14</sup> H. ROWID: *Szkoła twórcza: podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistniania nowej szkoły*. Wstęp. B. SUCHODOLSKI. Warszawa, Książka i Wiedza, 1958, s. 195.

<sup>15</sup> J. PARAFINIUK-SOIŃSKA: *O bogactwie i uspojnianiu komunikatów*. W: *Procesy komunikacyjne w szkole. Wyznaczniki, tendencje, problemy*. Red. W. KOJS, Ł. DAWID. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2001, s. 75.

kierownika. Taki proces edukacyjny, w którym nauczyciel wsłuchuje się w pytania i stwierdzenia uczniów, sprzyja budowaniu optymalnej atmosfery pracy w klasie, atmosfery pełnej zainteresowania i naturalnej aktywności poznawczej uczniów. Sprzyja osiągnięciu założonych celów dydaktycznych, wychowawczych i kształcących. Powyższe założenia prowadzą do sformułowania i przyjęcia na użytek niniejszej pracy definicji procesu edukacyjnego.

Definiując proces edukacji jako ten, który obejmuje swoim zasięgiem kształcenie, wychowanie, nauczanie i uczenie się, warto posłużyć się definicją procesu dydaktycznego Urszuli Ostrowskiej. Można zatem stwierdzić, że proces edukacyjny (tak jak i dydaktyczny) to „logicznie zwarty układ świadomych, regularnie powtarzających się aktów/czynności/działań/zjawisk nauczycieli i uczniów w zakresie nauczania – uczenia się”, wychowania i kształcenia, „skierowanych na realizację założonych celów”. Jak pisze autorka: „Współczesny proces dydaktyczny, sukcesywnie obejmujący swoim zakresem coraz większą liczbę elementów (czynności nauczycieli i uczniów, cele, treści, zasady, metody, środki, formy i strategie), wzajemnie powiązanych nieprzeniknioną wprost siecią współzależności, implikuje systemowe podejście do rzeczywistości edukacyjnej. Ujęcie systemowe procesu dydaktycznego z jednej strony umożliwia bowiem porządkujący wgląd w złożoną rzeczywistość edukacyjną, z drugiej zaś eksponuje, iż *conditio sine qua non* doskonalenia owego systemu jest zrozumienie istoty każdego składnika oraz uzmysłowienia sobie relacji, w które one wchodzi, jak również spostrzeganie całości w szerszym kontekście. Spoglądanie z takiej perspektywy na proces dydaktyczny pozwala orzekać, że najbardziej rozległy horyzont i kreatywnie zorientowaną indywidualną perspektywę dla działalności dydaktycznej nauczyciela, jego refleksyjności i autorskiej koncepcji dydaktyki wytycza ogólna filozofia edukacji, a ściślej rzecz ujmując – filozoficzne przesłanki działalności nauczyciela”<sup>16</sup>. Ujęcie to uzupełnia definicja Genowefy Koć-Seniuch, zgodnie z którą proces edukacyjny jest „ciągłem kontaktów interpersonalnych, wzajemnych reakcji i oczekiwań, intencji i dążeń oraz wyrażania siebie za pośrednictwem komunikowania się”<sup>17</sup>, mimo ciągle dominującej pozycji nauczyciela, „opartej na przymusie wobec uczniów”<sup>18</sup>. Jest to proces w dużym stopniu dynamiczny, podlegający zmianom, wymagający od nauczyciela wielu kompetencji.

Obie definicje zakładają pewne odstępstwa od ściśle uporządkowanego, zaprogramowanego toku procesu edukacyjnego (dydaktycznego) na rzecz kreatywności nauczyciela i uczniów. Zakładają jego modyfikowanie i doskona-

<sup>16</sup> U. OSTROWSKA: Hasło: *proces dydaktyczny*. W: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 4. Red. T. PILCH. Warszawa, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, 2005, s. 928.

<sup>17</sup> G. KOĆ-SENIUCH: *Komunikacyjny charakter procesów edukacyjnych*. W: *Nauczyciel i uczniowie w dobie przemian edukacyjnych. Wybrane problemy do zajęć konwersatoryjnych z pedagogiki*. Red. G. KOĆ-SENIUCH, A. CICHOCKI. Białystok, Trans Humana, 2000, s. 17.

<sup>18</sup> S. MIESZAŁSKI: *Dylematy myślenia pedagogicznego o stosunkach społecznych w procesie edukacyjnym*. W: *Nauczyciel – uczeń, między przemocą a dialogiem...*, s. 21.



lenie. Mając na względzie fakt, że elementy procesu edukacyjnego nieustannie ewoluują, zwracam zatem uwagę na komunikację w klasie między nauczycielem a uczniami oraz uczniami i nauczycielem. Traktuję ją jako specyficzne relacje międzypersonalne, mające znaczenie w realizacji celów edukacyjnych, w tym – gromadzenie przez uczniów i przez nauczycieli wiedzy i metawiedzy.

Proces edukacyjny traktuję zatem jako pewien układ działań nauczyciela i uczniów o charakterze odwracalnym (bazującym na porozumiewaniu się nauczyciela z uczniami, ale i uczniów z nauczycielem), długotrwałym, podporządkowany celom programowym i zbieżnym z nimi celom indywidualnym. Ich osiągnięcie wiąże się z doбором odpowiednich środków, metod i warunków nie tylko przez nauczyciela, ale i przez uczniów – poprzez formułowane w toku zajęć pytania i stwierdzenia. Chodzi tu o aspekt przyszłości, ale w perspektywie procesualnej teraźniejszości i przeszłości, o antycypację obiektów, stanów rzeczy, możliwych do wystąpienia w bliższej i dalszej perspektywie procesu edukacyjnego. Chodzi o husserlowską protencję i retencję, czyli otwieranie się na nowe możliwości wraz z odniesieniem do zaktualizowanych wcześniej<sup>19</sup>. Chodzi też o szeroko pojętą wiedzę – obiektywną, traktowaną jako produkt przeszłości i w znacznej mierze odnoszącą się do przyszłości. Jak stwierdza Wojciech Kojs: „Rzeczywisty proces dydaktyczny, tkwiąc w teraźniejszości, ukierunkowany jest na przyszłość. Jego istota – nawet w koncepcjach typu adaptacyjnego tkwi w kreowaniu przyszłości, choćby tylko w drodze powtórzenia tego, co było ważne w przeszłości”<sup>20</sup>. Ponadto chodzi o zwiększenie kompetencji uczniów w zakresie konstruowania znaczeń<sup>21</sup>, o umiejętność modyfikowania wiedzy i umiejętności już posiadanych przez uczniów na drodze interakcji z nauczycielem i innymi uczniami, w przyjaznej atmosferze pracy, obfitującej w niestereotypowe sposoby kreowania procesu edukacji<sup>22</sup>.

Niniejsza praca składa się z pięciu głównych rozdziałów. W rozdziale pierwszym przedstawiłam zagadnienie informacji i wiedzy z uwzględnieniem ich transmisji i odbioru od nadawcy do odbiorcy – w tym, w kontekście procesu edukacyjnego. Ukazałam czynności i działania, jakie podejmuje nauczyciel, pracujący z uczniami w edukacji wczesnoszkolnej. W takiej też perspektywie zanalizowałam kompetencje komunikacyjne nauczyciela, od których w głównej mierze zależy cały proces komunikacyjny w klasie szkolnej.

<sup>19</sup> D. ŚLESZYŃSKI: *Człowiek w działaniu. Analiza empiryczna, fenomenologiczno-egzystencjalna*. Białystok, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, 1995, s. 18.

<sup>20</sup> W. KOJS: *O podmiocie i przedmiocie edukacji*. W: *Kultura, język, edukacja*. T. 1. Red. R. MRÓZEK. Katowice, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 1995, s. 36.

<sup>21</sup> D. KLUS-STĄŃSKA: *W stronę dydaktyki interakcyjnej*. W: *Nauczyciel i uczeń w przestrzeniach szkoły*. Red. M. Nowicka. Olsztyn, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, 2002, s. 61.

<sup>22</sup> T. KŁOSIŃSKA: *Dziecko – uczeń. Droga do edukacji skutecznej. Twórcze techniki Celestyna Freineta we wczesnej edukacji*. Opole, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, 2013, s. 10.

W rozdziale drugim omówiłam najważniejsze w świetle poruszanej problematyki aspekty lingwistyczne i filozoficzne. Chcę jednak zaznaczyć, że analiza ta stanowi jedynie pewien szkic dla celów przyjętej problematyki badawczej – z punktu widzenia pedagoga, nie roszczącego sobie praw do dokonywania złożonych analiz lingwistycznych i filozoficznych. Skoncentrowałam się na omówieniu podstawowych rodzajów, cech i funkcji wypowiedzi. Scharakteryzowałam różnorodne ujęcia pytań i stwierdzeń, jakie mogą formułować dzieci w edukacji wczesnoszkolnej. Przedstawiłam klasyfikacje tychże wypowiedzi w kontekście reprezentatywnej literatury przedmiotu, uzupełniając je na końcu pracy o wyniki badań.

W rozdziale trzecim przedstawiłam zarys problematyki badawczej. Omówiłam przedmiot badań, cele (teoretyczny i praktyczny), przedstawiłam problemy badawcze, które sprowadzają się do pytania o rolę uczniowskich pytań i stwierdzeń w procesie edukacyjnym w klasach I–III. Zaprojektowałam cztery strategie badawcze wraz z metodami, technikami i narzędziami badawczymi, które zastosowałam do celów badań poprzecznych, o charakterze ilościowym i diagnostyczno–jakościowym. Strategia badawcza pierwsza opiera się na sondażu diagnostycznym i technice ankiety. Strategia badawcza druga bazuje na metodach umożliwiających opis rzeczywistości edukacyjnej z perspektywy hermeneutycznej i fenomenologicznej. Strategię badaczą trzecią stanowi własna koncepcja metody oraz analizy wypowiedzi nauczycieli i uczniów (w tym pytań i stwierdzeń) wraz z autorskimi narzędziami badawczymi w tym zakresie. Strategią czwartą jest analiza porównawcza. Jej celem było skonfrontowanie wyników uzyskanych na podstawie badań trzech różnych grup badawczych: nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (ze szkół województw: śląskiego, małopolskiego, opolskiego, dolnośląskiego), uczniów klas III (ze szkół województw śląskiego i małopolskiego), którzy byli poddani badaniom sondażowym, oraz uczniów z klas I–III i ich nauczycieli, którzy byli obserwowani w czasie zajęć edukacyjnych (w szkołach województw śląskiego i małopolskiego).

Dalsza struktura rozdziału trzeciego wynika z problemów badawczych i obejmuje szereg rozdziałów szczegółowych. Omówiłam w nich: istotę pytań i stwierdzeń uczniów (ich treść i cele), różne typy modeli komunikacyjnych w klasie, które wyznaczyłam na skutek podjętych obserwacji, zagadnienie możliwości kreatywnego oddziaływania uczniów na kształt procesu edukacyjnego poprzez zgłaszane pytania i stwierdzenia. Rozdział trzeci kończy nowy wątek o sposobach symbolicznego (o charakterze dydaktycznym) ujmowania struktury pytań i stwierdzeń uczniowskich, w związku z poszukiwaniem metod skutecznego poznawania wiedzy uczniów i wykorzystania jej w praktyce edukacyjnej. Wyznaczyłam kilkanaście różnych kategorii pytań i stwierdzeń uczniów w obserwowanych klasach I–III.

W rozdziale czwartym zaprezentowałam wnioski z badań, pewne uogólnienia i postulaty oraz podjęłam próbę wyznaczenia nowatorskich elementów

w kształceniu nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, którą traktuję jako przyczynek do stworzenia koncepcji autorskiej.

Pracę kończy rozdział piąty, w którym ujęłam pytania i stwierdzenia uczniów klas początkowych, zadane i sformułowane w określonym kontekście edukacyjnym, oraz wypowiedzi nauczycieli, udzielone na pytania i stwierdzenia uczniów. Wykazy uczniowskich pytań i stwierdzeń stanowią materiały źródłowe, z których mogą skorzystać w pracy dydaktycznej nauczyciele akademicy, kształcący studentów pedagogiki – przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Mogą także być przydatne w przygotowaniu różnego rodzaju prac naukowo-badawczych (np. dyplomowych, magisterskich i innych).

Przedstawiony przeze mnie problem ma złożony charakter. W niniejszej pracy zaprezentowałam inne ujęcie metodologiczne, niż opisywane dotąd w literaturze przedmiotu odnośnie procesów komunikacyjnych w klasie szkolnej. Moim nadrzędnym celem nie było uzyskanie jednoznacznych rozstrzygnięć, ale zarysowanie pewnych nowych, możliwych dróg dochodzenia do poznania uczniów, ich wiedzy i wykorzystania tego potencjału w procesie edukacyjnym.

Mam nadzieję, że niniejsza praca stanie się jedną z ważniejszych pozycji w literaturze przedmiotu, proponowanej studentom pedagogiki studiującym na specjalnościach: edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne oraz innych specjalnościach nauczycielskich. Jednocześnie wyrażam nadzieję, że niniejsza praca pozwoli studentom pedagogiki – przyszłym nauczycielom pogłębić merytoryczne kompetencje w zakresie przygotowania do zawodu nauczyciela, a już pracującym nauczycielom – podjąć działania autodoskonalące.

Szczególne, gorące słowa podziękowania adresuję do recenzenta, profesora dr. hab. Wojciecha Kojasa, którego cenne sugestie i uwagi przyczyniły się do nadania ostatecznego kształtu niniejszej publikacji.



## Indeks nazwisk

- A**  
Ablewicz K. 78, 79, 417  
Adamek Irena 29, 37, 38, 417, 427  
Aitchinson Jean 45, 417  
Ajdukiewicz Kazimierz 59, 60, 61, 69, 71, 417  
Andrukowicz Wiesław 10, 28, 44, 417  
Arends Richard I. 38, 40, 417  
Austin John 47, 48, 49, 50, 53, 417
- B**  
Babbie Earl 77, 417  
Babiaková Simoneta 42, 417  
Babska Zofia 58, 431  
Bačová Marta 425  
Badora Sylwia 117, 422  
Baldwin Anna O. 7, 420  
Balowski Mieczysław 9, 96, 423, 430  
Bałachowicz Józefa 37, 42, 418  
Bandura Ludwik 418  
Barge J. Kevin 98, 427  
Barnes Douglas 67, 8, 418  
Bartkiewicz Zdzisław 38, 428  
Bartmiński Jerzy 43, 49, 55, 56, 100, 419, 421, 422, 427, 432, 434, 435  
Bartnicka-Dąbkowska Barbara 44, 422  
Barton Len 42, 427  
Bartoszewicz Hanna 58, 431  
Bastgenówna Zofia 63, 420  
Bąk Piotr 46, 47, 70, 418  
Bereźnicki Franciszek 38, 43, 424, 429  
Bernstein Basil 30, 418  
Betkiewicz Witold 77, 417
- Bezwińska-Walerjan Anna 22, 427  
Białecka-Pikul Marta 25, 418  
Bik Stanisław 17, 56, 59, 73, 433,  
Biłos Edward 8, 61, 97, 155, 161, 418  
Bochno Ewa 8, 418  
Bokszanski Zbigniew 30, 418  
Bokus Barbara 8, 59, 69, 97, 420, 426, 418  
Boniecka Barbara 418  
Borawska Iwona 69, 418  
Borawska-Kalbarczyk Katarzyna 418  
Braun-Gałkowska Małgorzata 8, 419  
Bruner Jrome 58, 69, 420  
Bryant Peter E. 22, 427  
Brzezińska Anna 66, 75, 422  
Brzeziński Jerzy 77, 419, 421  
Budniak Alina 39, 432  
Burkovičová Radmila 38, 419
- C**  
Cabanová Mariana 77, 423  
Cackowski Zdzisław 419, 18  
Carrol David M. 161, 419  
Chlewiński Zdzisław 419  
Chwedeńczuk Bohdan 50, 417  
Cibor Ryszard 70, 419  
Cichocki Andrzej 12, 424  
Ciechanowska Dorota 429  
Colman Andrew M. 22, 427  
Czarnańska Maria Montana 49, 419  
Czarnecka Maria 45, 417  
Czarnecki Kazimierz 33, 419

Czarnecki Kazimierz M. 32, 419  
Czerepaniak-Walczak Maria 36, 419

**D**  
Danek Jan 38, 419  
Danielewiczowa Magdalena 71, 419  
Dawid Łucja 11, 32, 47, 67, 69, 97, 162,  
419, 426, 429, 430, 434  
Day Christopher 98, 419  
Dąbrowska Małgorzata 8, 97, 419  
Dąbrówka Andrzej 46, 71, 420  
Dehnel Piotr 43, 421  
den Brok Perry 40, 433  
Denek Kazimierz 8, 28, 29, 36, 40, 44, 69,  
420, 423, 424, 428  
Denicolo Pam 41, 420, 426  
Dewey John 63, 420  
Doroszewski Witold 44, 422  
Doušková Alena 420  
Drucker Peter F. 26, 420  
Dudzikowa Maria 9, 26, 51, 75, 78, 425,  
427, 432, 433, 434  
Dylak Stanisław 7, 41, 420, 426  
Dymara Bronisława 10, 29, 38, 39, 51, 64,  
70, 419, 420, 423, 427

**E**  
Edmondson Elisabeth 7, 420  
Erikson Erik H. 420

**F**  
Falkowski Andrzej 420  
Ferencová Janka 425  
Filipiak Ewa 69, 70, 420, 423  
Fish Marion C. 40, 428  
Fisher Robert 42, 421  
Flesznerowa Edda 56, 435  
Fleszner Józef 56, 435  
Frankfort-Nachmias Chava 77, 421  
Furmanek Waldemar 25, 421

**G**  
Gabzdyl Jolanta 8, 98, 421, 434  
Gadamer Hans-Georg 43, 421  
Gajdzica Anna 37, 421, 428  
Geller Ewa 46, 71, 420  
Giedymin Jerzy 98, 421  
Gnitecki Jerzy 75, 79, 131, 421  
Gołębniak Bogusława D. 38, 421

Góralski Andrzej 37, 421  
Górniok Alina 63, 64, 421  
Górniok-Naglik Alina 35, 70, 88, 421,  
428  
Grabias Stanisław 43, 44, 52, 53, 54, 55,  
421  
Grabowska Eżbieta 37, 421  
Grzegorzczkowska Renata 55, 61, 62, 71,  
422  
Guzowska-Dąbrowska Małgorzata 23,  
24, 432

**H**  
Haman Ewa 59, 418  
Haman Maciej 69, 97, 418, 420, 426  
Hejmej Przemysław 420  
Hernik Mikołaj 59, 418  
Hinde Robert A. 75, 422  
Hockett Charles 45  
Hornowska Elżbieta 77, 421  
Huberman A. Michael 77, 427  
Hurek Jozef 433, 40

**I**  
Ingarden Roman 22, 23, 25, 44, 47, 50,  
60, 71, 73, 422  
Ištván Ladislav 425  
Izdebski Paweł 98, 427

**J**  
Jadacki Jacek Juliusz 74, 422  
Jarosz Jakub 117, 422  
Jaworska Aleksandra 98, 427  
Jaworski Michał 44, 422  
Juraś-Krawczyk Barbara 148, 434  
Juszczuk Stanisław 9, 25, 28, 30, 39, 76,  
77, 421, 422, 424, 432, 433

**K**  
Kaczmarek Bożydar 51, 52, 422  
Kaczmarek Bożydar L.J. 20, 422  
Kaczmarek Leon 57, 422  
Kamińska Aleksandra 29, 40, 423  
Kardela Henryk 45, 426  
Kariková Soňa 422  
Karwatowska Małgorzata 33, 67, 422  
Kasáčová Bronisława 42, 77, 96, 98, 417,  
422, 423, 425  
Kikiewicz Aleksander 51, 423

- Kisiel Mirosław 35, 39, 47, 70, 419, 423, 427, 431, 432  
Kiszkurno-Koziej Ewa 42, 427  
Klichowski Michał 9, 40, 428, 435  
Kliś Maria 35, 423  
Kloskowska-Dudzińska Agnieszka 77, 417  
Klus-Stańska Dorota 29, 31, 42, 75, 423  
Kłosińska Tatiana 13, 37, 423  
Knutsen Zofia 42, 427  
Kobylińska Dorota 98, 427  
Kochanowska Ewa 8, 10, 29, 423  
Kocór Maria 40, 423  
Koc-Seniuch Genowefa 12, 37, 141, 423, 424  
Kojś Wojciech 4, 8, 9, 11, 13, 15, 26, 27, 28, 29, 32, 37, 39, 43, 44, 46, 60, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 96, 97, 129, 160, 161, 162, 419, 421, 423, 424, 426, 429, 434  
Kołodziejski Maciej 37, 38, 424, 429  
Konarzewski Krzysztof 76, 77, 424  
Konopnicka Iwona 38, 41, 424  
Kosiński Czesław 8, 429, 431  
Kosmala Janina 117, 422  
Kosová Beata 425  
Koszczyk Tadeusz 28, 424, 428  
Kowaluk-Romanek Marzena 38, 428  
Kowolik Piotr 36, 425  
Kozielecki Józef 23, 30, 58, 425  
Kozłowski Waldemar 20, 425  
Krauze-Sikorska Hanna 9, 40, 425, 428, 434  
Krawcewicz Stanisław 39, 430  
Krüger Heinz-Hermann 159, 425  
Kruszewski Krzysztof 25, 31, 40, 42, 417, 423, 425  
Kubiak Wiesława 75, 425  
Kubiński Tadeusz 425  
Kucharski Adam 9, 433  
Kuech Robert 425  
Kupisiewicz Czesław 38, 425  
Kurcz Ida 23, 24, 28, 425  
Kuszał Kinga 8, 9, 40, 69, 425, 428, 434  
Kwaśna Anna 69, 428  
Kwaśnica Robert 36, 37, 426  
Kwiatkowska Henryka 39, 418, 426, 434  
Kwieciński Piotr 37, 42, 427  
Kwieciński Zbigniew 37, 38, 42, 421, 426, 427  
**L**angacker Ronald W. 45, 46, 426  
Laska Eugenia Iwona 41, 426  
Leichtentritt Judy 431  
Leonard Wiliam H. 7, 420  
Leszko Robert 426  
Lewandowski Marek 28, 424  
Lewowicki Tadeusz 9, 41, 77, 96, 98, 419, 423, 426, 429, 430  
Ligęza Maria 8, 69, 97, 426,  
Lissowski Grzegorz 17, 426  
Luptáková-Vančíková Katarina 420  
Lutomski Grzegorz 75, 422  
**Ł**obejko Stanisław 26, 426  
Łobocki Mieczysław 76, 77, 131, 426  
Łozowski Przemysław 45, 426  
Łukaszewski Wiesław 18, 19, 23, 426  
**M**aciąg Jolanta 97, 426  
Majer-Baranowska Urszula 43, 56, 100, 421, 432  
Makiello-Jarża Grażyna 62, 433  
Maruszewski Tomasz 19, 27, 420, 426  
Marzec Danuta 117, 422  
Matczak Anna 58, 431  
Materska Maria 419, 420  
Meadows Sara 22, 426  
Meighan Roland 42, 427  
Michalak Joanna 98, 419  
Michalewska Maria Teresa 35, 36, 47, 70, 419, 423, 425, 427, 431  
Mielech Alina 35, 427  
Mieszalski Stefan 12, 427  
Mietzel Gerd 427  
Milerski Bogusław 34, 36, 419, 426  
Miles Matthew B. 77, 78, 427  
Moguel David 8, 427  
Morreale Sherwyn P. 98, 427  
Motycka Anna 428

- Mroziak Barbara 58, 431  
 Mrózek Robert 13, 32, 37, 51, 67, 69, 419, 424, 427, 429  
 Muchacka Bożena 29, 41, 42, 427, 433  
 Murawska Ewa 40, 41, 425  
 Musioł Adam 17, 38, 428, 435  
 Musioł Marcin 9, 25, 28, 30, 421, 424  
 Muszyński Zbysław 71, 427
- N**  
 Nachmias David 77, 421  
 Nagajowa Maria 8, 38, 427  
 Nagórko Alicja 46, 427  
 Nęcka Edward 72, 427  
 Nęcki Zbigniew 48, 49, 428  
 Niebrzegowska-Bartmińska Stanisława 55, 419, 422, 427, 434  
 Nikitorowicz Jerzy 43, 428  
 Niżnik Józef 428  
 Nowak Jolanta 40, 428  
 Nowakowska-Buryła Ilona 38, 428  
 Nowicka Marzenna 13, 42, 423  
 Nycz Ryszard 55, 419, 422, 427, 434
- O**  
 O'Connor Evelyn A. 40, 428  
 Obuchowski Kazimierz 19, 57  
 Oelszlaeger Beata 69, 70, 71, 334, 337, 421, 428  
 Oelszlaeger-Kosturek Beata 3, 161, 429, 433, 451, 453, 455  
 Ogrodzka-Mazur Ewa 37, 41, 427, 428, 429, 435  
 Okoń Wincenty 19, 23, 38, 426  
 Oleksy Jadwiga 70, 428  
 Oleśniewicz Piotr 29, 40, 423  
 Orłowska Beata A. 38, 430  
 Orzechowski Jarosław 72, 427  
 Ostrowska Urszula 12, 77, 162, 429
- P**  
 Pakosz Barbara 17, 45, 56, 59, 73, 433  
 Palka Stanisław 29, 72, 77, 79, 417, 424, 429, 430  
 Parafiniuk-Soińska Janina 11, 31, 32, 63, 429  
 Pasterniak Wojciech 61, 418  
 Patryas Wojciech 28, 29, 71, 72, 429
- Pauzewicz Krystyna 8, 68, 429, 431  
 Peters Chris 7, 420  
 Pęczkowski Ryszard 41, 67, 69, 420, 426, 429  
 Piech Krzysztof 26, 430  
 Pieter Józef 27, 30, 31, 430  
 Pilch Tadeusz 12, 18, 77, 78, 429, 430  
 Piotrowski Andrzej 30, 418  
 Piotrowski Eugeniusz 72, 430  
 Podracki Jerzy 38, 427  
 Poplucz Jan 39, 96, 430  
 Porayski-Pomsta Józef 38, 427  
 Porubský Štefan 9, 430  
 Potocki Arkadiusz 430  
 Prüfer Paweł 38, 430  
 Przetacznikowa Maria 62, 433  
 Przybysz-Zaremba Małgorzata 38, 430  
 Puślecki Władysław 9, 96, 423, 430  
 Putkiewicz Elżbeta 8, 50, 430
- R**  
 Radwiłowicz Ryszard 8, 63, 65, 67, 68, 70, 72, 431  
 Radzicki Józef 8, 67, 418  
 Rączaszek-Leonardi Joanna 59, 418  
 Retter Hein 161, 431  
 Roślowski Bronisław 44, 52, 431  
 Rostańska Eugenia 8, 36, 40, 55, 70, 156, 431  
 Rowid Henryk 11, 431  
 Różak-Frączek Albina 60, 64, 65, 70, 424  
 Rusek Halina 70, 431  
 Rutkowiak Joanna 8, 26, 56, 64, 65, 66, 70, 161, 431
- S**  
 Samujło Małgorzata 38, 428  
 Schaffer Rudolph H. 21, 22, 57, 58, 431  
 Scheler Max 29, 435  
 Searle John R. 47, 48, 49, 50, 53, 431  
 Seberová Alena 423  
 Shetchman Zipora 431  
 Shugar Grace Wales 58, 59, 431  
 Sierocka Beata 43, 421  
 Sikora Antoni 72, 432  
 Sikorska Joanna 9, 30, 32, 432

Sinielnikoff Roxana 44, 422  
Skarżyńska Krystyna 100, 432  
Skowronek Bogusław 56, 432  
Smoczyńska Magdalena 58, 431  
Sołtysik M. 428  
Sosnowska Alicja 26, 426, 432  
Spietzer Manfred 23, 24, 25, 432  
Spitzberg Brian H. 98, 427  
Staroń Małgorzata 59, 418  
Stencel Marcin 9, 433  
Stevenson-Hinde Joan 75, 422  
Studenski Ryszard 32, 419  
Sucheckie Jacek 59, 418  
Suchodolski Bogdan 11, 431  
Sveiby Karl-Erik 26, 432  
Synowiec Helena 33, 52, 55, 56, 67, 422, 432, 435  
Szadzińska Ewa 11, 41, 432  
Szczurek-Boruta Alina 29, 41, 78, 429, 432  
Szczytniewska Bożena 42, 432  
Szkiłdź Celina 17, 45, 56, 59, 73, 433  
Szkiłdź Hipolit 17, 45, 56, 59, 73, 433  
Szmidt Krzysztof J. 8, 9, 38, 433  
Sztejnberg Aleksander 40, 433  
Sztumski Janusz 77, 433  
Szuman Steafan 62, 63, 433  
Szumna Dorota 8, 9, 42, 433  
Szuścik Urszula 37, 38, 41, 161, 427, 428, 433  
Szybisz Maria 39, 50, 51, 426, 433, 434  
Szymański Mirosław 42, 433  
Szymura Błażej 72, 427

**Ś**ciagała Elżbieta 420  
Śleszyński Dariusz 13, 79, 433  
Śliwerski Bogusław 34, 36, 37, 38, 39, 66, 148, 159, 161, 419, 421, 425, 426, 431, 433  
Świdziński Marek 61, 433  
Świrko-Pilipczuk Janina 38, 43, 418, 424, 428  
Šimik Ondřej 39, 432

**T**abakowska Elżbieta 58, 71, 431, 434

Tarłowski Andrzej 59, 418  
Tłokiński Waldemar 20, 46, 434  
Tomaszewski Tadeusz 23, 425  
Turczyn Ryszard 46, 71, 420  
Turska Dorota 30, 31, 70, 156, 434  
Twardowski Andrzej 47, 434  
Tymiakin Leszek 33, 67, 422  
Tyszką Tadeusz 419, 420

**U**bertowska Aleksandra 427

**W**alijewska Urszula 162, 434  
Walker Stephen 42, 427  
Wasielewski Marek 98, 434  
Watoła Anna 9, 25, 28, 30, 421, 424, 432  
Wawrzyniak Renata 9, 434  
Wawrzyniak-Beszterda Renata 9, 434  
Wąsik Zdzisław 131, 434  
Wieczorkiewicz Bronisław 44, 422  
Wielgosz Ewa 38, 434  
Więckowski Ryszard 21, 58, 434  
Włoch Stanisława 9, 96, 423, 430  
Wojciechowska-Charlak Barbara 162, 434  
Wojciechowski Aleksander 22, 57, 431  
Wojdak-Piątkowska Magdalena 161, 431  
Wojnowski Jan 17, 29, 426, 435  
Wollman Lidia 9, 434  
Wosiński Marek 9, 434  
Wygotski Lew 22, 56, 69, 435

**Y**asik Anastasia E. 40, 428

**Z**abielski S. Stanisław 77, 427  
Zaczyński Władysław 77, 435  
Zającówna Maria 63, 435  
Zalewska-Bujak Małgorzata 10, 37, 38, 42, 427, 435  
Zatoń Katarzyna 67, 428  
Zbróg Piotr 52, 435  
Zdunkiewicz Dorota 49, 51, 435  
Zimny Tomasz M. 8, 423  
Ziółkowski Marek 29, 435  
Zormanová Lucie 435

## Spis tabel

Tabela 1.	Liczba badanych nauczycieli ze szkół danych województw . . . . .	80
Tabela 2.	Płeć badanych nauczycieli . . . . .	81
Tabela 3.	Wykształcenie badanych nauczycieli . . . . .	81
Tabela 4.	Staż pracy badanych nauczycieli . . . . .	81
Tabela 5.	Poziom kształcenia a liczba zgłaszanych przez uczniów pytań i stwierdzeń (wyniki z obserwacji) . . . . .	83
Tabela 6.	Częstotliwość zgłaszania pytań i stwierdzeń przez uczniów klas III (zdaniem trzecioklasistów) . . . . .	84
Tabela 7.	Częstotliwość zgłaszania pytań i stwierdzeń przez uczniów klas I–III (zdaniem nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej) . . . . .	85
Tabela 8.	Liczba i rodzaje obszarów edukacyjnych wyróżnionych na podstawie obserwacji zajęć edukacyjnych w klasach I–III . . . . .	86
Tabela 9.	Wypowiedzenia uczniów klas III a rodzaj edukacji (zdaniem trzecioklasistów) . . . . .	87
Tabela 10.	Pytania i stwierdzenia uczniów klas III a rodzaj edukacji (zdaniem trzecioklasistów) – pierwszy wybór . . . . .	88
Tabela 11.	Przedmiot pytań uczniów najczęściej zadawanych w toku zajęć edukacyjnych (zdaniem trzecioklasistów) . . . . .	89
Tabela 12.	Przedmiot stwierdzeń uczniów najczęściej formułowanych w toku zajęć edukacyjnych (zdaniem trzecioklasistów) . . . . .	90
Tabela 13.	Przedmiot pytań uczniów najczęściej zadawanych w toku zajęć edukacyjnych (zdaniem nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej) . . . . .	91
Tabela 14.	Przedmiot stwierdzeń uczniów najczęściej formułowanych w toku zajęć edukacyjnych (zdaniem nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej) . . . . .	92
Tabela 15.	Cele pytań zadawanych przez uczniów (zdaniem uczniów klas III i nauczycieli) . . . . .	93
Tabela 16.	Cele pytań zadawanych przez uczniów (zdaniem uczniów klas III i nauczycieli) . . . . .	94
Tabela 17.	Rodzaje nauczycielskich czynności (i działań) podejmowanych przez nauczycieli na skutek uczniowskich pytań (zdaniem uczniów klas III) . . . . .	109
Tabela 18.	Rodzaje nauczycielskich czynności (i działań) podejmowanych przez nauczycieli na skutek uczniowskich stwierdzeń (zdaniem nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej) . . . . .	112

Tabela 19. Łączna liczba modeli komunikacyjnych wyznaczonych w czasie obserwacji zajęć edukacyjnych a liczba modeli komunikacyjnych z ignorowaniem pytań i stwierdzeń uczniów ze strony nauczyciela . . . . .	115
Tabela 20. Ignorowanie przez nauczyciela wypowiedzi uczniów – przypadek „a” . . . . .	116
Tabela 21. Ignorowanie przez nauczyciela wypowiedzi uczniów – przypadek „b” . . . . .	118
Tabela 22. Ignorowanie przez nauczyciela wypowiedzi uczniów – przypadek „c” . . . . .	119
Tabela 23. Liczba czynności i działań nauczyciela typu „proponowanie” na poszczególnych poziomach kształcenia w zakresie określonych modeli komunikacyjnych . . . . .	122
Tabela 24. Liczba czynności i działań nauczyciela typu „zapowiadanie” na poszczególnych poziomach kształcenia w zakresie określonych modeli komunikacyjnych . . . . .	123
Tabela 25. Liczba czynności i działań nauczyciela typu „powtarzanie” na poszczególnych poziomach kształcenia w zakresie określonych modeli komunikacyjnych . . . . .	124
Tabela 26. Liczba czynności i działań nauczyciela typu „akceptowanie” na poszczególnych poziomach kształcenia w zakresie określonych modeli komunikacyjnych . . . . .	125
Tabela 27. Liczba czynności i działań nauczyciela typu „odpowiadanie” na poszczególnych poziomach kształcenia w zakresie określonych modeli komunikacyjnych . . . . .	127
Tabela 28. Liczba czynności i działań nauczyciela typu „komentowanie” na poszczególnych poziomach kształcenia w zakresie określonych modeli komunikacyjnych . . . . .	128
Tabela 29. Liczba uczniowskich pytań z intencją proponowania, spełniających warunek skuteczności w kontekście ogólnej liczby pytań z intencją proponowania . . . . .	131
Tabela 30. Liczba stwierdzeń spełniających warunek skuteczności w procesie edukacyjnym w kontekście ogólnej liczby stwierdzeń mających potencjalnie wpływ na jego kształt . . . . .	145
Tabela 31. Pytania i stwierdzenia uczniów a przebieg zajęć edukacyjnych (zdaniem trzecioklasistów) . . . . .	149
Tabela 32. Pytania i stwierdzenia uczniów a przebieg zajęć edukacyjnych (zdaniem nauczycieli) . . . . .	150
Tabela 33. Pytania i stwierdzenia uczniów a wcześniej zaplanowane działania edukacyjne (zdaniem nauczycieli) . . . . .	151
Tabela 34. Pytania uczniów w klasach I . . . . .	165
Tabela 35. Pytania uczniów w klasach II . . . . .	194
Tabela 36. Pytania uczniów w klasach III . . . . .	220
Tabela 37. Stwierdzenia uczniów w klasach I . . . . .	240
Tabela 38. Stwierdzenia uczniów w klasach II . . . . .	271
Tabela 39. Stwierdzenia uczniów w klasach III . . . . .	302

## Spis wykresów i schematów

Wykres 1. Częstotliwość zgłaszania pytań i stwierdzeń przez uczniów klas III (zdaniem trzecioklasistów) . . . . .	84
Wykres 2. Częstotliwość zgłaszania pytań i stwierdzeń przez uczniów klas I–III (zdaniem nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej) . . . . .	85
Wykres 3. Przedmiot pytań uczniów najczęściej zadawanych w toku zajęć edukacyjnych (zdaniem trzecioklasistów) . . . . .	89
Wykres 4. Przedmiot stwierdzeń uczniów najczęściej formułowanych w toku zajęć edukacyjnych (zdaniem trzecioklasistów) . . . . .	90
Wykres 5. Przedmiot pytań uczniów najczęściej zadawanych w toku zajęć edukacyjnych (zdaniem nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej) . . . . .	91
Wykres 6. Przedmiot stwierdzeń uczniów najczęściej formułowanych w toku zajęć edukacyjnych (zdaniem nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej) . . . . .	92
Wykres 7. Cele pytań zadawanych przez uczniów (zdaniem uczniów klas III i nauczycieli) . . . . .	94
Wykres 8. Cele stwierdzeń formułowanych przez uczniów (zdaniem uczniów klas III i nauczycieli) . . . . .	95
Wykres 9. Rodzaje nauczycielskich czynności (i działań) podejmowanych przez nauczycieli na skutek uczniowskich pytań (zdaniem uczniów klas III) . . . . .	110
Wykres 10. Rodzaje nauczycielskich czynności (i działań) podejmowanych przez nauczycieli na skutek uczniowskich stwierdzeń (zdaniem nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej) . . . . .	113
Wykres 11. Pytania i stwierdzenia uczniów a przebieg zajęć edukacyjnych (zdaniem trzecioklasistów) . . . . .	149
Wykres 12. Pytania i stwierdzenia uczniów a przebieg zajęć edukacyjnych (zdaniem nauczycieli) . . . . .	150
Wykres 13. Pytania i stwierdzenia uczniów a wcześniej zaplanowane działania edukacyjne (zdaniem nauczycieli) . . . . .	151
Schemat 1. Model komunikacji w klasie – kształt ogólny . . . . .	96



## Spis przykładów

Przykład A. Model komunikacyjny typu 1-2 (1)	101
Przykład B. Model komunikacyjny typu 1-2 (2)	101
Przykład C. Model komunikacyjny typu 1-3	103
Przykład D. Model komunikacyjny typu 1-4	104
Przykład E. Model komunikacyjny typu 1-5	105
Przykład F. Model komunikacyjny typu 1-6	106
Przykład G. Model komunikacyjny typu 1-7	108
Przykład H. Model komunikacyjny typu 1-4 z ignorowaniem przez nauczyciela wypowiedzi uczniów – przypadek „a”	117
Przykład I. Model komunikacyjny typu 1-4 z ignorowaniem przez nauczyciela wypowiedzi uczniów – przypadek „b”	118
Przykład J. Model komunikacyjny typu 1-4 z ignorowaniem przez nauczyciela wypowiedzi uczniów – przypadek „c”	120
Przykład K. Model komunikacyjny typu 1-6 z ignorowaniem przez nauczyciela wypowiedzi uczniów – typ mieszany	120
Przykład L. Przebieg komunikacji z „proponowaniem” uczniom zadania edukacyjnego przez nauczyciela (klasa III)	122
Przykład M. Przebieg komunikacji z „zapowiadaniem” uczniom zadania edukacyjnego przez nauczyciela (klasa II)	123
Przykład N. Przebieg komunikacji z „powtarzaniem” przez nauczyciela wypowiedzi ucznia (klasa I)	125
Przykład O. Przebieg komunikacji z „akceptowaniem” przez nauczyciela wypowiedzi ucznia (klasa I)	126
Przykład P. Przebieg komunikacji z „odpowiadaniem” nauczyciela na pytania uczniów (klasa II)	127
Przykład R. Przebieg komunikacji z „odpowiadaniem” nauczyciela na stwierdzenia uczniów (klasa I)	127
Przykład S. Przebieg komunikacji z „komentowaniem” przez nauczyciela stwierdzeń uczniów (klasa II)	128

## Spis załączników

ZAŁĄCZNIK 1 . . . . .	329
Przewodnik do badań nad pytaniami, stwierdzeniami uczniów oraz czynnościami i działaniami nauczyciela . . . . .	329
ZAŁĄCZNIK 2 . . . . .	334
Kwestionariusz ankiety dla uczniów . . . . .	334
ZAŁĄCZNIK 3 . . . . .	337
Kwestionariusz ankiety dla nauczycieli . . . . .	337
ZAŁĄCZNIK 4 . . . . .	340
Tabela 1. Podstawowe dane o obserwowanych zajęciach edukacyjnych w klasach I i ich uczestnikach . . . . .	340
Tabela 2. Podstawowe dane o obserwowanych zajęciach edukacyjnych w klasach II i ich uczestnikach . . . . .	344
Tabela 3. Podstawowe dane o obserwowanych zajęciach edukacyjnych . . . . .	348
ZAŁĄCZNIK 5 . . . . .	352
Tabela 4. Pytania i stwierdzenia uczniów klas I oraz czynności i działania nauczyciela (model 1-2) . . . . .	352
Tabela 5. Pytania i stwierdzenia uczniów klas II oraz czynności i działania nauczyciela (model 1-2) . . . . .	363
Tabela 6. Pytania i stwierdzenia uczniów klas III oraz czynności i działania nauczyciela (model 1-2) . . . . .	372
Tabela 7. Pytania i stwierdzenia uczniów klas I oraz czynności i działania nauczyciela (model 1-3) . . . . .	378
Tabela 8. Pytania i stwierdzenia uczniów klas II oraz czynności i działania nauczyciela (model 1-3) . . . . .	382
Tabela 9. Pytania i stwierdzenia uczniów klas III oraz czynności i działania nauczyciela (model 1-3) . . . . .	386
Tabela 10. Pytania i stwierdzenia uczniów klas I oraz czynności i działania nauczyciela (model 1-4) . . . . .	389
Tabela 11. Pytania i stwierdzenia uczniów klas II oraz czynności i działania nauczyciela (model 1-4) . . . . .	392
Tabela 12. Pytania i stwierdzenia uczniów klas III oraz czynności i działania nauczyciela (model 1-4) . . . . .	395
Tabela 13. Pytania i stwierdzenia uczniów klas I oraz czynności i działania nauczyciela (model 1-5) . . . . .	397

Tabela 14. Pytania i stwierdzenia uczniów klas II oraz czynności i działania nauczyciela (model 1-5) . . . . .	399
Tabela 15. Pytania i stwierdzenia uczniów klas III oraz czynności i działania nauczyciela (model 1-5) . . . . .	400
Tabela 16. Pytania i stwierdzenia uczniów klas I oraz czynności i działania nauczyciela (model 1-6) . . . . .	401
Tabela 17. Pytania i stwierdzenia uczniów klas II oraz czynności i działania nauczyciela (model 1-6) . . . . .	402
Tabela 18. Pytania i stwierdzenia uczniów klas III oraz czynności i działania nauczyciela (model 1-6) . . . . .	403
Tabela 19. Pytania i stwierdzenia uczniów klas I oraz czynności i działania nauczyciela (model 1-7) . . . . .	404
Tabela 20. Pytania i stwierdzenia uczniów klas II oraz czynności i działania nauczyciela (model 1-8) . . . . .	405
Tabela 21. Pytania i stwierdzenia uczniów klas III oraz czynności i działania nauczyciela (model 1-10) . . . . .	407
ZAŁĄCZNIK 6 . . . . .	407
Tabela 22. Liczba i rodzaj nauczycielskich działań, podejmowanych na skutek uczniowskich pytań i stwierdzeń (model komunikacyjny typu 1-2) . . . . .	407
Tabela 23. Liczba i rodzaj nauczycielskich działań, podejmowanych na skutek uczniowskich pytań i stwierdzeń (model komunikacyjny typu 1-3) . . . . .	408
Tabela 24. Liczba i rodzaj nauczycielskich działań, podejmowanych na skutek uczniowskich pytań i stwierdzeń (model komunikacyjny typu 1-4) . . . . .	409
Tabela 25. Liczba i rodzaj nauczycielskich działań, podejmowanych na skutek uczniowskich pytań i stwierdzeń (model komunikacyjny typu 1-5) . . . . .	410
Tabela 26. Liczba i rodzaj nauczycielskich działań, podejmowanych na skutek uczniowskich pytań i stwierdzeń (model komunikacyjny typu 1-6) . . . . .	411
Tabela 27. Liczba i rodzaj nauczycielskich działań, podejmowanych na skutek uczniowskich pytań i stwierdzeń (model komunikacyjny typu 1-7) . . . . .	413
Tabela 28. Liczba i rodzaj nauczycielskich działań, podejmowanych na skutek uczniowskich pytań i stwierdzeń (model komunikacyjny typu 1-8) . . . . .	414
Tabela 29. Liczba i rodzaj nauczycielskich działań, podejmowanych na skutek uczniowskich pytań i stwierdzeń (model komunikacyjny typu 1-10) . . . . .	415

Beata Oelszlaeger-Kosturek

**Teacher and Pupil**  
**Theory and Practice of Reception and Transmission of Information in**  
**Early School Education Grades 1–3**

Summary

The publication concerns the subject of teacher-students communication in the context of the educational process in the early grades of primary school. In chapter one, the issues of information and knowledge were addressed with regard to their transmission and reception from the sender to the recipient, including the context of an educational process. The activities and actions undertaken by a teacher working with students in grades 1 through 3 were presented. From this perspective, the communicative competence of the teacher was analyzed as a main factor in the whole communication process in the classroom.

In chapter two, the most relevant linguistic and philosophical aspects related to the subject were discussed. The focus was on the fundamental types, characteristics and functions of utterances. A variety of questions and statements that could be formulated by children in grades 1–3 was characterized. A typology of these utterances was proposed in the context of representative literature on the subject.

In chapter three, research issues were outlined. The subject of research, its goals (theoretical and practical), and research problems were discussed. Three strategies along with methods, techniques, and tools applied for the purpose of the author's own research were presented.

The theoretical aim of this (diagnostic) research was to recognize essential questions and statements uttered by students of early school age, shaping the educational process. The practical aim was related to the search for innovative and valuable strategies and methods – the entire concept of the training of students of pedagogy to become early school education teachers. The main research problem concerned specifically the role of students' questions and statements in the educational process in grades 1–3.

The results of research were illustrated in tables and charts, and a non-stereotypical quantitative-qualitative analysis regarding the reception and transmission of information between a teacher and students was proposed to describe daily schoolwork. A novelty is a multilevel analysis of the communicative acts initiated by students and their continuation or lack of continuation according to the teacher's decisions, and a development of different communication models based on this.

In chapter four, conclusions, certain generalizations, and postulates were proposed, as well as an attempt to develop innovative components in the training of early school education teachers.

In the final chapter of the book, chapter five, questions and statements of early primary grade students (grades 1–3) that were asked and formulated in a specific educational context were gathered, along with teachers' replies to these questions and statements.

The lists of students' questions and statements can be used as source materials by academic teachers in educating pedagogy students – future early school education teachers. They can also be useful in preparing all kinds of research papers (for instance diploma dissertations, M.A. theses, and others).

In conclusion, numerous findings and postulates were formulated, which contributed to the development of the author's original conception of the training of early school education teachers.

The publication is provided with a bibliography, a list of tables, charts, diagrams, and examples.

A separate part is an appendix, which includes *Przewodnik do badań nad pytaniami, stwierdzeniami uczniów oraz czynnościami i działaniami nauczyciela* (A Guide to Research on Questions and Statements of Students with Activities and Actions of a Teacher) along with research tools and numerous charts supplementing the research outcomes that were presented and interpreted in chapter three.

Key words: questions and statements of students, communication acts, activities and actions, information

Beata Oelszlaeger-Kosturek

**Instituteur et élève**  
**Théorie et pratique de la réception et de la transmission de l'information**  
**dans l'enseignement élémentaire**

Résumé

La publication concerne le problème de la communication entre l'instituteur et les élèves dans le contexte de la réalisation du processus éducatif dans les classes débutantes.

Dans le premier chapitre, on a abordé la question concernant l'information et le savoir, tout en prenant en considération leur transmission et réception du destinataire au destinataire dans le contexte du processus éducatif. En outre, on a présenté les actions et les démarches qu'entreprend l'instituteur travaillant avec les élèves à l'étape de l'enseignement élémentaire. C'est aussi bien dans cette perspective que l'on a analysé les compétences communicatives de l'instituteur, desquelles dépend – dans la majeure partie – tout le processus communicatif dans la classe scolaire.

Dans le deuxième chapitre, on a présenté les aspects linguistiques et philosophiques qui sont – à la lumière de la problématique abordée – les plus importants. On s'est concentrée sur la description des types, des caractéristiques et des fonctions fondamentaux des énonciations. Or, on a caractérisé différentes formes de questions et de constatations que les enfants peuvent formuler à l'étape de l'enseignement élémentaire. En plus, on a présenté les classifications de ces énonciations dans le contexte des ouvrages théoriques représentatifs.

Dans le troisième chapitre, on a présenté le précis de la problématique de recherches. On a décrit l'objet de recherches et ses objectifs (théorique et pratique); on y a aussi présenté les problèmes de recherches. En plus, on a présenté trois stratégies, y compris les méthodes, les techniques et les outils que l'on a employés dans notre analyse.

L'objectif théorique de l'étude (à caractère diagnostique) que l'on a entreprise était d'identifier le fond des questions et des constatations des élèves plus jeunes, construisant le processus éducatif. En revanche, l'objectif pratique était lié à la recherche de stratégies et de méthodes novatrices et précieuses: à la conception tout entière concernant la formation des étudiants en pédagogie, futurs instituteurs à l'étape de l'enseignement élémentaire. Ici, il est à remarquer que le problème principal des recherches portait sur le rôle des questions et des constatations formulées par les élèves dans le processus éducatif dans les classes I–III.

On a présenté les résultats des recherches dans les tableaux et les diagrammes, tout en proposant une variante non stéréotypée de l'analyse quantitative et qualitative concernant la transmission et la réception de l'information entre l'instituteur et les élèves, qui décrit, quant à cette variante, le travail quotidien à l'école. Ce qui constitue une nouveauté particulière, c'est l'analyse – effectuée à plusieurs niveaux – des actes de communications initiés par les élèves et de leur continuation ou le manque de continuation selon la décision de l'instituteur et, ce qui s'ensuit, la désignation de différents modèles de communication.

Dans le quatrième chapitre, on a incorporé les résultats de nos recherches, certaines généralisations et revendications, mais on a aussi tenté d'indiquer des éléments novateurs dans la formation des instituteurs qui vont travailler à l'étape de l'enseignement élémentaire.

Dans le cinquième chapitre, clôturant la publication, on a présenté les questions et les constatations des élèves des classes débutantes qui ont été posées et formulées dans un contexte éducatif déterminé, ainsi que les réponses des instituteurs données aux questions et aux constatations des élèves. Les listes des questions et des constatations des élèves constituent les matériels de sources que peuvent appliquer dans leur travail didactique les professeurs d'université enseignant les étudiants en pédagogie, à savoir futurs instituteurs de l'enseignement élémentaire. Quant à ces matériels, on peut également les employer dans différents travaux de recherches (p.ex. mémoires de licence, mémoires de maîtrise et d'autres).

Finalement, on a formulé nombre de conclusions et de revendications qui peuvent constituer le point de départ pour la construction des conceptions individuelles portant sur la formation des instituteurs travaillant à l'étape de l'enseignement élémentaire.

La publication contient la bibliographie, les listes de tableaux, de diagrammes, de schémas et d'exemples.

L'annexe constitue un élément à part, où l'on a inclus *Przewodnik do badań nad pytaniami, stwierdzeniami uczniów oraz czynnościami i działaniami nauczyciela* (*Guide des études sur les questions, les constatations des élèves ainsi que les actions et les démarches de l'instituteur*), les outils de recherches ainsi que de nombreux tableaux collectifs complétant les résultats des examens qui ont été présentés et interprétés dans le troisième chapitre.

Mots clés: questions et constatations des élèves, actes de communication, actions et démarches, informations.

Beata Oelszlaeger-Kosturek

## Učiteľ a žiak Teória a prax prijímania i prenosu informácií v primárnom vzdelávaní

### Resumé

Monografia sa zameriava na problém komunikácie medzi učiteľom a žiakmi v kontexte realizácie vyučovacieho procesu v nižších triedach.

Prvá kapitola sa zaoberá problémom informácií a poznatkov, berúc do úvahy ich prenos a príjem medzi odosielateľom a príjemcom, a to v kontexte vyučovacieho procesu. V kapitole sú predstavené činnosti a operácie, ktoré vyberá učiteľ pracujúci so žiakmi v primárnom vzdelávaní. Z tohto hľadiska boli analyzované komunikačné kompetencie učiteľa, od ktorých v značnej miere závisí celý komunikačný proces v školskej triede.

V druhej kapitole sa pozornosť venuje najdôležitejším lingvistickým a filozofickým aspektom analyzovanej problematiky. Vysvetľujú sa základné typy, vlastnosti a funkcie výpovedí, opisuje sa rôznorodé chápanie otázok a tvrdení, ktoré deti môžu vyjadrovať v primárnom vzdelávaní, prezentuje sa klasifikácia uvedených vyjadrení v kontexte reprezentatívnej literatúry skúmanej problematiky.

Tretia kapitola prináša prehľad výskumných problémov týkajúcich sa uvedenej problematiky. Prezentuje predmet práce, ciele (teoretický a praktický), opisuje výskumné problémy a taktiež predstavuje tri stratégie spojené s metódami, technikami a nástrojmi, ktoré boli použité vo vlastnom výskume.

Teoretickým cieľom uvedeného výskumu (diagnostického charakteru) bolo rozpoznanie podstaty otázok a formulácií žiakov v mladšom školskom veku, ktoré modelujú vyučovací proces. Praktický cieľ sa spájal s hľadaním inovačných a hodnotných stratégií a metód – úplnej koncepcie vzdelávania študentov pedagogiky, budúcich učiteľov na primárnom stupni vzdelávania. Základný výskumný problém sa však týkal roly, ktorú zohrávajú otázky a výpovede žiakov vo vzdelávacom procese v triedach 1–3.

Výsledky výskumov boli predstavené v tabuľkách a diagramoch, pričom bola navrhnutá nestereotypná metóda kvalitatívno-kvantitatívnej analýzy, ktorá sa týka prenosu a príjmu informácií medzi učiteľom a žiakmi v každodennej práci v škole. Osobitné novum tvorí viacúrovňová analýza žiakmi iniciovaných aktov komunikácie a ich kontinuita alebo diskontinuita v závislosti od rozhodnutia učiteľa, ako aj s tým súvisiace zadenífovanie rôznych modelov komunikácie.

Štvrtá kapitola obsahuje výsledky výskumu, určité generalizácie a postuláty a pokúša sa stanoviť inovačné prvky v edukácii učiteľov pre primárny stupeň vzdelávania.

V poslednej piatej kapitole sú spracované otázky a výpovede žiakov v mladšom školskom veku, ktoré boli formulované v určitom edukačnom kontexte, a taktiež odpovede učiteľov ako reakcie na otázky a vyjadrenia žiakov. Zoznamy žiackych otázok a výpovedí tvoria východiskový materiál, ktorý môžu použiť v svojej didaktickej práci učitelia vzdelávajúci študentov pedagogiky – budúcich učiteľov pre primárny stupeň vzdelávania. Zoznamy môžu byť rovnako užitočné



pri príprave rôznych druhov vedecko-výskumných prác (napr. bakalárskych a diplomových prác).V záverečnej časti práce je formulovaných niekoľko záverov a postulátov, ktoré sa podieľajú na tvorení vlastnej autorskej koncepcie vzdelávania učiteľov pre primárny stupeň.

Publikácia obsahuje zoznam použitej literatúry, zoznam tabuliek, diagramov, schém a príkladov.

Samostatnú časť práce tvorí príloha obsahujúca *Príručku k výskumu otázok a výpovedí žiakov a činnosti a pôsobenia učiteľa*, výskumné nástroje a niekoľko súhrnných tabuliek, ktoré dopĺňajú výsledky výskumu predstaveného a interpretovaného v tretej kapitole.

**Kľúčové slova:** otázky a výpovede žiakov, komunikačné akty, činnosti a operácie, informácie

„1. Wartość naukowa pracy wyraża się w interdyscyplinarnych poszukiwaniach nad rozwiązaniem problemu wzbogacenia sposobów i środków współuczestniczenia, współdziałania i współoddziaływania na siebie nauczycieli i uczniów, z utrzymaniem spójności ich działań. Uzyskane wyniki badań w wyżej wymienionym zakresie stanowią poważny wkład w dotychczasowy dorobek dydaktyki wczesnoszkolnej, a także w zakresie pogłębienia wiedzy o interogatywnych aspektach procesów uczenia się, nauczania i wychowania.

2. Wartość metodologiczna i metodyczna polega na opracowaniu własnej koncepcji metody i analizy wypowiedzi – pytań i stwierdzeń nauczycieli i uczniów – ich struktury i spełnianych na lekcji funkcji. Na nadzwyczaj rzetelnym i pracowitym zgromadzeniu bogatych materiałów empirycznych z obserwacji zajęć dydaktycznych, a następnie na ich jakościowym i ilościowym opracowaniu.

3. Wartość dydaktyczna wynika ze skupienia w dwóch pierwszych rozdziałach analiz, interpretacji i eksplikacji podstawowych pojęć, na interdyscyplinarnym ujęciu zagadnień z zakresu teorii komunikacji, w tym właściwości komunikacji procesów dydaktycznych. Wyraża się także w możliwościach poznawania, a następnie stosowania zasad wynikających z badań nad aktywnym i owocnym współdziałaniem uczniów w zajęciach edukacyjnych. Osobne, niespotykane i znakomite warunki do pracy dydaktycznej i naukowo badawczej stwarzają (...) materiały źródłowe mogące służyć także w przygotowywaniu prac badawczych – dyplomowych, magisterskich i innych.

Aspekt dydaktyczny pracy wyraża się także w bogatych przypisach wprowadzających w szeroki kontekst badań i dotychczasowych osiągnięć teorii edukacji wczesnoszkolnej”.

Z recenzji prof. dr. hab. Wojciecha Kojasa

ISSN 0208-6336

Cena 42 zł (+ VAT)

ISBN 978-83-226-3289-5



9 788322 632895

Więcej o książce

