

Obszary współpracy i relacji społecznych w edukacji wczesnoszkolnej

Streszczenie: Tekst dotyczy wybranych obszarów współpracy i relacji społecznych, które na co dzień mają miejsce w praktyce edukacyjnej w klasach I-III. Ukazano w nim specyficzny sposób traktowania i wyjaśniania tejże współpracy w kontekście modelu aktów komunikacyjnych zainicjowanych przez pytania i stwierdzenia uczniów oraz różnego typu działań podejmowanych przez nauczyciela (w tym kontrolnych i oceniających). Wskazano na wartość i potrzebę wnikliwej analizy spontanicznych wypowiedzi uczniów przez nauczyciela. *Słowa kluczowe:* współpraca, relacje społeczne, edukacja wczesnoszkolna, pytania i stwierdzenia uczniów, kontrola, ocena, samokontrola, samoocena

Abstract: The text¹ concerns selected areas of cooperation and social interaction that occur daily in educational practice in grades I–III. It shows how this collaboration can be treated and explained in the context of a model of communicative acts initiated by pupils' questions and statements (with reference to the source material from the author's own research). The value of and need for careful analysis of pupils' spontaneous speech by the teacher is indicated. *Keywords:* cooperation, social interaction, early childhood education, student's questions, student's statements

Wprowadzenie

W opracowaniu odnoszę się do wybranych wyników badań własnych².
Moje zainteresowania, doświadczenia zawodowe, jak i obszerny materiał ba-

¹ *Areas of Collaboration and Social Interaction in Early Childhood Education.*

² W niniejszym opracowaniu odnoszę się jedynie do pewnego wycinka analiz, jakie mogą być podejmowane w związku z próbą wyznaczenia różnych obszarów i relacji społecznych w czasie zajęć edukacyjnych w klasach I–III, analiz znaczeń swobodnych wypowiedzi uczniów i możliwych zastosowań na cele procesu edukacyjnego w perspektywie problematyki badawczej. Problematyka badawcza została skonstruowana wokół pytania o rolę uczniowskich pytań i stwierdzeń w procesie edukacyjnym w klasach I–III. Przeprowadziłam badania poprzeczne o charakterze ilościowym i jakościowym (opisowym), wykorzystując metodę sondażu diagnostycznego, metodę analizy wypowiedzi dzieci z perspektywy hermeneutycznej i fenomenologicznej, własną metodę analizy wypowiedzi dzieci (ich struktury i pełnionych funkcji) oraz analizę porównawczą. Bliższe informacje ujmują materiały źródłowe oraz wyniki badań własnych, które w całości przedstawiam w monografii pt. *Nauczyciel i uczeń. Teoria i praktyka odbioru oraz transmisji informacji w edukacji wczesnoszkolnej* (Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2018).

dawczy, jakim dysponuję, a dotyczący komunikacji w klasie szkolnej, pozwalają na ukazanie przykładów i sposobów analizy specyficznej komunikacji w klasach I–III w kontekście współpracy i relacji społecznych. Uważam za zasadne dokonywanie dalszych analiz zgromadzonego materiału, gdyż o ile treść dziecięcych pytań i stwierdzeń zmienia się w związku z takim, a nie innym kontekstem życia, o tyle struktura tych wypowiedzi (w tym cel, podmiot, przedmiot, środki, metody, warunki jako elementy działania edukacyjnego) nie ulega zmianom. Jak pisze Wojciech Kojs, treścią „działania mogą być różne postacie i struktury umysłowych reprezentacji rzeczywistości oraz ich modyfikacji: wyobrażenia, prototypy pojęć, pojęcia, sądy, opinie, przypuszczenia, stereotypy, uprzedzenia, postawy, przekonania, schematy, plany, scenariusze i inne. Wartość przekształceń, w tym również uzyskanych wyników, nie zależy tylko od jednego czy też kilku składników działania, lecz od wszystkich, w specyficzny, sprawczy sposób ze sobą powiązanych”³. Jest to bardzo ważna informacja dla nauczycieli, refleksyjnych praktyków, którzy, biorąc pod uwagę problemy często nieujawniane przez dzieci, wynikające np. z pandemii COVID-19 czy wojny w Ukrainie, powinni dysponować środkami i metodami ich poznania – odkrywania i właściwego odczytywania. Takie działania nauczyciela oraz podjęte na ich użytek czynności są niezwykle ważne, pozwalają we właściwym czasie zareagować na wypowiedzi dzieci, zdiagnozować sytuację (problem) i odpowiednio zadziałać. Relacje nauczyciela z uczniami zawsze będą zajmowały ważne miejsce w procesie edukacji. Podobnie, możliwość skutecznego porozumienia, pełnego zaufania i wzajemnego szacunku, chęć zrozumienia siebie nawzajem zawsze będą u podstaw aktywnego i efektywnego uczenia się uczniów oraz ich wpływu na kształt tego procesu oraz przestrzeni współpracy i relacji społecznych w klasie.

Wychodzę z założenia, że w procesie edukacyjnym wypowiedzi dzieci świadczące o zrealizowanym celu nie są jedynym oczekiwanym przez nauczyciela i uczniów wynikiem. „Oprócz nich mogą się pojawić wyniki pozytywne nieoczekiwane (niezamierzone), które można nazwać »odpadami« informacyjnymi oraz wyniki negatywne przewidywane i nieprzewidywane”⁴. Zastanawiam się więc nad tym, jaka jest rola swobodnych wypowiedzi uczniów – pytań i stwierdzeń – w procesie edukacyjnym. Uważam, że mogą inicjować niezwykle

³ W. Kojs, *Modalne aspekty edukacji i pedagogiki*, [w:] *Kształcenie pedagogiczne, artystyczne i etnologiczne w Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie 50-lecie tradycji (1971–2021)*, U. Szuścik (red.), STUDIO NOA, Ireneusz Olsza, Katowice 2022, s. 114.

⁴ W. Kojs, *Działanie jako kategoria dydaktyczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1994, s. 85.

wartościowy akt komunikacyjny, specyficzny kontakt z nauczycielem, dzięki któremu można podjąć wartościową współpracę, nawiązać wartościowe relacje społeczne w fazie preparacyjnej, realizacyjnej i kontrolno-oceniającej – swoistych obszarach procesu edukacyjnego. Uważam także, podobnie jak Jolanta Szempruch, że edukacja „nie może być jedynie przekazem i pouczeniem, ale winna uczyć, „jak być współtwórcą siebie, sterować własnym życiem i stać się współpartnerem procesu edukacyjnego, jak być członkiem myślącym, wrażliwym i kreatywnym”⁵. Winna ukazywać różne możliwości i przestrzenie mądrego współdziałania z innymi ludźmi.

Pytania i stwierdzenia uczniów a obszary współpracy i relacji społecznych – kontekst teoretyczny

Proces edukacyjny traktuję jako pewien układ czynności i działań nauczyciela oraz uczniów o charakterze odwracalnym⁶, a więc jako proces, który bazuje na swoistej komunikacji nauczyciela z uczniami oraz uczniów z nauczycielem. Jednocześnie jest to proces długotrwały, podporządkowany celom programowym i zbieżnym z nimi celom indywidualnym obu stron edukacji. Osiąganie tych celów jest możliwe dzięki odpowiedniemu doborowi środków, metod, organizowaniu warunków i to nie tylko przez nauczyciela, ale i samych uczniów, co przejawia się w spontanicznie wypowiedzianych pytaniach i stwierdzeniach. Uważam, że jest to możliwe i niezwykle wartościowe dla budowania odpowiedniej przestrzeni dla edukacji, kształtowania kreatywności uczniów i nauczyciela w kontekście efektywnego procesu nauczania – uczenia się.

Najczęściej pod pojęciem „pytanie” rozumie się „zdanie wypowiedziane w zamiarze wypowiedzenia czegoś, uzyskania zezwolenia na coś itp.”⁷. Kazimierz Ajdukiewicz definiuje pytanie jako zdanie pytajne sprzężone z „pewnym zbiorem zdań w sensie logicznym, które stanowią dla tego zdania pytajnego odpowiedzi”⁸. Pytania zmieniają się pod względem złożoności, treści, celowości itp. wraz z rozwojem człowieka. Stanowią wskaźnik jego aktywności intelektualnej. Stwier-

⁵ J. Szempruch, *Uczenie się całościowe a wyzwania edukacyjne*, [w:] *Oblicza edukacji. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Wojciechowi Kojasowi*, J. Gabzdyl. B. Oelszlaeger (red.), Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2010, s. 164–173.

⁶ D. Śleszyński, *Człowiek w działaniu. Analiza empiryczna, fenomenologiczno-egzystencjalna*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 1995, s. 18.

⁷ H. Szkiłdź, S. Bik, B. Pakosz, C. Szkiłdź, *Słownik języka polskiego*, T. 2, W.N. PWN, Warszawa 1984, s. 1087.

⁸ K. Ajdukiewicz, *Zdania pytajne*, [w:] *Język i poznanie*, t. 1, *Wybór pism z lat 1920–1939*, W.N. PWN, Warszawa 2006, s. 279.

dzenia są takimi wypowiedziami, aktami mowy, za pomocą których podmiot oznajmia i orzeka o jakimś stanie rzeczy, komentuje, wydaje opinię, prezentuje sądy, wyraża intencje i emocje⁹. Różni się od pytań stopniem pewności¹⁰.

Nauczyciele, stosownie do uzyskanych informacji uzyskanych dzięki spontanicznie zadawanym pytaniom i formułowanym przez uczniów stwierdzeniom, mogą odkryć luki w ich wiedzy, podjąć odpowiednie działania korektywne bądź kompensacyjne, w rezultacie – pomóc uczniom. Mogą wraz z nimi nadać nowy kształt wspólnocie edukacyjnej w klasie szkolnej, wytworzyć obszary współdziałania i porozumienia w kontekście wspólnie formułowanych zadań edukacyjnych.

Pytania i stwierdzenia uczniów mogą pojawiać się w różnych fazach procesu edukacyjnego i zajęć edukacyjnych, tym samym mogą także dotyczyć różnych obszarów współpracy w ramach tego procesu. Ich zaistnienie w formie samorzutnych wypowiedzi może wytworzyć specyficzną przestrzeń edukacyjną, nie tylko w tym tradycyjnym sensie – miejsca i form organizacji pracy, ale przede wszystkim w sensie specyficznych relacji międzyosobowych, współbycia dzieci ze sobą oraz z nauczycielem w związku z realizacją zadań edukacyjnych (odbio-rem, przetwarzaniem i przekazywaniem informacji; gromadzeniem wiedzy i nabywaniem umiejętności). Przestrzenie te, inaczej – obszary komunikacji – obejmują współbycie dzieci (całej klasy i poszczególnych grup), dzieci i nauczyciela (każdego ucznia i nauczyciela, klasy i nauczyciela), a także wszystkich dzieci, nauczyciela i sojuszników klasy (szczególnie rodziców).

Do nauczyciela docierają różnorodne informacje, które poddaje selekcji i syntezie. Musi więc koncentrować się na tym, co zdarza się w danej chwili, a jednocześnie brać pod uwagę dokonanie zmiany. Jest to bardzo trudne zadanie, gdyż „zmiana wymaga umiejętności formowania myślowego modelu przyszłej rzeczywistości oraz zrozumienia istoty i wartości funkcjonujących w nich elementów. Wyodrębnienie i zaakceptowanie tych elementów oraz logiczne i funkcjonalne ich ułożenie w określone sekwencje umożliwia zbudowanie mniej lub bardziej ogólnej struktury, na podstawie której może „antycypować przyszłe pożądane lub niepożądane stany rzeczy”¹¹. Przeżywanie i wdrażanie

⁹ A. Dąbrowka et al., *Słownik synonimów*, Świat Książki, Warszawa 1997, s. 87.

¹⁰ M. Danielewiczowa, *Krzyżowanie się punktów widzenia jako kategoria organizująca znaczenie leksykalne (na przykładzie czasowników epistemicznych)*, [w:] *Punkt widzenia w języku i kulturze*, J. Bartmiński, S. Niebrzydowska-Bartmińska, S. Nycz (red.), Wydawnictwo UMCS, Lublin 2004, ss. 185–196; R. Grzegorzczakowa, *Punkt widzenia nadawcy w znaczeniach leksemów*, [w:] *ibidem*, s. 161–176; Z. Muszyński, *Punkt widzenia a relatywizm*, [w:] *ibidem*, s. 33–46; E. Tabakowska, *O językowych wyznacznikach punktu widzenia*, [w:] *ibidem*, s. 47–64.

¹¹ W. Andrukowicz, *Edukacja integralna*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001, s. 168–169.

do praktyki szkolnej przyszłych stanów rzeczy na skutek wypowiedzi uczniów może być wartościowym elementem sztuki bycia nauczycielem.

Procesy odbioru i transmisji informacji można analizować w zakresie realizacji trzech faz działania edukacyjnego, procesu edukacyjnego: preparacyjnej (przygotowawczej), realizacyjnej i kontrolno-oceniającej. Każda z faz może być nadbudowywana przez kolejne poziomy informacyjne i metainformacyjne. W kontekście czynności i działań nauczyciela największej możliwości w zakresie podejmowanej refleksji (czynności i działań o charakterze badawczym skierowanych na uczniów) dają nauczycielowi:

- na poziomie nauczania – faza realizacyjna, podczas której na bieżąco podejmuje kontrolę i ocenę działań uczniów, faza kontrolno-oceniająca, podczas której podejmuje kontrolę i ocenę końcową działania edukacyjnego uczniów;
- na poziomie uczenia się – faza preparacyjna, podczas której obserwuje projektowanie i planowanie zadań przez uczniów, faza realizacyjna, podczas której obserwuje, podejmuje bieżącą kontrolę i ocenę działań uczniów, faza kontrolno-oceniająca, podczas której podejmuje końcową kontrolę i ocenę działania edukacyjnego uczniów¹². Wtedy też, dzięki wypowiedziom uczniów, zauważa ich aktywność, może podjąć decyzje o ewentualnym zużyciu skierowanych do niego i klasy informacji w związku z realizacją celów kształcenia.

W pracy pedagogicznej nauczyciel podejmuje także szereg innych działań, takich jak: motywująco-pobudzające, instruktażowe, organizacyjne, kontrolne, oceniające, korektywne (naprawcze), alternatywne, naprowadzające, profilaktyczno-prognostyczne, refleksyjne, twórcze, etykietalne¹³.

Każda wypowiedź nauczyciela i dzieci jest tak naprawdę wskaźnikiem czynności i działań podejmowanych przez obie strony procesu edukacyjnego. Na podstawie materiału badawczego odnotowałam rodzaje czynności nauczyciela bezpośrednio poprzedzające pytania lub stwierdzenia uczniów lub następujące bezpośrednio po nich. Są wśród nich zarówno jego zachowania werbalne, jak i niewerbalne: akceptowanie, demonstrowanie, dyktowanie, dziękowanie,

¹² B. Oelszlaeger, *Jak uczyć uczenia się? Środki i metody kształcenia samokontroli i samooceny w edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007; B. Oelszlaeger-Kosturek, *Nauczyciel i uczeń. Teoria i praktyka odbioru oraz transmisji informacji w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2018.

¹³ B. Oelszlaeger, „Wiedzieć jak...” – +zadaniem studiujących pedagogikę, [w:] *Proces kształcenia akademickiego studenta*, Wydawnictwo Print Group Daniel Krzanowski, Szczecin 2009, s. 145–161.

głośne czytanie, ignorowanie, informowanie, instruowanie, komentowanie, kontrolowanie, obserwowanie, ocenianie, odpowiadanie, omawianie, ostrzeżenie, pisanie, poprawianie swojego błędu, poprawianie, potakiwanie, powtarzanie wypowiedzi za uczniem, proponowanie, przeproszanie, rozdawanie środków dydaktycznych, słuchanie, stwierdzanie, sugerowanie, udzielanie głosu uczniowi, unikanie odpowiedzi, upominanie, witanie się, wydawanie polecenia, wyjaśnianie, zadanie pytania, zapowiadanie.

Czynności podejmowane przez nauczyciela wchodzi w skład jego działań przygotowawczych oraz informacyjnych (transmisyjnych oraz odbiorczo-reaktywnych/transmisyjnych). Działania transmisyjne są wcześniej zaplanowanymi przez nauczyciela działaniami w związku z przekazywaniem uczniom informacji lub zlecaniem zadań edukacyjnych. Nauczyciel posługuje się w tym wypadku takimi środkami i metodami pracy, które umożliwiają przekazanie uczniom jak największej liczby informacji, a nawet ustrukturyzowanej wiedzy. Z jednej strony działania te są sprzężone z metodami podającymi, z drugiej – z metodami aktywnymi, kiedy nauczyciel aktywizuje uczniów do samodzielnego poszukiwania informacji. Działania odbiorczo-reaktywne/transmisyjne są podejmowane przez nauczyciela bezpośrednio na skutek czynności i działań uczniów, w tym najczęściej ich pytań i stwierdzeń. Można wśród nich wyróżnić czynności i działania reaktywne/transmisyjne o charakterze pozytywnym (kiedy nauczyciel odbiera od uczniów informacje i uwzględnia je podczas zajęć) oraz działania reaktywne/transmisyjne o charakterze negatywnym (kiedy nauczyciel wprawdzie odbiera informacje od uczniów, ale na różne sposoby je ignoruje), tym samym pozbawia uczniów informacji zwrotnej, co może ich demotywować do dalszej pracy.

Aby dokonać wielu analiz w kontekście tak pojmowanej w klasie komunikacji i jej oddziaływania na kształt procesu edukacyjnego, wyznaczyłam model, który ujmuje zarówno kolejne poziomy komunikacji nauczyciela z uczniami oraz uczniów z nauczycielem, typy tej komunikacji oraz obszary współpracy lub jej braku między obu stronami procesu edukacyjnego. Skupiając się na przedmiocie wypowiedzeń pytajnych i stwierdzających uczniów, można poznać, czy i jak dalece dotyczą one relacji społecznych oraz czego konkretnie w ich zakresie. Proponowany model komunikacji ma charakter interakcyjny, co oznacza, że nauczyciel i uczniowie naprzemiennie pełnią role nadawców i odbiorców informacji (wiadomości)¹⁴, a zatem bywają zarówno mówcami,

¹⁴ J. Maciąg, *Komunikacja interpersonalna w relacji nauczyciel – uczeń*, [w:] *Procesy komunikacyjne w szkole. Wyznaczniki, tendencje, problemy*, W. Kojs, Ł. Dawid (red.), Wydawnictwo UŚ, Katowice 2001, s. 106.

jak i słuchaczami¹⁵. Zarówno nauczyciel, jak i uczeń (uczniowie) dysponują określoną wiedzą. Tak więc można stwierdzić, że obie strony procesu edukacji współtworzą kontekst zarówno wypowiedzi pytajnej, jak i stwierdzającej uczniów¹⁶. W modelu tym inicjatorem czynności i działań transmisyjnych nauczyciela jest sam nauczyciel (w danym kontekście edukacyjnym). Najczęściej można je rozpoznać po werbalnych komunikatach kierowanych do uczniów. Nauczyciel może także przekazywać komunikaty w sposób niewerbalny. Inicjatorami czynności i działań odbiorczo-reaktywnych/transmisyjnych nauczyciela są uczniowie, a konkretniej – co stanowi przedmiot zainteresowań niniejszego opracowania – ich pytania i stwierdzenia. Wypowiedzi te występują zawsze w określonym kontekście edukacyjnym, najczęściej po jakimś komunikacie nauczyciela, będącym przejawem czynności i działań transmisyjnych – poziom pierwszy w każdym modelu komunikacyjnym w poniższych tabelach 1–7). Zadane przez ucznia pytanie lub wygłoszone na forum klasy stwierdzenie, może zostać podjęte przez nauczyciela, który reagując, podejmuje określone czynności i działania (z drugiego i każdego kolejnego poziomu w danym modelu komunikacyjnym).

Dla refleksyjnego nauczyciela ważne są te ciągi (sekwencje) komunikatów z uczniem (uczniami), które są nie tylko transmitowane i odbierane (cały akt komunikacyjny kończyłby się wtedy na poziomie drugim), ale przebiegają dalej, poprzez kolejne poziomy komunikacji. Ważne są całe strumienie aktywności¹⁷, które przyjmują różne formy – od najmniej do najbardziej rozbudowanych ze względu na liczbę kolejnych poziomów komunikacji. Można zatem mówić o takich ciągach komunikatów, które można by określić sprzężeniem zwrotnym, „poprzez obserwację uczniów i zadawanie im pytań, sygnalizowania chęci podtrzymania kontaktu”¹⁸, uzgadnianie znaczeń¹⁹. Można mówić

¹⁵ M. Ligęza, *Rola pytań dzieci 3-6-letnich w inicjowaniu i podtrzymywaniu rozmowy z dorosłym*, [w:] *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, B. Bokus, M. Haman (red.), Wydawnictwo Energeia, Warszawa 1992, s. 190.

¹⁶ E. Biłos, *Wypowiedzenia pytajne w nauczaniu języka polskiego*, Wydawnictwo WSP w Częstochowie, Częstochowa 1987, s. 37–61.

¹⁷ M. Dąbrowska, *Dzieci jako uczniowie i dzieci jako nauczyciele. Układy interakcyjne nauczyciel–uczeń w procesie wykonywania zadania*, [w:] *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, B. Bokus, M. Haman (red.), Wydawnictwo Energeia, Warszawa 1992, s. 93.

¹⁸ M. Wasielewski, *Komunikacja interpersonalna warunkiem efektywności kształcenia*, [w:] *Komunikacja w edukacji. Uwarunkowania i właściwości*, J. Gabzdyl (red.), PWSZ, Racibórz 2009, s. 158.

¹⁹ S.P. Morréale et al., *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*. Przeł. P. Izdebski, A. Jaworska, D. Kobylińska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 36.

o badaniu w działaniu podejmowanym przez nauczyciela, koncentrującym się na identyfikacji problemów, szybkim znalezieniu rozwiązań²⁰. Poziom drugi, a więc czynności nauczyciela i ucznia o charakterze odbiorczo-reaktywnym/transmisyjnym, może być wielokrotnie powtarzany w różnych innych typach modeli. Wyniki badań umożliwiły mi wyznaczenie różnych typów takich modeli, które nazwałam odpowiednio do liczby samorzutnych wypowiedzi uczniów w ciągach komunikacyjnych, np. model komunikacyjny typu 1–2, model komunikacyjny typu 1–3 itd.²¹. Istotne są te czynności i działania, które w sposób widoczny determinują kształt dalszego przebiegu procesu edukacyjnego. Sekwencje te zawsze kończą się jakimiś czynnościami i działaniami nauczyciela o charakterze pozornie odbiorczym. W takim przypadku nie widać zainteresowania nauczyciela tym, co uczeń mówi w związku z wykorzystaniem jego myśli w kreowaniu procesu edukacyjnego i tak na przykład ignoruje wypowiedź ucznia, upomina ucznia itp. Tym samym, być może nie zawsze zdając sobie z tego sprawę, nauczyciel transmituje kolejne komunikaty (niewerbalne) z konsekwencjami dla przebiegu procesu edukacyjnego.

Pytania i stwierdzenia uczniów a obszary współpracy i relacji społecznych – kontekst praktyczny

Współprzeżywanie, współbycie, współpraca, współtworzenie to kilka ważnych cech swoistej przestrzeni, w której współdziałają uczniowie i nauczyciel.

Zamieszczone poniżej przykłady aktów komunikacyjnych przedstawiają obszary współpracy (tabele 1–4), a w jej zakresie – relacji społecznych nauczyciela z uczniami w fazie preparacyjnej, realizacyjnej i kontrolno-oceniającej zajęć edukacyjnych w klasach I–III, które odnotowałam w czasie obserwacji zajęć edukacyjnych w tradycyjnie prowadzonym procesie edukacyjnym, czyli w formie kształcenia zintegrowanego. Efektem tej swoistej współpracy i pełnego zrozumienia komunikacji może być wykreowanie nowych pomysłów do zastosowania w całym procesie edukacyjnym, którym objęty jest nauczyciel (jako jego kierownik) i uczniowie (jako jego uczestnicy, ale i możliwi współtwórcy). Z kolei tabele 5–8 ujmują przykłady aktów komunikacyjnych ilustrujących zainicjowanie szczególnych sytuacji i relacji społecznych przez uczniów domagających się współpracy z nauczycielem skupionej na uczniach potrzebujących pomocy w czasie zajęć edukacyjnych. W niektórych przypadkach, jak się okazuje, mimo starań uczniów, nauczyciel nie podejmuje takiej współpracy (tabele 5 i 6).

²⁰ Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela*, GTP, Gdańsk 2004, s. 53.

²¹ Por.: B. Oelszlaeger-Kosturek, *op. cit.*, s. 96–107.

Tabela 1 przedstawia obszar współpracy nauczyciela z uczniami klasy drugiej w fazie preparacyjnej danego działania/zajęcia edukacyjnego w zakresie edukacji plastyczno-technicznej.

Tabela 1. Przykład komunikacji w klasie drugiej – obszary współpracy nauczyciela i uczniów w zakresie fazy preparacyjnej działania (zadania) edukacyjnego²².

poziomy komunikacji	kontekst edukacyjny	zainicjowanie/ podtrzymanie aktu komunikacyjnego	rodzaj działania	osoba reagująca- odbierająca komunikat	rodzaj reakcji
I	Temat zajęć: Wiosna w słowie, śpiewie i rysunku.	nauczyciel Trwają zajęcia z edukacji plastyczno-technicznej. Nauczycielka wyjaśnia, na czym polega zadanie: „Będziemy robić z waty i bibuły bazie. Niektóre dzieci będą owijały, a inne będą robić na karteczkach (...)”.	transmisyjne	uczeń	pytanie i stwierdzenie: „Mogę wziąć wacik? Zostało kilka, w domu mam pełno wacików, to sobie zrobię”.
II		uczeń „Mogę wziąć wacik? Zostało kilka, w domu mam pełno wacików, to sobie zrobię”.	odbiorczo-reaktywne/ transmisyjne	nauczyciel	zgadza się „Proszę”.
III		nauczyciel „Proszę”.	odbiorczo-reaktywne/ transmisyjne	uczeń	pytanie A ja mogę?
IV		nauczyciel „Tak”.	odbiorczo-reaktywne/ transmisyjne	uczeń	pytanie A ja też?
V		nauczyciel „Tak, proszę. Ale nie róbcie teraz, bo mamy za mało czasu, tylko w domu. Dam wam bibułę”.	odbiorczo-reaktywne/ transmisyjne	-----	-----

Źródło: opracowanie własne.

Na fazę preparacyjną dotyczącą danego działania (zadania) edukacyjnego nakłada się faza preparacyjna dotyczącej pracy domowej. Jednocześnie jest to in-

²² We wszystkich przykładach podaję oryginalny zapis wypowiedzi uczniów i nauczycieli, zaprotokołowany podczas obserwacji zajęć edukacyjnych, a także oryginalne, pochodzące z konspektów, zapisy tematów i celów zajęć edukacyjnych.

interesujący przykład na akceptację przez nauczyciela propozycji ze strony uczniów, a dotyczący zakresu realizacji zleconego zadania. Tym samym nawiązują się interesujące relacje nauczyciela z uczniami, komunikacja dotycząca zadania edukacyjnego, a obszar współpracy zapoczątkowanej w szkole przenosi się na obszar współpracy w domach rodzinnych (być może włączą się do niego także rodzice).

W tabeli przykładzie 2 ukazany jest przykład pracy nauczyciela z uczniami w fazie realizacyjnej podczas edukacji polonistycznej w klasie drugiej. Nauczycielka czyta fragmenty wierszy Juliana Tuwima, a zadaniem dzieci jest odgadnięcie, która z ilustracji do nich pasuje.

Tabela 2. Przykład komunikacji w klasie drugiej – obszary współpracy nauczyciela i uczniów w zakresie fazy realizacyjnej działania (zadania) edukacyjnego.

poziomy komunikacji	kontekst edukacyjny	zainicjowanie/ podtrzymanie aktu komunikacyjnego	rodzaj działania	osoba reagująca- odbierająca komunikat	rodzaj reakcji
I	Temat zajęć: Julian Tuwim – twórca poezji dziecięcej. Lubimy czytać wiersze Juliana Tuwima. Ustne komponowanie dalszego ciągu opowiadania na podstawie wiersza Juliana Tuwima pt. „Słoń Trąbalski”. Wycinanie i klejenie kartonu – pacynka słoń. Odczytywanie godzin na zegarze. Dlaczego jest dzień i noc?	nauczyciel Trwają zajęcia z edukacji polonistycznej. Nauczycielka czyta fragmenty wierszy Juliana Tuwima. Zadaniem uczniów jest odgadnięcie, która z przygotowanych ilustracji do nich pasuje.	transmisyjne	uczeń	pytanie: „Proszę pani, został nam jeszcze słoń – czy mogę go zawiesić”.
II		uczeń „Proszę pani, został nam jeszcze słoń – czy mogę go zawiesić”.	odbiorczo-reaktywne/ transmisyjne	nauczyciel	zgadza się „Zawieś, a ja przeczytam pierwszą zwrotkę wiersza”.
III		nauczyciel „Zawieś, a ja przeczytam pierwszą zwrotkę wiersza.”.	odbiorczo-reaktywne/ transmisyjne	-----	-----

Źródło: opracowanie własne.

W powyższym przykładzie aktu komunikacyjnego pojawiło się pytanie ucznia z intencją zaproponowania zmiany w działaniu klasy. Nauczycielka prawidłowo odczytała jego znaczenie i zgodziła się na propozycję ucznia dotyczącą budowania zbioru środków dydaktycznych. Mamy zatem do czynienia z tworzeniem obszaru współpracy nauczyciela z uczniem, której beneficjentami są wszyscy uczestnicy procesu edukacyjnego – nauczyciel, który uzyskał w ten sposób pomocnika oraz pozostali uczniowie, którzy mieli ułatwione odebranie treści fragmentu wiersza.

Kolejny przykład (tabela 3) przedstawia obszar komunikacji między nauczycielem a uczniami w fazie kontrolno-oceniającej. Zadanie, które podlegało kontroli i ocenie, miało charakter długofalowy, związane było z hodowaniem roślin.

Tabela 3. Przykład komunikacji w klasie drugiej – obszary współpracy nauczyciela i uczniów w zakresie fazy kontrolno-oceniającej działania (zadania) edukacyjnego.

poziomy komunikacji	kontekst edukacyjny	zainicjowanie/ podtrzymanie aktu komunikacyjnego	rodzaj działania	osoba reagująca- odbierająca komunikat	rodzaj reakcji
I	Temat zajęć: Wiosna w słowie, śpiewie i rysunku.	nauczyciel Trwają zajęcia z edukacji polonistycznej i przyrodniczej. Nauczycielka sprawdza, które dzieci wykonały pracę domową i przyniosły do klasy ziarenka, z których wyrosną rośliny.	transmisyjne	uczeń	Pytanie: „Można na poniedziałek?”
II		uczeń „Można na poniedziałek?”	odbiorczo- reaktywne/ transmisyjne	nauczyciel	zgadza się „Można w poniedziałek, bo jutro jest sobota i nikogo tu nie będzie”.
III		nauczyciel „Można w poniedziałek, bo jutro jest sobota i nikogo tu nie będzie”.	odbiorczo- reaktywne/ transmisyjne	-----	-----

Źródło: opracowanie własne.

Prośba ucznia o możliwość przedstawienia rezultatu swojej hodowli w innym terminie została przez nauczycielkę zaakceptowana, tym samym

współdziałanie nauczyciela z uczniem miało charakter indywidualnej relacji, w której obie strony zdecydowały o czasie kontroli i oceny.

Kontrola i ocena (w tym samokontrola i samoocena) mogą mieć także charakter bieżący. Działania te, jako specyficzne działania badawcze, mogą być podejmowane w czasie działań realizacyjnych. Tabela 4 przedstawia ten właśnie przypadek, który zaistniał w klasie trzeciej na zajęciach z edukacji plastycznej.

Tabela 4. Przykład komunikacji w klasie trzeciej – obszary współpracy nauczyciela i uczniów w zakresie fazy realizacyjnej i bieżącej, kontrolno-oceniającej, działania (zadania) edukacyjnego.

poziomy komunikacji	kontekst edukacyjny	zainicjowanie/ podtrzymanie aktu komunikacyjnego	rodzaj działania	osoba reagująca- odbierająca komunikat	rodzaj reakcji
I	Temat zajęć: Dbamy o swoje środowisko. Utrwalenie wiadomości o ptakach, owadach i ssakach leśnych. Wzbogacenie słownictwa związanego z przyrodą i ekologią. Układanie zdań nt. środowiska. Doskonalenie mnożenia i dzielenia w zakresie 1000.	nauczyciel Trwają zajęcia z edukacji plastycznej. Dzieci projektują znaczki dla przyjaciela przyrody. Mają do dyspozycji kartki z bloku, kredki, flamastry. Rozmawiają. Nauczycielka upomina jednego z nich, ale równocześnie zachęca do dalszej pracy: „Romek, od kiedy tak krzyczysz? Na pewno skończyłeś? Spójrz, a może tutaj jeszcze poprawisz?”.	transmisyjne	uczeń	stwierdzenie: „Już mi się nie chce”.
II		uczeń „Już mi się nie chce”.	działanie realizacyjne/kontrolno-oceniające bieżące i samokontrolne oraz samooceniające transmisyjne	nauczyciel	zgadza się „Szkoda, bo mógłby to być ładny obrazek”.
III		nauczyciel „Szkoda, bo mógłby to być ładny obrazek”.	odbiorczo-reaktywne/transmisyjne	----	-----

Źródło: opracowanie własne.

Powyższy przykład ukazuje interesujący obszar współbycia nauczycielki z uczniem. Akt komunikacyjny między nimi z pewnością został zaobserwowany przez inne dzieci w klasie, które odczytały go jako przykład na to, że nauczycielka wychodzi naprzeciw ich potrzebom, rozumie ich rozterki i problemy. Kontrola i ocena nauczycielki odbyła się w czasie zajęć realizacyjnych dotyczących całej klasy. Jednak, jak można wywnioskować na podstawie tego przykładu, każdy z uczniów jest przez nauczycielkę wysłuchiwany, co może zaprezentować budowaniem dobrego obszaru do współdziałania w przyszłości.

Kolejne przykłady (tabele 5–8) dotyczą działań kontrolno-oceniających (skierowanych na innych uczniów) podejmowanych na bieżąco przez uczniów. Zaobserwowałam trzy typy takich relacji i obszarów współdziałania zainicjowanych pytaniami i stwierdzeniami uczniów. Przedstawiam je także w formie kolejnych poziomów komunikacyjnych, choć czasami niektóre wypowiedzi uczniów są ignorowane przez nauczyciela:

- gdy jeden z uczniów informuje nauczyciela i klasę o potrzebie pomocy innemu uczniowi (tabele 5, 6);
- gdy jeden uczeń tłumaczy kolegę z nieprawidłowego działania, o czym informuje nauczyciela i klasę (tabela 7);
- gdy jeden z uczniów chce pomóc koledze lub mu pomaga w czasie zajęć edukacyjnych, o czym informuje nauczyciela i klasę (tabela 8).

W każdym z trzech przypadków uczniowie inicjowali kontakt z nauczycielem, prawdopodobnie mając nadzieję, że to przerodzi się w udzielenie pomocy innym uczniom lub, że nauczyciel zaakceptuje już udzieloną pomoc koleżeńską. Tylko dwie tabele ilustrują właściwą reakcję nauczyciela (tabele 6, 7).

Pierwszy przypadek, kiedy uczeń inicjuje współpracę nauczyciela z innym uczniem, kolegą, który wymaga pomocy, ilustrują tabele 5 i 6. W tabeli 5 ujęłam przykład na nieprawidłową reakcję nauczyciela w związku z potrzebą zbudowania obszaru współpracy. Zamiast pozytywnie zmotywować ucznia, który ma kłopoty z zakończeniem zadania i nie może wraz z całą klasą przejść do następnego, nauczyciel krytycznie wyraża się na temat jego pracy, porównując go z innym słabym uczniem. W ten sposób jednocześnie ośmiesza dwóch uczniów na forum klasy. Nie ma tu więc mowy o żadnej współpracy.

Tabela 5. Przykład komunikacji w klasie drugiej – obszary współpracy nauczyciela i uczniów w związku z działaniami kontrolno-oceniającymi podejmowanymi przez uczniów na bieżąco.

poziomy komunikacji	kontekst edukacyjny	zainicjowanie/ podtrzymanie aktu komunika- cyjnego	rodzaj działania	osoba reagująca- odbierająca komunikat	rodzaj reakcji
I	Temat zajęć: Poznajemy i oceniamy postępowanie bohaterów baśni: „Dziecię elfów”. Zapoznanie uczniów z twórczo- ścią J.Ch. Andersena. Sprawdzian wiadomości – dodawanie i odejmowa- nie. Przedsta- wienie, środ- kami plastycz- nymi – „Co motyl zobaczył w trawie?”.	nauczyciel Trwają zajęcia z edukacji poloni- stycznej. Ucznio- wie pod kierun- kiem nauczycielki dobierają tytuły w formie rów- noważników zdań do ilustracji z baśni. Wszystko przepisują z ta- blicy. Następnie informuje i wydaje polecenie w zwią- zku z przejściem do fragmentu zajęć z edukacji matematycznej: „Powtórzmy sobie teraz dodawanie i odejmowanie. Odetnijcie ćwicze- nie z motylkami”.	transmisyjne	uczeń	pytanie: „Ma pani nożyczki?”.
II		uczeń „Ma pani nożycz- ki?”.	odbiorczo- reaktywne/ transmisyjne	nauczyciel	odpowiada „Tak. Są w szufladzie”.
III		nauczyciel „Tak. Są w szufla- dzie”.	odbiorczo- reaktywne/ transmisyjne	uczeń	pytanie „Odciać te motylki?”.
IV		uczeń „Odciać te motyl- ki?”.	odbiorczo- reaktywne/ transmisyjne	nauczyciel	odpowiada „Tak”.
V		nauczyciel „Tak”.	odbiorczo- reaktywne/ transmisyjne	uczeń	stwierdzenie „Proszę panią, a Olek jeszcze pisze”.

VI		uczeń „Proszę panią, a Olek jeszcze pisze”.	odbiorczo- -reaktywne/ transmisyjne	nauczyciel	ocenia i wy- daje polecenie „Olek, wszyscy już skończyli, nawet Woj- tek. Szybko kończ”.
VII		nauczyciel „Olek, wszyscy już skończyli, nawet Wojtek. Szybko kończ”.	odbiorczo- -reaktywne/ transmisyjne	-----	-----

Źródło: opracowanie własne.

W tabeli 6 ujęłam przykład ilustrujący właściwą reakcję nauczyciela, który wsłuchuje się w informację ucznia o potrzebie pomocy innemu uczniowi. Można zatem sądzić, że nauczycielka podjęła odpowiednie działanie pomocowe w jego kierunku, tym samym nawiązała się wartościowa relacja społeczna zainicjowana przez ucznia zgłaszającego problem.

Tabela 6. Przykład komunikacji w klasie pierwszej – obszary współpracy nauczyciela i uczniów w zakresie fazy realizacyjnej i bieżącej, kontrolno-oceniającej, działania (zadania) edukacyjnego.

poziomy komunikacji	kontekst edukacyjny	zainicjowanie/pod- trzymanie aktu komu- nikacyjnego	rodzaj działania	osoba reagująca- odbierająca komunikat	rodzaj reakcji
I	Temat zajęć: Powtórzenie wiadomości o rzeczow- nikach.	nauczyciel Trwają zajęcia z edu- kacji polonistycznej. Uczniowie pracują w dwuosobowych gru- pach – wyodrębniają rzeczowniki w ciągach literowych. Nauczy- cielka obserwuje ich pracę.	transmisyjne	uczeń	stwierdzenie: „Proszę panią, a Piotrusio- wi trzeba pomóc”.
II		uczeń „Proszę panią, a Piotrusiowi trzeba pomóc”.	działanie realizacyjne/ kontrolno- -oceniające bieżące	nauczyciel	zadaje pytanie „A co się dzieje?”
III		nauczyciel „A co się dzieje?”	odbiorczo- -reaktywne/ transmisyjne	-----	-----

Źródło: opracowanie własne.

Przypadek drugi zawiera tabela 7. Jest interesujący z tego względu, że ukazuje niezwykle wrażliwość ucznia wobec kolegi. Uczeń, który zgłasza problem, próbuje wytłumaczyć kolegę z niewłaściwego zachowania.

Tabela 7. Przykład komunikacji w klasie pierwszej – obszary współpracy nauczyciela i uczniów w związku z działaniami kontrolno-oceniającymi podejmowanymi przez uczniów na bieżąco.

poziomy komunikacji	kontekst edukacyjny	zainicjowanie/podtrzymanie aktu komunikacyjnego	rodzaj działania	osoba reagująca-odbierająca komunikat	rodzaj reakcji
I	Temat zajęć: Żegnamy zimą. Wypowiedzi na temat zabaw zimowych na podstawie obrazka ułożonego z części. Układanie listu do zimy z rozsypanki zdaniowej. Pisanie ze słuchu z komentarzem. Dobieranie tytułu do fragmentu piosenki o zimie. Odejmowanie z przekroczeniem progu dziesiętkowego typu: 12 – n.	nauczyciel Dzieci powracają po przerwie do klasy. Zaczynają zabawę w pajęczynę. Nauczyciel reaguje na aktualną sytuację problemową, gdyż dowiaduje się, że jeden z uczniów, Sylwek, popchnął koleżankę: „Kto cię do tego namówił? Przecież wiesz, że tak nie wolno”. S: „Ale on mnie namawiał”. „Sylwek, ty masz własny rozum i wiesz, że tak nie należy robić. Sylwek wędruje do pajęczyny i proszę, żeby się zastanowił, co zrobił i co ma w związku z tym teraz zrobić”.	transmisyjne	uczeń	stwierdzenie: „Ale ja myślę, że to wszystko wina tej choroby i gdyby jej nie było, to by było wszystko dobrze”.
II		uczeń „Ale ja myślę, że to wszystko wina tej choroby i gdyby jej nie było, to by było wszystko dobrze”.	działanie realizacyjne/kontrolno-oceniające bieżące transmisyjne	nauczyciel	akceptuje „Ja porozmawiam z rodzicami Sylwka, a teraz wracamy do pracy.”
III		nauczyciel „Ja porozmawiam z rodzicami Sylwka, a teraz wracamy do pracy.”	odbiorczo-reaktywne/transmisyjne	-----	-----

Źródło: opracowanie własne.

Ciekawym przykładem ilustrującym próbę stworzenia obszaru współpracy i nawiązania relacji społecznych jest sytuacja komunikacyjna przedstawiona w tabeli 8.

Tabela 8. Przykład komunikacji w klasie drugiej – obszary współpracy nauczyciela i uczniów w związku z działaniami kontrolno-oceniającymi podejmowanymi przez uczniów na bieżąco.

poziomy komunikacji	kontekst edukacyjny	zainicjowanie/podtrzymanie aktu komunikacyjnego	rodzaj działania	osoba reagująca- odbierająca komunikat	rodzaj reakcji
I	Temat zajęć: Wiosna budzi zapachami i kolorami.	nauczyciel Trwają zajęcia z edukacji polonistycznej, przyrodniczej i plastycznej. Uczniowie realizują zadania w kartach pracy. Nauczycielka wydaje polecenie i wyjaśnia zadanie: „Bardzo proszę, przeczytaj zdania w chmurkach, połącz zdania o podobnym znaczeniu. I z tych fragmentów, gdzie wskazywaaliśmy mowę poetycką – wymyśl poety, piękne słowa i mowę potoczną, tak samo teraz musicie uważnie przeczytać zdania w chmurkach i dobrać je w pary. Mowę potoczną i poetycką. Każdy zatem sam próbuje połączyć w pary, a następnie sprawdzimy, czy dobrze zrozumieliście znaczenie, znaczenie słów, zdań”.	transmisyjne	uczeń	pytanie: „To ołówkiem czy kredką?”.
II		uczeń „To ołówkiem czy kredką?”.	odbiorczo-reaktywne/transmisyjne	nauczyciel	zgadza się „Wszystko jedno”.
III		nauczyciel „Wszystko jedno”.	odbiorczo-reaktywne/transmisyjne	uczeń	„To ołówkiem, bo tu, patrz...”.

IV		uczeń „To ołówkiem, bo tu, patrz...”.	(działanie realizacyjne/ kontrolno- -oceniające bieżące) transmisyjne	nauczyciel	„Obojęt- ne”.
V		nauczyciel „Obojętne”.	odbiorczo- -reaktywne/ transmisyjne	-----	-----

Źródło: opracowanie własne.

Jeden z uczniów pomaga innemu, instruując go na temat narzędzia pracy potrzebnego do wykonania zadania, podając nawet pewne argumenty. Ten ważny z punktu widzenia procesu wychowania akt komunikacyjny nie został doceniony przez nauczyciela, który mógł np. pochwalić ucznia udzielającego pomocy.

Podsumowanie

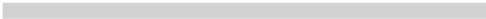
Włączanie uczniów do współdecydowania o działaniach edukacyjnych daje im poczucie współodpowiedzialności i współtworzenia oraz jest wyrazem podmiotowego traktowania wychowanków. Sprawia, że uczniowie mają możliwość, w sposób naturalny, podejmować działania o charakterze kontrolnym i oceniającym, jak i samokontrolnym i samooceniającym. Każda ich spontaniczna wypowiedź (pytanie, stwierdzenie) jest przejawem procesu myślenia krytycznego bazującego na wartościowaniu (ocenie) czyichś działań i/lub ich rezultatów oraz działań własnych. W wielu sytuacjach edukacyjnych widać troskę nauczyciela, który nie pozostawia wypowiedzi uczniów bez reakcji. Tym samym podejmuje na bieżąco kontrolę i ocenę ich działań, a jednocześnie – refleksję na temat własnych działań, która staje się również częścią fazy preparacyjnej kolejnego działania czy zadania edukacyjnego²³.

Najważniejszym, a zarazem najtrudniejszym zadaniem nauczyciela jest zbudowanie z uczniami relacji partnerskiej poprzez okazanie szacunku i zrozumienia wobec potrzeb, niepowodzeń ucznia, jak również otwartości na jego zainteresowania i pomysły. Okazywanie uczniom życzliwości i akceptacji

²³ B. Oelszlaeger-Kosturek, *(Autorefleksja) pedagogiczna nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Wgląd w praktykę*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2020, s. 109-114.

pozwała nauczycielowi zdobyć uznanie i zaufanie dzieci, przejawiające się ich twórczą i aktywną postawą w życiu szkoły, co z kolei ma przełożenie na radzenie sobie z wyzwaniami nie tylko teraźniejszości, ale i przyszłości.

dr hab. Beata Oelszlaeger-Kosturek jest profesorem Akademii Nauk Stosowanych w Raciborzu. Jej zainteresowania naukowe obejmują: cechy samokontroli i samooceny jako działań podmiotowych uczniów klas młodszych; uwarunkowania kształcenia nauczycieli; aspekty podmiotowości w kształceniu nauczycieli i uczniów klas I-III; uczenie się uczniów klas młodszych; pytania i stwierdzenia uczniów; działania nauczycieli; innowacje pedagogiczne; edukację wczesnoszkolną i przedszkolną w Polsce i na świecie; współpracę szkoły i przedszkola z rodzicami; kształcenie studentów pedagogiki – przyszłych nauczycieli; aktywność nauczycieli w środowisku lokalnym.



Bibliografia

- Ajdukiewicz K., *Zdania pytalne*, [w:] *Język i poznanie*, t.1. Wybór pism z lat 1920–1939. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Andrukowicz W., *Edukacja integralna*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001.
- Biłos E., *Wypowiedzenia pytalne w nauczaniu języka polskiego*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Częstochowie, Częstochowa 1987.
- Danielewiczowa M., *Krzyżowanie się punktów widzenia jako kategoria organizująca znaczenie leksykalne (na przykładzie czasowników epistemicznych)*, [w:] *Punkt widzenia w języku i kulturze*, J. Bartmiński, S. Niebrzydowska-Bartmińska, S. Nycz (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2004.
- Day Ch., *Rozwój zawodowy nauczyciela. Wstęp*, T. Lewowicki, Gdańskie Towarzystwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Dąbrowska M., *Dzieci jako uczniowie i dzieci jako nauczyciele. Układy interakcyjne nauczyciel-uczeń w procesie wykonywania zadania*, [w:] *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, B. Bokus, M. Haman (red.), Wydawnictwo Energeia, Warszawa 1992.
- Dąbrówka A., Geller E., Turczyn R., *Słownik synonimów*, Świat Książki, Warszawa 1997.
- Grzegorzczkowska R., *Punkt widzenia nadawcy w znaczeniach leksemów*, [w:] *Punkt widzenia w języku i kulturze*, J. Bartmiński, S. Niebrzydowska-Bartmińska, S. Nycz (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2004.
- Kojs W., *Działanie jako kategoria dydaktyczna*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1994.
- Kojs W., *Modalne aspekty edukacji i pedagogiki*, [w:] *Kształcenie pedagogiczne, artystyczne i etnologiczne w Filii Uniwersytetu Śląskiego w Cieszynie 50-lecie tradycji (1971–2021)* U. Szuścik (red.), STUDIO NOA, Ireneusz Olsza, Katowice 2022.
- Ligęza M., *Rola pytań dzieci 3-6-letnich w inicjowaniu i podtrzymywaniu rozmowy z dorosłym* [w:] *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, B. Bokus, M. Haman (red.), Wydawnictwo Energeia, Warszawa 1992.
- Maciąg J., *Komunikacja interpersonalna w relacji nauczyciel-uczeń*, [w:] *Procesy komunikacyjne w szkole. Wyznaczniki, tendencje, problemy*, W. Kojs, Ł. Dawid (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2001.
- Morréale S.P., Spitzberg B.H., Barge J.K., *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*, przeł. P. Izdebski, A. Jaworska, D. Kobylińska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Muszyński Z., *Punkt widzenia a relatywizm*, [w:] *Punkt widzenia w języku i kulturze*, J. Bartmiński, S. Niebrzydowska-Bartmińska, S. Nycz (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2004.
- Oelszlaeger B., *„Wiedzieć jak...” – zadaniem studiujących pedagogikę*, [w:] *Proces kształcenia akademickiego studenta*, Wydawnictwo Print Group Daniel Krzanowski, Szczecin 2009.
- Oelszlaeger B., *Jak uczyć ucznia się? Środki i metody kształcenia samokontroli i samooceny w edukacji wczesnoszkolnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2007.

- Oelszlaeger-Kosturek B., *(Autorefleksja) pedagogiczna nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej. Wgląd w praktykę*. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2020.
- Oelszlaeger-Kosturek B., *Nauczyciel i uczeń. Teoria i praktyka odbioru oraz transmisji informacji w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2018.
- Szempruch J., *Uczenie się całościowe a wyzwania edukacyjne*, [w:] *Oblicza edukacji. Księga jubileuszowa dedykowana Profesorowi Wojciechowi Kojsowi*, J. Gabzdyl. B. Oelszlaeger (red.), Sosnowiec 2010, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”.
- Szkiładź H., Bik S., Pakosz B., Szkiładź C., *Słownik języka polskiego*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1984.
- Śleszyński D., *Człowiek w działaniu. Analiza empiryczna, fenomenologiczno-egzystencjalna*, Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana, Białystok 1995.
- Tabakowska E., *O językowych wyznacznikach punktu widzenia*, [w:] *Punkt widzenia w języku i kulturze*, J. Bartmiński, S. Niebrzydowska-Bartmińska, S. Nycz (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2004.
- Wasielewski M., *Komunikacja interpersonalna warunkiem efektywności kształcenia*, [w:] *Komunikacja w edukacji. Uwarunkowania i właściwości*, J. Gabzdyl (red.), PWSZ, Racibórz 2009.