

Beata Oelszlaeger

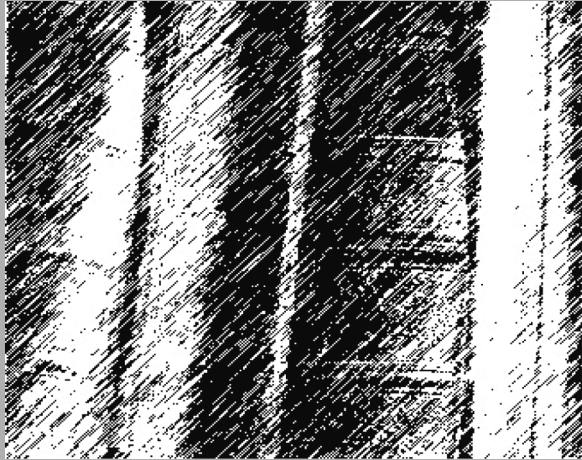
Zmiana stopnia pewności podmiotu względem posiadanych i odbieranych w toku kształcenia informacji (wybrane aspekty analizy samorzutnych pytań i stwierdzeń uczniów klas młodszych)

Chowanna Tom jubileuszowy, 221-238

2009

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach
dozwolonego użytku.



BEATA OELSZLAEGER

Zmiana stopnia pewności podmiotu względem posiadanych i odbieranych w toku kształcenia informacji (wybrane aspekty analizy samorzutnych pytań i stwierdzeń uczniów klas młodszych)

Alterations in the degree of subjects' confidence in the possessed information and information acquired in the course of instruction (selected aspects of spontaneous pupil questions and statements analysis in early primary education)

Abstract: In this article the author points to spontaneous pupil questions and statements in early primary education as a kind of reflection of objectives and contents of instruction. Both these types of utterance are described with reference to the presence of modality in the degree of subject's confidence in the previously possessed information and the information acquired in the course of classes. Methods of data analysis are presented through the prism of elements of educational actions – objects which the pupils refer to in their questions or statements. The data for analysis was acquired by means of in-class observation carried out in the first and third grades of primary school.

Key words: spontaneous pupil questions and statements; subject's confidence in the information

Wstęp

Uczący się podmiot jest jednostką niezwykle aktywną. Jego zainteresowanie realizowanymi aktualnie celami i treściami kształcenia, a zarazem aktywność w odbiorze informacji, ich przetwarzaniu i wykorzystywaniu wzrasta, jeśli indywidualnie lub w zespole, w którym pracuje, ma możliwość współuczestniczenia w kreowaniu zadań edukacyjnych¹. Pełniąc role twórców lub użytkowników zadań edukacyjnych (K o j s, 1994, s.117–125), uczniowie intensywnie włączają się do ich realizacji. Ich zaangażowanie w procesie kształcenia możemy zaobserwować w zachowaniach niewerbalnych i werbalnych. Zachowania niewerbalne uczniów (czynności, takie jak malowanie, rysowanie, gimnastykowanie się, mimika, gesty, ogólna postawa ciała), z pewnością ważne dla edukacji, nie zawsze są udostępnione poznaniu osób z zewnątrz, w tym wypadku – nauczyciela i innych uczniów. Nie jest bowiem możliwe wniknięcie w myśli innej osoby, poznanie, w jakim stopniu skupione są one na realizowanym celu, zadaniu, treściach kształcenia lub w jakim stopniu od nich odbiegają. Nauczyciel może zatem jedynie przypuszczać, że działania uczniów wzbogacają zasób posiadanych przez nich informacji (o świecie, innych ludziach, sobie), są lub będą wykorzystywane przez nich w kolejnych działaniach edukacyjnych.

Dużo bardziej komunikatywne, a zarazem łatwiejsze do rozpoznania przez nauczyciela są zachowania językowe uczniów. Szczególnie interesujące wydają się ich spontaniczne, samorzutne wypowiedzi, w których ustosunkowują się do określonego stanu rzeczy „sprawozdawczo, pytająco, pragnąco lub rozkazująco” (K o j s, 1999, s. 69).

Wypowiedzi te, pojawiające się często w najbardziej niespodziewanych momentach zajęć edukacyjnych, mogą być jednak bardzo ważne z punktu widzenia wiedzy nauczyciela o uczniach – wiedzy o tym, kim są, jakie jest ich samopoczucie, co przeżywają itp., ale i o tym, co wiedzą, co potrafią zrobić, a czego

¹ Do bliższego zajęcia się problematyką samorzutnych wypowiedzi uczniów w toku edukacji skłoniły mnie między innymi wyniki eksperymentu pedagogicznego, który przeprowadziłam w 1999 roku w dwóch klasach trzecich. Był to eksperyment z zastosowaniem techniki grup równoległych. W klasie eksperymentalnej wprowadziłam kolejno dwa czynniki eksperymentalne (w II i III fazie). Jednym z nich był trójfazowy przebieg działań edukacyjnych, podczas którego uczniowie nabywali wiedzę proceduralną o uczeniu się jako działaniu podmiotowym, w tym o samoontroli i samoocenie. Drugim czynnikiem było nabywanie przez uczniów wiedzy deklaratywnej o uczeniu się (w tym o działaniach samokontrolnych i samooceniających), czemu poświęciłam odrębny cykl zajęć edukacyjnych w piątym tygodniu eksperymentu. W klasie porównawczej praca była prowadzona w tradycyjnym stylu – polegającym na uczeniu się reaktywnym (przedmiotowym). Po analizie protokołów z zajęć edukacyjnych stwierdziłam, że wśród wielu wskaźników przemawiających na korzyść zmian, jakie się dokonały w wiedzy deklaratywnej i proceduralnej uczniów o uczeniu się, istotną część stanowią samorzutne wypowiedzi (najwięcej zaś jest wśród nich pytań i stwierdzeń), najczęściej przystające do aktualnie realizowanych treści. Uczniowie wypowiadają się bowiem najchętniej, kiedy są im uświadomione cele, najlepiej – jak w przypadku wspomnianego eksperymentu – w wyniku aktywnego udziału w projektowaniu zadań edukacyjnych.

jeszcze nie. Są przejawem podejmowanych przez uczniów działań samokontrolnych i samooceniających² na tle celów i treści kształcenia realizowanych w zadaniach edukacyjnych. Są więc w dużym stopniu ich odzwierciedleniem.

Wśród samorzutnych wypowiedzi uczniów najczęściej występującą formą są pytania i stwierdzenia. Różnią się one zasadniczo jedną cechą, a mianowicie stopniem pewności. Stopień ten dotyczy wiedzy podmiotu (wiedzy ucznia). Niepewność, brak wiedzy są najczęściej przyczynami zadania pytania. Z niepewnością ucznia wiąże się jednak pewność, że nauczyciel odpowie na pytanie lub stworzy warunki, w których uczeń będzie mógł znaleźć interesujące go informacje. Ich uzyskanie prowadzi do nabycia pewności – „wiem, że”, „wiem, jak” oraz „wiedząc, że i wiedząc, jak, wiem, że potrafię coś...”.

Wyższy stopień pewności przejawia podmiot (uczeń), formułując stwierdzenia. Mówiąc po prostu „wiem”, „nie wiem”, „nie rozumiem” lub stwierdzając – „ale to ładne”, „nie lubię tego”, „chciałbym to zrobić”, podmiot wyraża swoje sądy, opinie, ale także intencje, życzenia, emocjonalny stosunek wobec danych obiektów, czynności, osób. Możemy zatem stwierdzić za R. I n g a r d e n e m, że podmiot dociera do przedmiotu poznania, dokonuje „aktu świadomościowego uchwycenia go [...], swoistego remanentu wiedzy zaczerpniętej z danych doświadczenia”. Wiedza jest zawarta w tworze językowym – „język jest tu automatycznie działającym aparatem przechowującym sensy”. Są one zrozumiałe dla „pewnej społeczności językowej” (I n g a r d e n, 1972, s. 117). Tak bywa ze stwierdzeniami uczniów samorzutnie zgłaszanymi na forum klasy. Ich ujawnienie wiąże się ze świadomością podmiotu (ucznia), pewnością i oczekiwaniem, że zostaną zauważone przez nauczyciela, osobę odpowiedzialną za realizację celów i dobór treści kształcenia. Na skutek jego reakcji stopień pewności ucznia wobec

² Działania samokontroli i samooceniające rozumiem jako specyficzne działania podmiotu związane z dokonywaną selekcją informacji o podjętym działaniu edukacyjnym, uczeniu się. Nawiązują zatem do prakseologicznego ujęcia działania, a także do działania edukacyjnego zdefiniowanego przez W. K o j s a (1994). Przyjmuję, że układ tych działań reguluje przebieg aktywności podmiotu w trzech fazach: preparacyjnej, kiedy to w oparciu o własny system wartości, a także w związku z określonym zasobem pojęć podmiot podejmuje decyzje o przebiegu planowanych przez siebie działań ukierunkowanych na cel, możliwości i zakresie wystąpienia ich poszczególnych elementów, czyli „określa preferencje, wyważa wady i zalety oraz analizuje przyszłe konsekwencje obecnych rozstrzygnięć” (K o j s, 1994, s. 44); realizacyjnej, kiedy to wchodząc w sferę metainformacji i metaczynności podmiot realizuje zaprojektowane zadania, stanowiące dla niego pewien system norm; dokonuje więc równoległe do ich przebiegu samokontroli; zabezpiecza „prawidłowy przebieg działania zasadniczego” (K o j s, 1994, s. 54–55), co wymaga również podjęcia przez niego oceny i korekty realizowanych aktualnie działań; kontrolno-oceniającej, kiedy to podmiot porównuje wynik danego działania z jego celem, a więc zmierza „do dokonania odpowiedniej oceny i ewentualnej modyfikacji kolejnych, podobnych działań” (K o j s, 1994, s. 30) lub podejmowania innych, stanowiących kontynuację uprzednio podjętych po osiągnięciu właściwego poziomu samooceny.

danego przedmiotu może zostać zachowany lub, jeśli nie zrozumie reakcji nauczyciela, zmieniony na niższy (jest wtedy niepewny), lub, jeśli zaakceptuje inne stanowisko nauczyciela, może pozostać taki sam, jednak uczeń lepiej poznając przedmiot, inaczej go ocenia (mówimy wtedy o zmianie zdania na dany temat)³.

Ukazując samorzutne pytania i stwierdzenia uczniów jako swoistą perspektywę i przestrzeń analizy treści kształcenia, chcę nawiązać do ich modalnościowego charakteru. Traktuję je zarazem jako pewien element szerszej zakrojonej analizy problematyki samorzutnych wypowiedzi (wypowiedzeń) dzieci, w tym szczególnie ich pytań i stwierdzeń, a poprzez nie – stopnia pewności podmiotów na temat posiadanego zasobu wiedzy. Wyniki badań, do których tu nawiązuję, nie odnoszą się jednak do kategoryzacji samorzutnych wypowiedzi uczniów w obrębie pewnych typów zdań modalnych, lecz przede wszystkim do rodzaju wiedzy uzyskiwanej przez nich tą właśnie drogą.

³ Uczniowie pytają, gdy czegoś nie wiedzą i chcieliby w tym zakresie uzyskać pomoc („gotową” informację lub informację o jej źródle); gdy chcą poinformować o stanie wiedzy lub o sposobie organizowania informacji (K o j s, F r a c z e k - R ó ż a k, 1988, s. 12) (rozmyślnie, świadomie zadając pytanie, chcą, aby nauczyciel wiedział, że „są w temacie”, mają satysfakcję ze swoistego duchowego porozumienia); gdy chcą poinformować o swoim samopoczuciu (i uzyskać od nauczyciela albo współczucie, albo pomoc w tym zakresie); gdy chcą osiągnąć interesujący ich cel; gdy chcą uniknąć kolejnych pytań kierowanych do nich przez nauczyciela, czyli, aby ten się „nie przyczepiał” (K o j s, 1995, s. 30) (w funkcji mechanizmu obronnego); gdy chcą uzyskać pochwałę (a więc także, aby dowartościować się na forum klasy). Ten wątek przyczyn i celowości zadawania pytań trzeba uzupełnić o trzy momenty w procesie genezy pytania wyróżnione przez S. S z u m a n a: „1) przeżycie emocjonalne zatrzymania się myśli – zdziwienie, niejasność, niepewność (zatomowanie emocjonalne); 2) zwrócenie się uwagi w kierunku przedmiotu, wobec którego nastąpiło zastanowienie [...]; 3) może jednak również powstać pytanie, które jest nie tylko stwierdzeniem braku wiedzy i niejasności, lecz zawiera tendencję uzupełniania wiedzy i wyjaśniania niejasności” (1985, s. 279).

Uczniowie stwierdzają (komentują, wydają opinię, prezentują sądy, wyrażają intencje i emocje): gdy są zainteresowani zajęciami, chcą w naturalny sposób w nich uczestniczyć; gdy mają naturalną skłonność do komentowania wszystkiego, co się dzieje; aby być w centrum zainteresowania nauczyciela i klasy (typ prowodyra); gdy chcą pochwalić się swoją wiedzą i umiejętnościami lub ewentualnie uzyskać pochwałę (nagrodę) ze strony nauczyciela; gdy, informując o swoim stanie wiedzy (niewiedzy), proszą o pomoc nauczyciela (w jawny lub ukryty sposób); aby poinformować o gotowości podjęcia jakiejś aktywności, w tym – pomocy innym; aby uniknąć pytań i poleceń ze strony nauczyciela.

Zdarzają się oczywiście i takie sytuacje, w których uczniowie kierując pytanie lub stwierdzenie do nauczyciela, chcą sprawdzić stan jego wiedzy albo sprowokować do niewłaściwych, „niepedagogicznych” zachowań. Jednak tego typu pytania są zadawane tylko wtedy, gdy nauczyciel nie jest przez uczniów akceptowany, nie jest dla nich autorytetem.

Modalnościowe aspekty samorzutnych pytań i stwierdzeń uczniów – wyjaśnienia terminologiczne

Modalność zdań bywa określana rozmaicie, co wynika z faktu, że literatura na ten temat jest bardzo obszerna. Analizowane w niej aspekty modalności mają najczęściej charakter filozoficzny i językoznawczy. Definicje i klasyfikacje używane w tych obszarach nauki porządkują wiedzę o systemie językowym, w tym – o modalności zdań.

W tradycyjnej ontologii modalność to „charakterystyka stanów, rzeczy i zjawisk pod względem sposobu, w jaki one istnieją, zachodzą” (*Słownik języka polskiego*, T. 2, 1984, s. 199), a w tradycyjnej logice to „charakterystyka zdań pod względem sposobu stwierdzania przez nie faktów, tj. pod względem stopnia kategoryczności (pewności), z jaką coś orzekają” (tamże). W językoznawstwie przez modalność rozumie się „stosunek osoby mówiącej do tego, co jest treścią jej wypowiedzi, wyrażany głównie przez formy trybów czasownika, a także za pomocą partykuł, niektórych przysłówków, utartych zwrotów, intonacji itp.” (tamże).

Nadawca wypowiedzenia przejawia więc określoną postawę modalną – określony stopień przekonania, stopień (siłę) pewności wobec danego obiektu, zjawiska itp.

Chcę jednak zaznaczyć, że edukacja na każdym szczeblu kształcenia jest swego rodzaju komunikowaniem się nauczyciela z uczniami i uczniów z nauczycielem. Powiadamanie nauczyciela przez uczniów o stanie ich wiedzy (niewiedzy) wymaga innego ujęcia metodologicznego niż jednoznacznie proponowane przez filozofów i językoznawców. Chodzi bowiem o relację o charakterze pedagogicznym, w której nauczyciel podejmuje działania zmierzające do wspierania uczenia się uczniów na skutek wyrażonych przez nich komunikatów – intencji, ale także woli.

Przedstawiam zatem inny niż się tradycyjnie przyjmuje sposób analizy samorzutnych wypowiedzi dzieci. Chcę wskazać na stopień (siłę) pewności tych wypowiedzi (inaczej mówiąc – stopień przekonania) w powiązaniu z zasobem wiedzy, którym uczniowie dysponują i który gromadzą na podstawie niektórych zachowań werbalnych (postawy modalne). Próbując niejako pogodzić stanowiska filozoficzne i lingwistyczne, w niniejszym artykule podejmuję analizę stwierdzeń i pytań uczniów, lokując je w tradycyjnej klasyfikacji zdań, obejmującej wypowiedzi stwierdzające, pytające i rozkazujące (K o j s, 1995, s. 37), przy czym niektóre wyrażenia ekspresywne typu: „Ale to ładne!”, „Lubię to”, – traktuję jako wypowiedzi oznajmujące. Uważam bowiem, że z punktu widzenia analizy treści tych wypowiedzi, a jednocześnie, ewentualnie, zasobu wiedzy dzieci, najważniejsze jest jednoczesne badanie środków językowych służących wyrażaniu niektórych intencji nadawcy (W r ó b e l, 1991, s. 261) oraz rozpoznanie i uznanie ich zasadności w konkretnej sytuacji edukacyjno-komunikacyjnej.

Odchodząc od tradycyjnej metody analizy i interpretacji wypowiedzi proponowanej przez uznanych językoznawców (por. G r z e g o r c z y k o w a, 1995;

W r ó b e l, 1991), przyjął metodę inną, bliższą sytuacji, w której współdziałają uczniowie i nauczyciel. Nie mogę z całą pewnością stwierdzić, że zdania oznajmujące (myślę tu o stwierdzeniach dzieci) nie mają odbiorcy lub że jest to odbiorca bierny. Nie mogę też z całą pewnością orzec, że wypowiedzi dzieci nie wynikają z językowego sposobu ich wyrażania lub z sytuacji komunikacyjnej, i dlatego nie można ich zakwalifikować do modalności, lecz jedynie do pragmatyki językowej. Na podstawie wieloletnich obserwacji dzieci w toku edukacji, własnych reakcji na ich samorzutne wypowiedzi, zgromadzonego materiału badawczego mogę jedynie stwierdzić, że używając zdań oznajmujących, uczniowie wyrażają wiele różnych intencji, nierzadko pozbawionych emocji i ocen. W przypadku dzieci z etapu edukacji wczesnoszkolnej (tych głównie dotyczą moje badania) samorzutne wypowiedzi nie są formułowane bez celu. Nadrzędnym celem jest poinformowanie o czymś istotnym w danej chwili swego nauczyciela – mistrza i autorytetu (świadczy o tym między innymi wielość pytań i stwierdzeń rozpoczynających się od zwrotów typu: „Proszę pani...”). W konkretnej sytuacji, w jakiej znajduje się nauczyciel i uczniowie, niezwykle istotna jest aktywna postawa odbiorców (nie tylko nadawcy). Edukacja musi być oparta na wzajemnym przekazie informacji, wzajemnym świadczeniu sobie usług informacyjnych (K o j s, 1995, s. 30).

Przedmiot i stopień pewności samorzutnych pytań i stwierdzeń uczniów – wyniki badań

„Modalność stanowi cechę treści opracowywanych w postaci komunikatów zdaniowych, a jej uwzględnienie w procesach edukacyjnych oznacza skorzystanie z przysługujących językowi właściwości w realizacji celów i zadań kształcenia” (K o j s, 1995, s. 39). Samorzutne pytania i stwierdzenia uczniów w toku edukacji umożliwiają przyjęcie innej perspektywy analizy, także w aspekcie ich modalności. Stanowią swoiste uzupełnienie ogólnie pojętej problematyki podmiotowości uczniów w działaniach edukacyjnych, których istotnym celem jest zgromadzenie przez nich „w miarę pełnych informacji o pozyskanych działaniach, o składnikach tych działań (celach, przedmiotach, środkach itp.) i zachodzących między nimi relacjach” (tamże). Przyjmując za prawdziwe oraz zasadne przedstawione założenia, a także wcześniejsze ustalenia dotyczące modalności samorzutnych pytań i stwierdzeń uczniów, sformułowałam główne pytanie badawcze: Czy, a jeśli tak, to w jakim zakresie zmienia się stopień pewności uczniów po zadaniu przez nich pytań lub sformułowaniu stwierdzeń w toku edukacji wczesnoszkolnej? Z tego pytania wynikają kolejne, uzupełniające jego treść: 1. O które elementy działania edukacyjnego uczniowie najczęściej pytają? 2. Na temat których elementów działania edukacyjnego uczniowie najczęściej formułują stwierdzenia? 3. Jak najczęściej na samorzutne pytania i stwierdzenia

nia uczniów reaguje nauczyciel? 4. Jak dalece zadanie przez nich pytań i sformułowanie stwierdzeń zmienia ich dotychczasową wiedzę o świecie, innych ludziach, o nich samych (w tym – wiedzy typu „że” i „jak?” o uczeniu się)?

Odpowiedzi na wymienione pytania badawcze dostarczają wyniki obserwacji zajęć edukacyjnych w kształceniu zintegrowanym. W latach 2004–2005 zaprotokołowano 166 takich zajęć (59 w klasach pierwszych, 60 w klasach drugich, 47 w klasach trzecich). Obserwacją objęto łącznie 3387 uczniów (1224 w klasach pierwszych, 1232 w klasach drugich, 931 w klasach trzecich). Na podstawie sporządzonych protokołów z obserwacji zajęć, wyznaczyłam osiem dziedzin edukacyjnych: polonistyczną, matematyczną, środowiskową, muzyczną, plastyczną, techniczną, fizyczną (motoryczną) i artystyczną. Z nimi także trzeba wiązać większość obiektów, o które dzieci pytają lub na których temat coś stwierdzają.

Biorąc pod uwagę cechy rozwojowe uczniów, a szczególnie cechy ich rozwoju intelektualnego wraz z możliwością podejmowania przez nich samokontroli i samooceny jako działań o charakterze podmiotowym, w niniejszym szkicu wskazuję na dwa poziomy kształcenia uczniów: klasy pierwsze i klasy trzecie. Dokonanie swego rodzaju analizy porównawczej w odniesieniu do samorzutnych pytań i stwierdzeń uczniów rozpoczynających i kończących kształcenie na I etapie może być interesujące. Uzyskane informacje pozwolą uzupełnić problematykę zmiany stopnia pewności wypowiedzi, a tym samym – wiedzy uczniów.

Przedstawiony materiał badawczy traktuję roboczo. W fazie jego opracowywania napotykałam na wiele trudności, szczególnie w zakresie kategoryzacji wypowiedzi dzieci. Mogą być one kategoryzowane na wiele sposobów. (Tego typu próby podejmuję i opisuję w odrębnych opracowaniach.) Wnikliwe zgłębianie tej problematyki prowadzi mnie do istoty przedmiotu samorzutnych pytań i stwierdzeń uczniów. Zauważyłam, że są one zależne przede wszystkim od kontekstu edukacyjnego. Próbuję je kategoryzować, biorąc pod uwagę priorytetowe znaczenie, jakie przypisują im uczniowie. Przykładem trudności w zakwalifikowaniu stwierdzeń mogą być następujące wypowiedzi uczniów: „teraz ja”, „ja go chcę”, „ja też”. Dotyczą one zgłaszania się uczniów do zaprezentowania zadania domowego. Stwierdzenia te można zakwalifikować jako „zadanie” lub jako „rezultat”.

Myślę, że zgromadzone dotąd wyniki badań są wystarczające, aby zilustrować niektóre aspekty zjawiska modalności w treściach kształcenia, przejawiające się między innymi w samorzutnych pytaniach i stwierdzeniach uczniów.

Wcześniej (zob. przypis 3) wskazałam przyczyny zgłaszania samorzutnych pytań i stwierdzeń. Dane dotyczące liczby samorzutnych pytań, liczby stwierdzeń uczniów oraz liczby reakcji nauczyciela na te wypowiedzi uczniów zawiera tabela 1.

Tabela 1

**Liczba reakcji (działań) nauczycieli na samorzutne pytania i stwierdzenia uczniów
w toku zajęć edukacyjnych w klasach pierwszych i trzecich**

| Reakcje (działania) nauczycieli na pytania i stwierdzenia uczniów | Samorzutne pytania uczniów w toku zajęć edukacyjnych w klasach | | | | Samorzutne stwierdzenia uczniów w toku zajęć edukacyjnych w klasach | | | |
|---|--|------|----------|------|---|------|----------|------|
| | pierwszych | | trzecich | | pierwszych | | trzecich | |
| | liczba | % | liczba | % | liczba | % | liczba | % |
| Ignorowanie | 31 | 16,5 | 11 | 8,9 | 80 | 44,0 | 28 | 32,9 |
| Reakcje typu: krótkie odpowiedzi, ocenianie, ostrzeżenie, polecenie, pytanie, proponowanie, wyjaśnianie, zapowiadanie | 157 | 83,5 | 112 | 91,1 | 102 | 56,0 | 57 | 67,1 |
| O g ó ł e m | 188 | 100 | 123 | 100 | 182 | 100 | 85 | 100 |
| Odraczanie reakcji | 6 | 3,2 | 10 | 8,1 | – | – | 1 | 1,2 |

W obserwowanych klasach pierwszych na 188 pytań uczniów, nauczyciele zareagowali w 157 przypadkach, a 31 pytań zignorowali, w klasach trzecich zareagowali w 112 przypadkach, zignorowali 11 pytań⁴. Można zatem stwierdzić, że w podobnym, wysokim stopniu spełnili oczekiwania uczniów – w 85,5% w klasach pierwszych i w 91,1% w klasach trzecich – bo zareagowali np. odpowiadając krótko, wyjaśniając, komentując, ocenając, proponując. W klasach pierwszych 16,5% pytań uczniów, a w klasach trzecich 8,9% zostało przez nauczycieli pominięte milczeniem. Trzeba zwrócić uwagę na to, że wśród odpowiedzi nauczyciela są i takie, które roboczo określiłam jako „odpowiedzi na niby” lub „odpowiedzi odraczające”. Należą do nich komunikaty typu: „zaraz”, „za chwilę”. W klasach pierwszych nauczyciele odpowiedzieli w ten sposób 6 razy (3,2%), a w klasach trzecich 10 razy (8,1%). Słyszac takie odpowiedzi, uczniowie są usatysfakcjonowani reakcją nauczyciela, ale nie zdobywają dzięki niej informacji. Ich aktywność poznawcza jest tłumiona lub hamowana. Stopień pewności wiedzy pozostaje na niskim poziomie.

⁴ Zdarza się, że w czasie zajęć edukacyjnych uczniowie zadają pytania albo jednocześnie, albo bardzo szybko – jedno po drugim. Dlatego nie zawsze można kategorycznie stwierdzić, że nauczyciele je ignorują. Najczęściej nauczyciele odpowiadają na ostatnie z takiej grupy pytań (często są to pytania o ten sam obiekt). Podobnie bywa ze stwierdzeniami uczniów. Ta kwestia wymaga odrębnej analizy.

Uczniowie w większości oczekują, aby nauczyciel reagował także na wypowiedziane przez nich stwierdzenia, żeby brał pod uwagę ich propozycje, oceny, opinie, komentarze. Chcieliby być traktowani poważnie, jako aktywna strona edukacji. Odnosząc się do wyników zestawionych w tabeli 1, podobnie jak w przypadku pytań, zauważyć możemy, że w klasach pierwszych nauczyciele reagowali na stwierdzenia uczniów rzadziej niż w klasach trzecich. W klasach pierwszych nauczyciele zareagowali na pytania uczniów 102 razy (56,0%), a 80 razy je zignorowali, a w klasach trzecich zareagowali na pytania uczniów 57 razy (67%), a zignorowali je 28 razy (32,9%). W jednej z klas trzecich zdarzyło się, że nauczyciel raz odniósł się do stwierdzenia ucznia. W klasach pierwszych stwierdzenia uczniów zostały odroczone 4 razy⁵.

Zaobserwowałam następujące sposoby reakcji nauczycieli na stwierdzenia uczniów w badanych klasach (największą ich różnorodność stwierdziłam u nauczycieli klas pierwszych): potwierdzanie, zaprzeczanie, podawanie w wątpliwość, dziękowanie, komentowanie, odraczenie, podziwianie, polecanie, pomaganie, poprawianie, proponowanie, przepraszenie, sprawdzanie, upominanie, wyjaśnianie, zapowiadanie, zapytywanie.

Można wstępnie przyjąć, że nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej w większości dbają o to, aby uczniowie nie pozostali bez poszukiwanych informacji lub oczekiwanych komentarzy i działań z ich strony. Wypowiedzi odnoszą się przeważnie do realizowanych aktualnie treści kształcenia. Zdarzają się także pytania i stwierdzenia uczniów nie na temat, np.: „Kiedy będzie przerwa?”, „Proszę pani, a ja mam te 30 złotych”. Jednak i te są wpisane w codzienną praktykę edukacyjną, budują specyficzną atmosferę pracy w klasie, dostarczają nauczycielowi niezbędnej wiedzy o uczniu jako osobie myślącej, działającej i przeżywającej.

Samorzutne pytania i stwierdzenia uczniów są zgłaszane w związku z różnorodnymi obiektami ich zainteresowań (przedmiotami).

Z tabeli 2 wynika, że średnia liczba pytań dotyczących poszczególnych elementów działania edukacyjnego (podmiotu, przedmiotu, celu, środków, metod, warunków i rezultatów) oraz zadania edukacyjnego maleje w klasie trzeciej. Wyjątek stanowią pytania dzieci dotyczące warunków działań edukacyjnych (wzrost z 21,8% w klasach pierwszych do 34,1% w klasach trzecich) i zadań edukacyjnych (wzrost z 3,7% w klasach pierwszych do 10,6% w klasach trzecich). Warto odnotować również wysoki odsetek pytań dzieci na obu poziomach kształcenia dotyczący przedmiotu działań edukacyjnych (w klasach pierwszych 30,9%, w klasach trzecich 29,3%). Pytania o przedmiot działania to w większości pytania

⁵ Przykład odroczenia podjęcia działania na skutek stwierdzenia uczennicy w klasie trzeciej: „Proszę pani, a jak się rodzą te zwierzęta, to one się rodzą tak jakby w takiej torbie! A później się z tego wykluwają. Bo ja widziałam kiedyś króliki i one z takiej torby wychodziły”. Nauczycielka: „Wiesz, Patrycja, to są już bardzo skomplikowane szczegóły. O tym, co Patrycja mówi, może się innym razem zajmimy. Poza tym nie wszystkie zwierzęta przychodzą na świat w jednakowy sposób”. (Zapis wypowiedzi zgodny z oryginałem).

o treści kształcenia. Wynikają z kontekstu edukacyjnego, najczęściej są poprzedzone poleceniami, pytaniami i wyjaśnieniami nauczyciela⁶.

Tabela 2

**Przedmiot samorzutnych pytań uczniów w toku działań edukacyjnych
w klasach pierwszych i trzecich**

| Poziom kształcenia | Samorzutne pytania uczniów | | Samorzutne pytania uczniów dotyczące poszczególnych elementów działania edukacyjnego i zadania edukacyjnego | | | | | | | |
|--------------------|----------------------------|-----|---|-----------|-----|--------|--------|---------|-----------|---------|
| | | | podmiot | przedmiot | cel | środek | metoda | warunki | rezultaty | zadanie |
| Klasy pierwsze | liczba | 188 | – | 58 | 4 | 26 | 38 | 41 | 14 | 7 |
| | % | 100 | – | 30,9 | 2,1 | 13,8 | 20,2 | 21,8 | 7,4 | 3,7 |
| Klasy trzecie | liczba | 123 | – | 36 | 2 | 14 | 11 | 42 | 5 | 13 |
| | % | 100 | – | 29,3 | 1,6 | 11,4 | 8,9 | 34,1 | 4,1 | 10,6 |

W analizie porównawczej samorzutnych wypowiedzi uczniów z klas pierwszych i trzecich zwraca uwagę zmiana, która dokonała się w liczbie pytań dotyczących warunków działań i zadań edukacyjnych. Pierwsze powiązane są z organizacją działań edukacyjnych i zadań edukacyjnych, drugie – z konkretną realizacją zadań (ich struktura obejmuje przedmiot, cel, środki, metody, warunki i rezultaty). Sądzę, że wzrost liczby pytań dotyczących warunków i zadań edukacyjnych można powiązać z poszerzeniem wiedzy uczniów o optymalnym uczeniu się, o tym, w jakich warunkach (gdzie?, kiedy?, w jakiej przestrzeni?) najłatwiej i najefektywniej się uczyć. Jednak stopień pewności tej wiedzy uczniów jest ciągle niski. Zadając pytanie, chcą uzyskać konkretną odpowiedź. Wśród pytań dotyczących warunków działań edukacyjnych zdarzały się w klasach pierwszych następujące wypowiedzi: „Kiedy będzie przerwa?”, „Jak się już oceni, to trzeba oddać pani?”, „Proszę pani, a kiedy mamy przynieść pióra?”; a w klasach trzecich: „Kiedy będzie sprawdzian?”, „Proszę pani, czy ja teraz mogę iść w pierwszej parze?”, „Proszę panią, w którym miejscu mam stanąć z kukielką Laponki?”, „Stoliki mamy złączyć w kwadraty czy w podkowę?”. Pytania dotyczące zadania edukacyjnego uczniowie formułowali w klasach pierwszych następująco: „Proszę pani, a będzie dzisiaj sprawdzian z pisania?”, „A może zaśpiewamy piosenkę o ziemi?”, „Proszę pani, a ja zapomniałem pisanki na dziś. I co teraz? Co mam robić?”; w klasach trzecich zaś: „Proszę pani, mogę zrobić następne?”, „Co robimy dalej?”, „Możemy ułożyć piosenkę?”

Odrębnego omówienia wymagają specyficzne pytania dzieci, zaczynające się od: „czy mogę...?”, „czy możemy...?”, „a można...?”. Są to również pytania o warunek działania, wymuszające swego rodzaju przyzwolenie ze strony innej

⁶ Na przykład w jednej z klas trzecich nauczyciel zapytał ucznia o dokonany wybór legendy: „I którą wybrałeś? Która jest twoim zdaniem właściwa i twojej grupy?” Uczeń odpowiedział pytaniem „Jaki król?”, na co nauczyciel zareagował polecając mu: „Przeczytaj ją na głos, żebyśmy mieli pewność.” (Zapis wypowiedzi zgodny z oryginałem).

osoby, w tym wypadku – ze strony nauczyciela. Tego typu zwroty wyrażają przecieź stwierdzenia typu: „Chętnie bym to zrobił(a), gdybym miał(a) pozwolenie nauczyciela”. Tak więc tylko pod warunkiem, że nauczyciel się zgodzi, uczniowie podejmą jakąś czynność. W takich zdaniach pytajnych mamy do czynienia jednocześnie z wysokim stopniem pewności uczniów (podmiotów), że chcą podjąć daną czynność, a zarazem z niskim, gdyż uczniowie nie wiedzą, czy nauczyciel się zgodzi.

Jako uzupełnienie tego krótkiego wyjaśnienia podaję kilka przykładów pytań, które odnotowałam w badanych klasach pierwszych: „Można powiedzieć?”, „Możemy wybrać ten, który chcemy?”, „To znaczy, że możemy zrobić tak, jak normalną historyjkę?”, „Czy mogę wyjść?”; oraz trzecich: „Czy ja mogę przeczytać?”, „Czy mogą być mazaki?”, „Proszę panią, a możemy się zamienić rolami?”, „Czy możemy wyjąć z piórnika nożyczki i klej?”

Pytania typu „czy mogę...?” dotyczą różnych obiektów (przedmiotów) – przedmiotów, środków, metod, warunków oraz zadań. Są podobne pod względem treści na obu porównywanych poziomach kształcenia. Może dziwić ich drobniawość, jak pytanie zadane przez ucznia klasy trzeciej: „Czy możemy wyjąć z piórnika nożyczki i klej?” Prawdopodobnie tego typu pytania są związane z zasadami, które obowiązują w klasie (z dyscypliną), w tym przypadku – z zachowaniem przepisów BHP. Zadawanie tego typu pytań przez dzieci wiąże się z oczekiwaniem od nauczyciela prostych odpowiedzi, które rozstrzygną wątpliwości (najczęściej odpowiedzi typu: „tak”, „nie”, „oczywiście” lub dłuższych – w formie wyjaśnień i komentarzy).

Tabele 3 oraz 4 przedstawiają liczbowe i procentowe zestawienie tego typu pytań zadanych samorzutnie przez uczniów oraz reakcji (działań) nauczycieli (odpowiedzi, czynności) w czasie zajęć edukacyjnych w klasach pierwszych i trzecich.

Tabela 3

Liczba samorzutnych pytań typu „czy mogę?” zadawanych przez uczniów w toku zajęć edukacyjnych w klasach pierwszych i trzecich

| Poziom kształcenia | Samorzutne pytania uczniów | | Samorzutne pytania uczniów typu „czy mogę...?” | |
|--------------------|----------------------------|-----|--|------|
| | liczba | % | liczba | % |
| Klasy pierwsze | 188 | 100 | 39 | 20,7 |
| Klasy trzecie | 123 | 100 | 33 | 26,8 |

W klasach trzecich odsetek samorzutnych pytań uczniów typu „czy mogę...?” jest o 6,1% wyższy niż w klasach pierwszych. Można przypuszczać, że taka sytuacja jest wynikiem zdyscyplinowania uczniów, którzy przejawiają w ten sposób nawyk biernego, przedmiotowego uczenia się – boją się lub nie potrafią podjąć samodzielnej decyzji, nawet dotyczącej najprostszych elementów działania edukacyjnego. Taką interpretację potwierdzają wyniki zebrane w tabeli 4.

Tabela 4

Liczba i rodzaj reakcji (działań) nauczycieli na samorzutne pytania uczniów typu „czy mogę...?” w toku zajęć edukacyjnych w klasach pierwszych i trzecich

| Poziom kształcenia | Samorzutne pytania uczniów typu „czy mogę...?” | | Samorzutne pytania uczniów typu „czy mogę...?”, na które nauczyciele zareagowali | | Samorzutnych pytania uczniów typu „czy mogę...?” pozostawione bez reakcji nauczycieli | | Reakcje nauczycieli potwierdzające samorzutne pytania uczniów typu „czy mogę...?” | | Reakcje nauczycieli negujące samorzutne pytania uczniów typu „czy mogę...?” | | Inne sposoby reagowania nauczycieli na samorzutne pytania uczniów typu „czy mogę...?” | |
|--------------------|--|-----|--|-------|---|-----|---|------|---|------|---|-----|
| | liczba | % | liczba | % | liczba | % | liczba | % | liczba | % | liczba | % |
| Klasy pierwsze | 39 | 100 | 38 | 97,4 | 1 | 2,6 | 27 | 69,2 | 8 | 20,5 | 3 | 7,7 |
| Klasy trzecie | 33 | 100 | 33 | 100,0 | – | – | 26 | 78,8 | 5 | 15,1 | 2 | 6,1 |

Z kilkoma wyjątkami (w klasach pierwszych odnotowałam jeden przypadek braku reakcji nauczyciela na pytanie ucznia oraz trzy odpowiedzi niezawierające informacji, dwie takie odpowiedzi odnotowałam w klasach trzecich), uczniowie uzyskali wysoką pewność, że mogą podjąć działanie lub wybrać jakiś element działania edukacyjnego albo nie mogą tego zrobić (bo tak chcieli nauczyciele). W obu przypadkach pewność ta była wyższa niż 90%. Zadawania przez dzieci samorzutnych pytań nie powinniśmy wiązać tylko z ich zdyscyplinowaną pracą w toku zajęć edukacyjnych, ich biernym działaniem pod ścisłą kontrolą nauczyciela, ale także z dużą dozą wiedzy o świecie i o uczeniu się. Zadając pytania typu „czy mogę...?”, uczniowie prawdopodobnie wiedzą lub przeczuwają, że posiadają daną wiedzę i umiejętności, że potrafią wybrać i coś zrobić. Wcześniej zatem stwierdzili (ocenili), jaki jest stan ich wiedzy i umiejętności, określili swoje możliwości. Pytania te są wtórne wobec orzeczeń, stwierdzeń. Mają najwyższy z zadawanych samorzutnie przez uczniów pytań stopień pewności.

Analizę zasobu wiedzy uczniów można przeprowadzić na podstawie zestawień danych dotyczących przedmiotu ich samorzutnych stwierdzeń. Podobnie, jak w przypadku pytań (tabela 2) są nimi poszczególne elementy działania edukacyjnego: podmiot, przedmiot, cel, środki, metody, warunki, rezultaty i zadania edukacyjne. Odzwierciedlają one zarówno wiedzę o świecie, jak i o uczeniu się (tabela 5).

Zarówno w badanych klasach pierwszych (74 stwierdzenia, 40,7%), jak i trzecich (31 stwierdzeń, 36,5%), uczniowie najliczniej wypowiadali się w sprawie przedmiotu działania. Przykładami typowych stwierdzeń uczniów o wysokim stopniu pewności dotyczącej przedmiotu mogą być wypowiedzi – w klasach pierwszych: „Jakie to ładne ilustracje”, „W nocy widać. Widzę świat na czarno”, a w klasach trzecich: „Ale to jest kwadrat!”, „Proszę pani, a moja siostra ma na imię Ola”.

Tabela 5

**Przedmiot samorzutnych stwierdzeń uczniów w toku zajęć edukacyjnych
w klasach pierwszych i trzecich**

| Poziom kształcenia | Samorzutne stwierdzenia uczniów | | Samorzutne stwierdzenia uczniów dotyczące poszczególnych elementów działania edukacyjnego i zadania edukacyjnego | | | | | | | |
|--------------------|---------------------------------|-----|--|-----------|-----|--------|--------|---------|-----------|---------|
| | | | podmiot | przedmiot | cel | środek | metoda | warunki | rezultaty | zadania |
| Klasy pierwsze | liczba | 182 | 3 (31) | 74 | 6 | 23 | 7 | 16 | 26 | 27 |
| | % | 100 | 1,6 | 40,7 | 3,3 | 12,6 | 3,8 | 8,8 | 14,3 | 14,8 |
| Klasy trzecie | liczba | 85 | 7 (28) | 31 | – | 10 | 6 | 9 | 8 | 14 |
| | % | 100 | 8,2 | 36,5 | – | 11,8 | 7,1 | 10,6 | 9,4 | 16,5 |

Z dużym stopniem pewności uczniowie wypowiadali się także o zadaniach edukacyjnych – w klasach pierwszych takich wypowiedzi było 27 (14,8%), a w klasach trzecich 14 (16,5%). Można stąd wnosić, że już na początku kształcenia w klasach młodszych uczniowie potrafią określić swoje możliwości w zakresie podejmowania zadań edukacyjnych, co jest tym bardziej wartościowe, że zadanie obejmuje swą strukturą wszystkie pozostałe elementy działania. Stopień pewności wiedzy o świecie i uczeniu się jest zatem tym bardziej ważny. Przykładem takich wypowiedzi są następujące stwierdzenia uczniów – w klasach pierwszych: „Proszę pani, ja nie umiem tego obliczyć”, „Jak nas pani okłamała – to nie było trudne”, w klasach trzecich: „To jest proste i już”, „Proszę pani, miała być kartkówka”.

Odnotowałam nieliczne wypowiedzi dotyczące podmiotu – w klasach pierwszych 3 (1,6%), w klasach trzecich 7 (8,2%). Roboczo nazwałam je stwierdzeniami o podmiocie w czystej postaci. Są to wypowiedzi o sobie samym, np.: „Nie chce mi się”, „Oj, boli”. Dotyczą tylko własnej osoby, uczuć, emocji. W tabeli 5 zamieściłam także liczby (podane w nawiasach) oznaczające te spośród samorzutnych stwierdzeń, w których uczniowie używali zwrotów świadczących o wysokim stopniu pewności wiedzy o sobie z jednoczesnym wskazaniem na inne obiekty (elementy działania), np.: „wiem”, „znamy”, „nie umiem”, „lubię”, „ciekawie” (w domyśle: „interesuje mnie”), „jestem radosny”, „fajne” (w domyśle: „lubię”), „łatwe” (w domyśle: „umiem”, „wiem”, „to nie było trudne”), „pomyliłem się” (w domyśle: „to zrobiłem źle”), „chcę”, „chciałbym”, „postaram się” (w domyśle: „dam z siebie wszystko na miarę swoich możliwości”), „mniam” (gdy coś smakuje). Używając takich zwrotów, uczniowie informują nauczyciela o dużym stopniu pewności w zakresie wiedzy o własnym samopoczuciu, chęci pracy, stanu wiedzy, trudnościach itp. Odnoszą się do elementów działania, a jednocześnie określają stan swojej wiedzy na temat przedmiotu, celu, środków, metod (tabela 6).

Tabela 6

**Przedmiot rzeczywistych podmiotowych stwierdzeń uczniów
w toku zajęć edukacyjnych w klasach pierwszych i trzecich**

| Poziom kształcenia | Samorzutne stwierdzenia uczniów | | Rzeczywiste podmiotowe stwierdzenia uczniów dotyczące poszczególnych elementów działania edukacyjnego i zadania edukacyjnego | | | | | | | |
|--------------------|---------------------------------|-----|--|-----------|-----|--------|--------|---------|-----------|---------|
| | | | podmiot | przedmiot | cel | środek | metoda | warunek | rezultaty | zadania |
| Klasy pierwsze | liczba | 31 | 3 | 6 | – | 1 | 2 | – | 6 | 13 |
| | % | 100 | 9,7 | 19,4 | – | 3,2 | 6,5 | – | 19,3 | 41,9 |
| Klasy trzecie | liczba | 28 | 7 | 6 | – | 1 | 2 | 3 | 1 | 8 |
| | % | 100 | 25,0 | 21,4 | – | 3,6 | 7,1 | 10,7 | 3,6 | 28,6 |

W obu badanych grupach wiekowych dzieci używały wymienionych zwrotów, a więc rzeczywiście podmiotowo formułowały stwierdzenia o zadaniach edukacyjnych. W klasach pierwszych takich stwierdzeń było 13 (41,9%), w klasach trzecich 8 (28,6%). Warto odnotowania są liczby samorzutnych stwierdzeń uczniów klas pierwszych dotyczące przedmiotu i rezultatu – po 6 wypowiedzi (19,4%), oraz uczniów klas trzecich o samych sobie – 7 wypowiedzi (25%).

Samorzutne stwierdzenia uczniów to kolejny przedmiot analizy, dopełniają uprzednio zasygnalizowane kwestie. Ich zgłaszanie wiąże się z wysokim bądź dość wysokim stopniem pewności podmiotu w związku z posiadanym zasobem wiedzy. Stopień ten kształtuje się w dużej mierze pod wpływem nauczyciela, jego stylu pracy, działań (reakcji) podejmowanych na skutek samorzutnych stwierdzeń uczniów. Do celów analizy zagadnienia stopnia pewności wiedzy uczniów odnośnie do realizacji celów i treści kształcenia wyróżniłam 7 sposobów reakcji (działań) nauczyciela, które mogą mieć istotny wpływ na kształtowanie się poziomu pewności. Krótkie charakterystyki tych rodzajów reakcji werbalnych i niewerbalnych skonstruowałam na podstawie obserwacji pracy dzieci i ich nauczycieli (tabela 7).

Dysponując charakterystykami działań nauczycieli, a także zestawieniami liczbowymi samorzutnych stwierdzeń uczniów, warto zanalizować, jak zmienia się stopień pewności uczniów na podstawie niektórych tylko stwierdzeń. W tym celu proponuję wziąć pod uwagę te, w których uczniowie określają swoją wiedzę lub stan, używając partykuły przeczącej „nie” (tabela 8).

Tabela 7

Kształtowanie się stopnia pewności uczniów na skutek reakcji (działań) nauczycieli

| Lp. | Rodzaje reakcji (działania) nauczycieli na skutek samorzutnych stwierdzeń uczniów | Charakterystyka reakcji (działania) nauczycieli | Stopień pewności uczniów |
|-----|---|--|--|
| 1 | potwierdzanie proponowanie przepraszanie dziękowanie podziwianie | akceptowanie treści samorzutnych stwierdzeń uczniów | wysoki i rosnący |
| 2 | wyjaśnianie | akceptowanie treści samorzutnych stwierdzeń uczniów i ich uzupełnianie | wysoki i rosnący |
| 3 | komentowanie (w tym np. ocenianie, upominanie, zapowiadanie) | ocenianie treści samorzutnych stwierdzeń uczniów | wysoki i rosnący (ocena pozytywna), niski i malejący (ocena negatywna), wysoki bez zmian – „stan wyczekiwania” na obiecane działanie |
| 4 | polecenie pomaganie poprawianie sprawdzanie zapytywanie | wykazywanie dobrej woli w przekazywaniu uczniom informacji zwrotnej | wysoki lub rosnący |
| 5 | podawanie w wątpliwość | wykazywanie dobrej woli w przekazywaniu uczniom informacji zwrotnej, sprowokowanie uczniów do ponownego przemyślenia swojej wypowiedzi (samoocena) | wysoki (samoocena pozytywna), niski (samoocena negatywna) |
| 6 | zaprzeczanie | nieakceptowanie treści samorzutnych stwierdzeń uczniów | niski (a zaraz potem – wysoki) |
| 7 | ignorowanie odróżnianie | brak reakcji albo jej odroczenie | niski i malejący |

Tabela 8

Działania nauczycieli na skutek samorzutnych stwierdzeń uczniów typu: „nie wiem”

| Poziom kształcenia | Ogółem samorzutnych stwierdzeń uczniów typu „nie wiem” | | Samorzutne stwierdzenia uczniów typu „nie wiem”, na które nauczyciele zareagowali | | Brak reakcji nauczycieli na stwierdzenia uczniów typu „nie wiem” | |
|--------------------|--|-----|---|-----|--|----|
| | liczba | % | liczba | % | liczba | % |
| Klasy pierwsze | 5 | 100 | 5 | 100 | – | – |
| Klasy trzecie | 2 | 100 | 1 | 50 | 1 | 50 |

Biorąc pod uwagę łączne liczby samorzutnych stwierdzeń uczniów w toku zajęć edukacyjnych w klasach pierwszych i trzecich (tabela 5), możemy stwierdzić, że stanowią one niewielki ich odsetek: w klasach pierwszych wynosi on 2,7%, a w klasach trzecich 2,4%. Badani nauczyciele w przeważającej większości nie pozostawiają tych wypowiedzi bez odpowiednich działań ze swojej strony (wyjątek stanowi jedno stwierdzenie ucznia w klasie trzeciej). Jeśli uczniowie czegoś nie wiedzieli, nie umieli, dowiadywali się tego natychmiast od nauczyciela (nie odnotowałam żadnego odroczenia takich informacji), a więc ich stopień pewności wiedzy zmieniał się z niskiego na wysoki.

Interesujące wydaje się zaprezentowanie wszystkich stwierdzeń uczniów i zaobserwowanie, jakiego przedmiotu (obiektu) one dotyczyły. Odnotowałam następujące stwierdzenia uczniów typu „nie wiem” – w klasach pierwszych: „Bo ja nie wiem, co mam wpisać, bo ja nic nie robiłem, nie czytałem” (Z), „A ja nie wiem” (Z, chodziło o rozwiązanie zagadki), „A ja nie umiem” (M, chodziło o namalowanie kółka w okienku), „Proszę pani, ja nie wiem, co tu wpisać” (P), „Proszę pani, ja nie umiem tego obliczyć” (Z); w klasach trzecich: „Ja nie umiem rysować” (M, stwierdzenie, na które nauczyciel nie zareagował⁷), „Ja tego nie umiem” (Z)⁷.

Najczęściej stwierdzenia te odnoszą się do braku umiejętności albo zastosowania metody, albo rozwiązania całego zadania, trzeba jednak zaznaczyć, że uczniowie, którzy zdecydowali się na ujawnienie swej niewiedzy i braku umiejętności, posiadają jednocześnie wysoki poziom wiedzy o swoim stanie zasobu wiedzy i umiejętności (metainformacji).

⁷ W nawiasach podaję oznaczenia elementów działania edukacyjnego lub zadania edukacyjnego: Po – podmiot, P – przedmiot, C – cel, Z – zadanie, Śr – środek, M – metoda, W – warunki, R – rezultaty.

Podsumowanie

Problematyka samorzutnych pytań i stwierdzeń uczniów jest bardzo obszerna. W niniejszym szkicu zasygnalizowałam tylko niektóre sposoby i kierunki jej analizy. Odnosząc się do wcześniej sformułowanych pytań badawczych (nie skłaniając się ku żadnym istotnym różnicom w treści samorzutnych pytań i stwierdzeń uczniów rozpoczynających i kończących edukację wczesnoszkolną), mogę stwierdzić, że:

- stopień pewności uczniów zmienia się w zakresie wiedzy deklaratywnej, proceduralnej – o świecie, o uczeniu się, o tym, jak się uczyć i jak działać; te dwa rodzaje wiedzy przekładają się na wiedzę o coraz wyższym stopniu pewności o sobie, własnym funkcjonowaniu – samowiedzę, wiedzę podmiototwórczą, pozwalającą podmiotowi podjąć kolejne, nowe, twórcze przedsięwzięcie;
- uczniowie najczęściej samorzutnie pytają o przedmiot i warunki działania edukacyjnego, a liczba pytań o zadania edukacyjne jest wyższa w klasach trzecich niż w pierwszych; nauczyciele w większości reagują na pytania uczniów, rzadziej ignorują lub odraczają swoje działania, można zatem stwierdzić, że dzieci w większości uzyskują informacje, a więc ich stopień pewności na temat posiadanej wiedzy wzrasta (przy założeniu, że główną przyczyną zadawania pytań jest wątpliwość, niewiedza);
- uczniowie najczęściej samorzutnie wypowiadają swoje opinie, sądy, pragnienia w formie stwierdzeń odnośnie do przedmiotu działania edukacyjnego (treści kształcenia); odnotowałam także wysoki odsetek ich stwierdzeń na temat samych siebie (wskaźnik samowiedzy) oraz zadań edukacyjnych, co oznacza, że aby wypowiedzieć się na temat zadań edukacyjnych, uczniowie muszą dysponować wiedzą o elementach działania edukacyjnego – przedmiocie, celu, środkach, metodach, warunkach; są więc coraz bardziej świadomymi i aktywnymi uczestnikami edukacji, co ważniejsze – są przesłanki do tego, aby zaprosić ich do współpracy w jej kreowaniu.

Zaprezentowane wyniki badań wskazują, że gdy uczniowie kończą edukację początkową, mają wysoką świadomość swego zasobu wiedzy i stanu emocji. Jednak zaczątki takiej edukacji, opartej na wsłuchiwaniu się w pytania i stwierdzenia uczniów, powinny mieć miejsce w chwili rozpoczęcia nauki w szkole, kiedy dzieci odważnie formułują pytania i stwierdzenia dotyczące wielu elementów działania edukacyjnego, a przede wszystkim – świata i samych siebie.

Bibliografia

- In g a r d e n R., 1972: *O języku i jego roli w nauce*. W: T e n ż e: *Z teorii języka i filozoficznych podstaw logiki*. Warszawa.
- G r z e g o r c z y k o w a R., 1995: *Wprowadzenie do semiotyki językoznawczej*. Warszawa.
- K o j s W., 1994: *Działanie jako kategoria dydaktyczna*. Katowice 1994.
- K o j s W., 1995: *O podmiocie i przedmiocie edukacji*. W: *Kultura, język, edukacja*. Red. R. M r ó - z e k. Katowice 1995.
- K o j s W., 1999: *O kształtowaniu pojęć i przekonań*. W: *Edukacja jutra. V Tatrzańskie Seminarium Naukowe*. Red. K. D e n e k, T.M. Z i m n y. Częstochowa.
- K o j s W., F r a c z e k - R ó ż a k A.: *Rola układu pytań w działalności poznawczej uczniów klas początkowych*. W: *Problemy działań dydaktycznych*. Red. W. K o j s. Katowice.
- Słownik języka polskiego*. T. 2. 1984. Red. H. S z k i ł a d ź, S. B i k, B. P a k o s z, C. S z k i ł a d ź. Warszawa.
- S z u m a n S., 1985: *Rozwój pytań dziecka. Badania nad rozwojem umysłowości dziecka na tle jego pytań*. W: *Dzieła wybrane*. T.1: *Studia nad rozwojem psychicznym dziecka*. Red. M. P r z e - t a c z n i k o w a, G. M a k i e ł ł o - J a r ż a. Warszawa.
- W r ó b e l H., 1991: *Nauka o języku w szkole. O modalności*. „Język Polski” 1991, nr 3–5, maj–grudzień.