

# Krystyna Szyszyło

---

## Kompetencje komunikacyjne studentów na przykładzie lekcji języka polskiego prowadzonych w klasach I-III

---

Nauczyciel i Szkoła 2 (5), 34-39

---

1998

Artykuł został zdigitalizowany i 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](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Krystyna Szyszło

---

## Kompetencje komunikacyjne studentów na przykładzie lekcji języka polskiego prowadzonych w klasach I–III

### Wprowadzenie

Termin „kompetencja komunikacyjna” wprowadził Dell Hymes<sup>1</sup>, określając nim — podobnie jak N. Chomsky<sup>2</sup> — kompetencję językową, idealną wiedzę użytkowników określonego języka, dotyczącą reguł posługiwania się nim odpowiednio do sytuacji i roli społecznej. Strukturę kompetencji komunikacyjnej stanowią reguły pragmatyczne, czyli reguły efektywnej komunikacji werbalnej. Posiadają one źródło społeczne, kulturowe, a przekazywane są w procesie socjalizacji dziecka w społeczeństwie.

Wyznacznikiem pełnej kompetencji człowieka w posługiwaniu się danym językiem jest opanowanie reguł socjolingwistycznych. Znajomość reguł socjolingwistycznych wzbogaca kompetencję komunikacyjną danej jednostki. Wiąże się to z opanowaniem formalnych środków językowych zarówno wyrażania różnic w treści przedmiotu dyskursu, jak i roli i statusu społecznych jednostek w nim uczestniczących.

Za najgłębszy poziom regulujący funkcjonowanie komunikacyjne przyjmuje się style osobiste jednostki<sup>3</sup>, czyli preferencje w posługiwaniu się dostępnymi środkami językowymi, pozostającymi w związku z jej stylami poznawczymi. Innym istotnym socjolingwistycznym wyznacznikiem językowych wariantów mających wpływ na procesy posługiwania się językiem oraz komunikowania między ludźmi jest grupa społeczna. Funkcjonowanie jednostki w określonej grupie społecznej determinuje jakościowo posługiwanie się kodem w komunikacji werbalnej. Istnienie związku

---

<sup>1</sup> Hymes D.: *On communicative competence*. [w:] Pride J. B., Holmes J. (red.): *Sociolinguistics*. Harmondsworth, Penguin, 1972.

<sup>2</sup> Chomsky N.: *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge MA, MIT Press 1965. Za: Kurcz I.: *Język a reprezentacja świata w umyśle*. Warszawa 1987.

<sup>3</sup> Bernstein B.: *Socjolingwistyczne ujęcie procesu socjalizacji. Uwagi dotyczące podatności na oddziaływanie szkoły*. [w:] Shugar G. W., Smoczyńska M. (red.): *Badania nad rozwojem języka dziecka*. Warszawa 1980.

między funkcjonowaniem w danej grupie społecznej a posługiwaniem się w procesie komunikacji werbalnej kodem ograniczonym czy rozwiniętym wykazały badania B. Bernsteina<sup>4</sup>, twórcy teorii dwóch kodów jako dwóch różnych form komunikacji, oraz K. Gąsiorka<sup>5</sup>, A. Piotrowskiego i M. Ziółkowskiego<sup>6</sup>.

Kod komunikacji kształtuje umysłowość, nastawienia społeczne i emocjonalne dzieci. Kod ograniczony, określany jako specyficzny sposób komunikacji, wyrażający się w doborze słownictwa, składni i środków pozajęzykowych oraz w wartościowaniu świata i sposobów odczuwania emocjonalnego, rzutuje — zdaniem B. Bernsteina — na osiągnięcia szkolne.<sup>7</sup> Jakkolwiek kodu ograniczonego nie należy deprecjonować, gdyż jest on użyteczny w sytuacjach społecznych, które go stworzyły, to niewielka jego użyteczność w szkole powoduje trudności w wypowiedaniu się w mowie i piśmie. Jak stwierdza B. Bernstein, „warunkiem wpływu doświadczeń nabytych w szkole na rozwój dziecka, zarówno w sferze symbolicznej jak i społecznej, jest znajomość przezeń systemu komunikacji stosowanej w szkole”<sup>8</sup>.

Nauczyciel, mając świadomość, iż sytuacje społeczne wychowania dziecka w rodzinie są sytuacjami pośrednimi, a bezpośrednią jest system mowy dziecka, musi przyjąć inną postawę w zakresie rozwoju językowego uczniów.

Rola nauczyciela w pracy nad kształceniem języka uczniów polega na inspiracji do poszukiwania optymalnych form komunikacji. W pierwszej kolejności dotyczy to sytuacji związanych z funkcją komunikacyjną języka, tj. umiejętnością wypowiedziania się dziecka w różnych sytuacjach, przy użyciu różnych form wypowiedzi. Drugi kierunek kształcenia językowego wiąże się z inspiracją w zakresie ujawniających się sprawności w wyrażaniu uczuć, sądów, doświadczeń, zainteresowań.

Proces nauczania-uczenia się szkolnego polega na złożonych wzajemnych relacjach werbalnych i pozawerbalnych między nauczycielem a uczniami. Do istotnych, z uwagi na cele nauczania, należą interakcje werbalne składające się na sieć komunikowania, dysponujący różnymi środkami komunikowania wpływa na jakość uzyskiwanych efektów dydaktycznych. Pytania i polecenia, jako podstawowy środek komunikacyjny, wpływają na aktywizację języka na lekcjach języka polskiego. Właściwe ich stosowanie i sformułowanie przyczynia się do rozwoju funkcji poznawczych i operacji umysłowych uczniów. Umiejętność stawiania pytań, rozważania ich założeń i trafności to umiejętność, bez której nie ma dobrego nauczyciela.

<sup>4</sup> Kurcz I.: *Język a reprezentacja świata w umyśle*. Warszawa 1987.

<sup>5</sup> Gąsiorek K.: *Abstrakta w rozwoju języka dzieci i młodzieży*. Kraków 1991.

<sup>6</sup> Piotrowski A., Ziółkowski M.: *Zróżnicowanie językowe a struktura społeczna*. Warszawa 1976.

<sup>7</sup> Bernstein B.: *Socjolingwistyczne ujęcie procesu...*, s. 571.

<sup>8</sup> *Op. cit.*, s. 558.

## Cel, metoda, problemy i organizacja badań

Celem badań było ustalenie kompetencji komunikacyjnych uczniów na prowadzonych przez nich lekcjach języka polskiego w klasach II i III szkół podstawowych.

Podstawową metodę badań stanowiła obserwacja bezpośrednia, prowadzona systematycznie i planowo, wspierana techniką analizy dokumentów szkolnych. Do rejestracji spostrzeżeń wykorzystano arkusz obserwacyjny, protokoły i konspekty lekcji.

Badania stanowiły próbę odpowiedzi na następujące pytania:

1. Czy i jaki istnieje związek między zastosowanymi sposobami formułowania celów lekcji a trafnością zaprojektowanych i stosowanych kategorii pytań i poleceń?
2. Jaka jest częstotliwość występowania poszczególnych kategorii pytań i poleceń na lekcjach języka polskiego w klasach II i III?
3. Co stanowi o występowaniu określonych kategorii pytań i poleceń na lekcjach języka polskiego?
4. Jaka jest trafność w zakresie projektowania i realizacji pytań i poleceń przez studentów na prowadzonych przez nich lekcjach języka polskiego w klasach II–III?

Badania prowadzono w okresie od lutego 1996 do 31 maja 1996 r. w szkołach Szczecina. Obejmowały one 30 lekcji języka polskiego w klasach II i III, prowadzonych przez studentki czwartego roku pedagogiki wczesnoszkolnej w ramach przedmiotu — metodyka nauczania języka polskiego. Badania prowadzono pod kierunkiem i przy współudziale autorki opracowania.

Struktura społeczna badanych klas, osiągnięte wyniki w nauce, przygotowanie zawodowe nauczycieli prowadzących klasy nie stanowiły czynników różnicujących na tle typowych szkół miejskich funkcjonujących w tradycyjnych warunkach. Zaprojektowane do realizacji tematy lekcji odnosiły się do różnych działów programu języka polskiego. Cele lekcji realizowano przy możliwie optymalnym stosowaniu metod i form organizacji pracy uczniów.

## Wyniki badań

Analizę pytań i poleceń zaprojektowanych i stosowanych w toku lekcji języka polskiego oparto na typologii W. Kojsa<sup>9</sup> i S. Racinowskiego<sup>10</sup>.

Ilościowe zestawienie pytań i poleceń, ich jakościowa i ilościowa interpretacja umożliwiły dokonanie spostrzeżeń i uogólnień odnoszących się do kompetencji

<sup>9</sup> Kojs W.: *Uwarunkowania dydaktycznych funkcji podręcznika*. Warszawa 1975.

<sup>10</sup> Racinowski S.: *Pytanie i odpowiedź*. Warszawa 1997.

komunikacyjnych studentów (przyszłych nauczycieli) oraz niektórych prawidłowości procesu dydaktycznego. Z hierarchicznego uporządkowania pytań i poleceń wynika, iż największa ich liczba odnosiła się do:

- istoty treści rzeczy, zjawisk, procesów; 18,2% w kl. II i 21,3% w kl. III,
- treści znaczenia terminów i pojęć; 17,8% w kl. II i 21,5% w kl. III,
- właściwości zjawisk, rzeczy, procesów; 13,1% w kl. II i 9,4% w kl. III,
- przebiegu rozwoju zmienności; 9,1% w kl. II i 8,8% w kl. III,
- przyczyny rzeczy, zjawisk, procesów; 5,7% w kl. II i 5,6% w kl. III.

Pytania o warunki występowania, zastosowanie, sposób, metodę, błędy w myśleniu i działaniu stanowiły 4,1% w kl. II i 3,8% w kl. III. Rozkład pozostałych kategorii pytań mieścił się w granicach od 2,2% do 3,1% w każdej z badanych klas.

Analiza ilościowa poleceń wskazuje, iż najczęściej występowały polecenia typu:

- wskaż, oznacz, odszukaj; 53,2% w kl. II i 32,6% w kl. III,
- zastanów się, wyobraź sobie, pomyśl; 27,2% w kl. II i 14,1% w kl. III,
- sklasyfikuj; 4,1% w kl. II i 3,8% w kl. III,
- zaprojektuj; 5,7% w kl. II i 7,6% w kl. III,
- uzasadnij; 3,3% w kl. II i 4,6% w kl. III.

Liczba poleceń innych kategorii zawierała się w granicach od 1,4% do 2,3%. Średnio na lekcji występowało 27 pytań i poleceń w klasie II, i 24 pytania i polecenia w klasie III. Przeważała liczba pytań nad liczbą poleceń. Stosunkowo największa liczba pytań wystąpiła na lekcjach dotyczących oceny postaci, układania zdań nt. obrazka, swobodnych wypowiedzi nt. bajki przedstawionej w formie teatryku lalek. Na lekcjach gramatyki relację pytań do poleceń można określić jako równoważną.

Z analizy pytań ze względu na rodzaj ich kategorii wynika, że pytania o istotę rzeczy, zjawisk, procesów przeważały na lekcjach gramatyki przy wprowadzaniu i utrwalaniu nowego materiału (zdania współrzędnie i podrzędnie złożone), na lekcji poświęconej lekturze szkolnej (konkurs znajomości samodzielnie przeczytanej lektury), przy realizacji ćwiczeń redakcyjnych (indywidualne pisanie listu, układanie zdań nt. obrazka), a także ćwiczeń w mówieniu (indywidualne opowiadanie przygody przedstawionej w historyjce obrazkowej).

Pytania o rolę, funkcję miały miejsce najczęściej na lekcjach z tekstem literackim, na lekcji przy gromadzeniu materiału językowego oraz na lekcji przy konstruowaniu dialogów. Pytania o błędy w myśleniu i działaniu dominowały na lekcjach gramatyki, ortografii (dyktando twórcze, dyktando utrwalające) i na lekcjach przeznaczonych na ćwiczenia stylistyczne.

Pozostałe kategorie pytań występowały bez zróżnicowanej częstotliwości. Najczęściej stosowanymi poleceniami były: uzasadnij, zastanów się, zaprojektuj, sklasyfikuj. Odnotowano je na lekcjach z tekstem literackim (ocena postępowania postaci), na lekcjach gramatyki, jak też na lekcjach eksponujących ćwiczenia słownikowe (improwizowanie dialogów, tworzenie fabuły opowiadania twórczego,

komponowanie opowiadań na podstawie historyjek logicznych). Cele prowadzonych lekcji formułowano w sposób tradycyjny lub operacyjny.

Analiza ustalonych błędów popełnianych przez studentki w konspektach oraz podczas prowadzonych lekcji wykazała, iż miały one miejsce przede wszystkim w początkowym etapie prowadzonych lekcji, później pojawiały się rzadziej.

Liczba popełnionych błędów wynosiła 4,6% ogólnej liczby pytań i poleceń (418) w klasie II, natomiast w klasie III — 5,2% ogólnej liczby pytań i poleceń (361). Dotyczyły one zazwyczaj realizacji, chociaż wprawdzie jednostkowo odnotowano je w niektórych konspektach studentek.

Znaczący czynnik sprawczy efektywnych działań studentek stanowiło uprzednie merytoryczne ich przygotowanie obejmujące wiedzę teoretyczną związaną z zagadnieniem pytań i poleceń. Znaczący wpływ miał także sposób opracowywania koncepcji jednostki metodycznej.

Pytania i polecenia ujęte w kategorii taksonomiczne celów nauczania umożliwiły dokonanie kolejnych spostrzeżeń i uogólnień, które ilustruje tabela 1. Najwięcej pytań i poleceń stosowanych w cyklu lekcji odnosiło się do kategorii rozumienia wiadomości (31,8% w kl. II i 31,3% w kl. III), w kategorii zapamiętania wiadomości znajdowało się 24,6% w kl. II i 26,1% w kl. III, natomiast w pozostałych kategoriach wystąpiło 43,3% w klasie II oraz 41,9% w kl. III; w kategorii stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych wystąpiło 20,2% pytań i poleceń w kl. II i tyleż samo w klasie III.

Tabela 1. Pytania i polecenia w kategoriach celów nauczania B. Niemierki.

Lp.	Kategoria celu	Kl. II		Kl. III	
		L	%	L	%
1.	„A” zapamiętanie wiadomości	103	24,6	94	26,1
2.	„B” rozumienie wiadomości	133	31,8	113	31,3
3.	„C” stosowanie wiadomości w sytuacjach typowych	98	23,4	79	21,7
4.	„D” stosowanie wiadomości w sytuacjach problemowych	84	20,2	75	20,2
	Σ	418	100	361	100

Źródło: obliczenia własne na podstawie zebranego materiału.

Pytania i polecenia dość równomiernie rozkładające się w kategoriach taksonomicznych stanowią pozytywnie o umiejętnościach studentek w zakresie projektowania i realizacji zadań na prowadzonych lekcjach. W okresie wczesnoszkolnego kształcenia polonistycznego przywiązuje się znaczną wagę do rozwoju i kształcenia języka uczniów. Wzbogaca się słownictwo o nowe pojęcia, wyrażenia, zwroty, frazy. Rezultaty na tym etapie kształcenia stanowią o powodzeniu dalszej edukacji językowej uczniów. Poznawaniu, rozumieniu, stosowaniu zróżnicowanych językowo wypowiedzeń sprzyja bogactwo środków dydaktycznych, w tym tekstów literackich, które obok celów, metod, form są istotnym determinantem jakościowym nauczania-uczenia się.

## Wnioski

1. Operacyjny sposób formułowania celów lekcji sprzyjał trafności projektowania i realizacji pytań i poleceń na lekcjach języka polskiego w kl. II–III.
2. Pytania i polecenia odnoszące się do rozumienia rzeczy, zjawisk, procesów występowały najczęściej. Liczby pytań i poleceń z kategorii „C” i „D” taksonomii celów nauczania stanowiącej 43,6% w klasie drugiej i 42,9% w klasie trzeciej nie przyjmuje się w aspekcie przeprowadzonych badań jako wskaźnika negatywnego.
3. Determinantami jakościowymi stosowanych na lekcjach języka polskiego pytań i poleceń obok celów, treści, metod, form i organizacji pracy uczniów były środki dydaktyczne, źródła języka polskiego i wiedza merytoryczna studentów obejmująca zagadnienia typologii, funkcji, błędów pytań i poleceń.
4. Liczba błędnych pytań i poleceń w konspektach i podczas prowadzonych lekcji języka polskiego wynosiła 4,6% w klasie II oraz 5,2% w klasie III.
5. Doświadczenia studentek wynoszone z obserwacji prowadzonych lekcji i projektowanych konspektów miały systematyczny wpływ na poziom kompetencji komunikacyjnych.