

Justyna CIAPAŁA  
ORCID: 0000-0001-5219-9435  
*Uniwersytet Pedagogiczny im. KEN  
w Krakowie*

## Walory poznawcze pytań dzieci w wieku wczesnoszkolnym

### **Abstract: Cognitive Values of Questions of Early School Children**

The article is devoted to cognitive values of questions of early school children. The author presents not only results of own research but also delineates conception of problem finding and character of children's questions in the context of cognitive development of students in late childhood. As the literature indicates, questions — often treated rather negligibly — can pose a sign of interest, open searching attitude and creativity of individual. The aim of conducted research was an analysis of questions of early school children in terms of cognitive values. The methods of research were following: observation and analysis of documents prepared by children during the research. The results show that the structure and topics of questions are varied, especially including sex of children. Collected data allowed drawing conclusions about level of reasoning, question making skills, cognitive curiosity and creativity of early school students.

**Keywords:** question, problem finding, cognitive development, question making, cognitive values

**Słowa kluczowe:** pytanie, myślenie pytajne, rozwój poznawczy, formułowanie pytań, walory poznawcze

### **Wprowadzenie**

Termin „pytanie” jest zazwyczaj kojarzony z gramatyką lub poznawaniem. Ten pierwszy aspekt określa „pytanie” jako pojęcie, które może być rozpatrywane przez językoznawców i logików. Drugie ujęcie wskazuje na takie dziedziny, jak filozofia czy psychologia, w których pytanie staje się procesem kognitywnym (Szuman, 1985), i właśnie tej optyce będą podporządkowane rozważania zawarte w niniejszym artykule.

## Charakterystyka dziecięcych pytań w świetle literatury

Doskonały punkt wyjścia do dalszego wywodu będą stanowią następujące słowa:

Pytanie rodzi się ze zdziwienia. Dziwić się znaczy dostrzegać. Pytamy, a więc kwestionujemy, zaczynamy się przyglądać temu, co dotychczas było wtopione w tło, co tkwiło w cieniu, zostaje oświetlone, co było oczywiste, staje się przedmiotem namysłu (Kleszcz, 1999, s. 362).

Nie ulega więc wątpliwości, że pytanie wymaga określonych warunków i staje się narzędziem, dzięki któremu człowiek może zgłębiać rzeczywistość. M. Szczepska-Pustkowska (2004) podkreśla także, że do inicjacji pytania potrzebne jest niedowierzanie bądź podziw. Te bowiem czynniki warunkują motywację do stawiania pytań. R. Radwiłowicz (1969) sądzi, że pytanie wyznacza ramy poznania bliższego i dalszego świata, stając się jednocześnie zwiastunem intelektualnych możliwości jednostki w zakresie nieustających poszukiwań i namysłu. Autor ten dodaje też, że pytanie to istotny element organizujący ludzką działalność. Z tym stwierdzeniem niewątpliwie łączy się stanowisko K. J. Szmidta (2017), który podkreśla, że pytanie może stanowić również wyznacznik kreatywności, a więc zdolności tworzenia, wymyślenia rzeczy nowych, oryginalnych. Zdaniem wspomnianego psychologa twórczości osoby kreatywne w znacznym stopniu zawdzięczają swoje sukcesy dobrze rozwiniętej umiejętności stawiania pytań i spostrzegania rzadko zauważanych przez innych problemów.

Przechodząc do specyfiki pytań dziecięcych, należy przede wszystkim podkreślić, że niemalże wszystkie te pytania stanowią przejaw myślenia samodzielnego — bez zadawania pytań dziecko nigdy nie osiągnie intelektualnej autonomii (Szuman, 1985). Co więcej, pytanie pozwala dziecku na pełne poznawanie rzeczywistości, ponieważ w celu odkrywania świata może ono posługiwać się językiem, a nie jedynie zmysłami. Dlatego też moment, kiedy dziecko zaczyna zadawać wiele pytań, doszukując się reguł i przyczyn rządzących wszystkimi obserwowanymi zjawiskami, jest czasem tak bardzo pożądanym rozwojowo i należy wtedy wykazać cierpliwość, udzielając dzieciom na wszystkie te pytania odpowiedzi (Cieszyńska, Korendo, 2007). Okres, w którym można zaobserwować tendencję do wzmożonego formułowania pytań — zwłaszcza pytań typu „dlaczego” — przypada na czwarty, piąty rok życia (Szuman, 1985). Warto odwołać się też do stanowiska J. Piageta (2005), który wyróżnia dwa charakterystyczne etapy formułowania pytań:

1) pierwszy wiek pytań — obserwowany między pierwszym a trzecim rokiem życia, kiedy dziecko zaczyna pytać „kto?” i „co?”, a zadawanie pytań służy głównie poszerzaniu słownictwa i tworzeniu podstawowego zasobu pojęć i wiedzy;

2) drugi wiek pytań — przypadający między trzecim a siódmym rokiem życia, kiedy dziecko formułuje różne typy pytań „dlaczego?” — począwszy od pytań o wyjaśnienie przyczyny, przez pytania o motywację, po pytania o uzasadnienie, co stanowi podstawę schematu, sposobu przetwarzania już przyjętej wiedzy podstawowej.

I. Adamek (2012) przywołuje stanowisko K. J. Szmidta, który zwraca uwagę, że pytania dzieci w późnym dzieciństwie zyskują — obok funkcji poznawczej — funkcję kreatywną i interpretacyjną. Twórczy wymiar dziecięcych pytań polega na tym, że stają się one punktem wyjścia do działań kreatywnych, kształtowania własnych zainteresowań, wymyślenia różnych rozwiązań. Funkcja interpretacyjna objawia się z kolei tym, że pytania stają się narzędziem budującym interakcję dzieci z dorosłymi, dzięki czemu możliwy jest przepływ informacji oraz ukazanie własnych postaw i uczuć. Warto przytoczyć także pogląd I. Czai-Chudyby (2013), która sądzi, że pytania dzieci w wieku wczesnoszkolnym mogą być wyznacznikiem wybitnych zdolności, gdyż jedną z cech uczniów zdolnych stanowi poznawcza dociekliwość, a w związku z tym częstsze — w porównaniu z rówieśnikami — formułowanie pytań.

Omawiając problematykę związaną z formułowaniem pytań, nie sposób pominąć takiego zagadnienia, jak „myślenie pytajne”. K. J. Szmidt (2013) wyjaśnia, że termin ten oznacza procesy poznawcze wiążące się z takimi zdolnościami, jak odkrywanie, formułowanie i reformułowanie pytań problemowych. Myślenie pytajne wynika z ciekawości, motywacji wewnętrznej i niepokoju poznawczego (Szmidt, 2006). Osoby, które przejawiają wysoki poziom wymienionego typu myślenia, wyróżniają się takimi cechami, jak: chęć i łatwość formułowania pytań, oczekiwanie konstruktywnej i zadowalającej odpowiedzi, zauważanie problemów niedostrzeganych przez innych, redefiniowanie problemów (odkrywanie ich nowych aspektów), podejmowanie „gdybania” (spekulacji myślowych), odnoszenie satysfakcji z intelektualnych wyzwań, zdolność do krytycznej analizy zjawisk, procesów czy rzeczy (dostrzeganie ich wad i zalet) (Szmidt, 2017).

Mając na uwadze założenia koncepcji myślenia pytajnego, K. J. Szmidt (2006) opracował, jak się wydaje, najbardziej współczesną typologię pytań, która została przedstawiona w tabeli 1. Warto zaznaczyć, że uwzględnione w przytoczonym podziale pytania należą do określonych poziomów przetwarzania informacji, z których najniższy stanowią pytania gromadzące informacje, a najwyższy — pytania tworzące/rozwijające informacje.

Tabela 1. Klasyfikacja pytań według K. J. Szmidta (2006)

Poziom I — gromadzenie informacji	Pytania faktograficzne — zaczynają się zwykle od zaimków pytajnych: kto?, co?, kiedy?, dokąd?, gdzie? i ujmują bazowe cechy danych zjawisk/przedmiotów
	Pytania proceduralne — zaczynają się od słów: jak?, w jaki sposób? i dotyczą sposobu wytworzenia, przedstawienia, dziania się zjawisk
Poziom II — organizowanie informacji	Pytania obiektywne — zaczynają się od zaimków pytajnych: dlaczego?, czemu? i odnoszą się do przyczyn zjawisk
	Pytania przypuszczające — zaczynają się od wyrażenia: dlaczego nie? i służą snuciu przypuszczeń, wymyślaniu wariantów danych zdarzeń/zjawisk
Poziom III — tworzenie/rozwijanie informacji	Pytania hipotetyczne — wykraczają poza daną sytuację problemową
	Pytania spekulatywne — zaczynają się od formuły: co się stanie, jeśli...?, co by było, gdyby...?

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Szmidt, 2006

## Organizacja badań

Celem badań uczyniono sprawdzenie, jakie walory poznawcze wyłaniają się z pytań dzieci w młodszym wieku szkolnym. Przyjętymi metodami były obserwacja i analiza dokumentów, a odpowiadającymi im technikami — kolejno obserwacja skategoryzowana i analiza pytań zapisanych przez uczniów. Narzędzia badawcze to z kolei arkusz obserwacji i arkusz analizy treści zgromadzonych pytań. Etap badań z udziałem dzieci obejmował dwa poddane obserwacji spotkania z uczniami klasy trzeciej, uczęszczającymi do jednej z krakowskich szkół podstawowych. Na pierwszych zajęciach 7 dziewczynek i 13 chłopców wysłuchało opowiadania *Na torze* autorstwa Julii Duszyńskiej, a później zostało poproszonych o zanotowanie i zadawanie pytań odnoszących się do tekstu. Na drugich zajęciach dzieci (10 dziewczynek i 13 chłopców) oglądały dwa obrazy: abstrakcyjny (W. Kandinsky, *Impresja III*, 1911) i realistyczny (fotografia z prywatnych zbiorów autorki), do których także mogły zapisywać pytania i kierować je do prowadzącej. Dalszy etap badań stanowiła szczegółowa analiza zebranych pytań.

## O pytaniach dzieci w wieku wczesnoszkolnym — wyniki badań

Z badań wynika, że dzieci najbardziej były zainteresowane obrazem realistycznym — sformułowały 167 odnoszących się do niego pytań, co dało najwyższą średnią liczbę pytań na jednego ucznia. Do obrazu abstrakcyjnego uczniowie ułożyli 157 pytań, a do tekstu — 129. Łącznie zgromadzono 453 pytania. Powyższe dane zostały ujęte w tabeli 2.

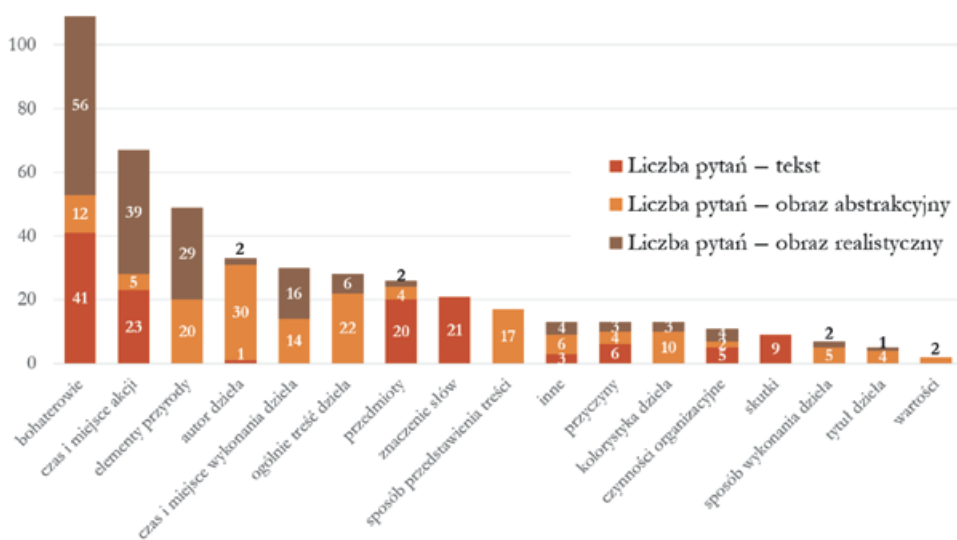
Tabela 2. Liczba pytań dzieci do tekstu, obrazu abstrakcyjnego i realistycznego

	Tekst	Obraz abstrakcyjny	Obraz realistyczny
Liczba pytań dzieci	129	157	167
Średnia liczba pytań	6,45	6,83	7,26
Dominanta	4	4	5

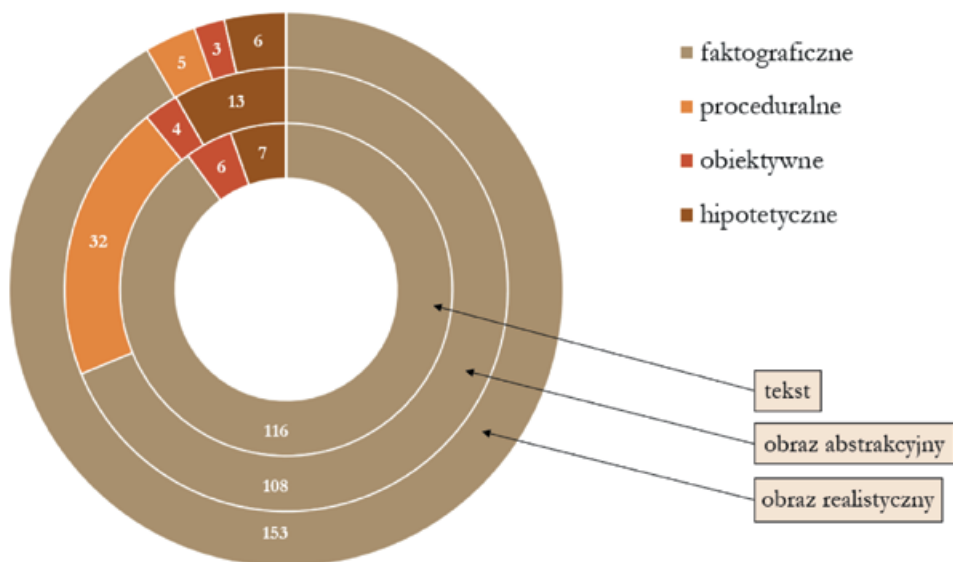
Źródło: badania własne

Odnośnie do tematyki pytań można zauważyć, że zarówno w przypadku tekstu, jak i obrazu realistycznego najczęściej występowały pytania o bohaterów oraz czas i miejsce akcji, a w odniesieniu do obrazu abstrakcyjnego — pytania o autora i ogólne pytania o treść dzieła. Warto podkreślić, że z całości badań wynika, iż najliczniejsze były pytania o bohaterów. Należy dodać, że nie wszystkie wyróżnione kategorie tematyczne pojawiły się we wszystkich trzech przypadkach. Pytania o elementy przyrody, czas i miejsce wykonania dzieła, kolorystykę, sposób wykonania i tytuł dzieła oraz ogólne pytania o treść zostały zadane w odniesieniu do obrazów; do tekstu pytań tego typu nie zadano ani razu. Na uwagę zasługuje również to, że dzieci pytały o znaczenie słów i skutki jedynie w odniesieniu do tekstu, a o sposób przedstawienia treści oraz wartości — tylko w odniesieniu do obrazu abstrakcyjnego. Szczegółowe dane przedstawia wykres 1.

Jeśli chodzi o rodzaje pytań, to należy przede wszystkim zaznaczyć, że podczas analizy pytań pod tym kątem posłużono się klasyfikacją K. J. Szmida (2006). Z badań wynika, że dzieci najczęściej zadają pytania faktograficzne. Skłonność tę można dostrzec w odniesieniu do wszystkich tekstów kultury, którymi posłużono się w czasie badań, jednakże najwięcej pytań tego rodzaju nawiązywało do obrazu realistycznego. Pytania proceduralne pojawiły się wyłącznie w przypadku obrazów. Warto zwrócić przy tym uwagę, że większość stanowiły pytania do obrazu abstrakcyjnego. Pytania hipotetyczne odnotowano we wszystkich trzech przypadkach, lecz większość z nich ponownie dotyczyła obrazu abstrakcyjnego. Pytania obiektywne także odnosiły się i do tekstu, i do obrazów, przy czym największa ich liczba miała związek z pierwszym z wymienio-



Wykres 1. Tematyka pytań dzieci w odniesieniu do tekstu, obrazu abstrakcyjnego i realistycznego.  
Źródło: badania własne



Wykres 2. Rodzaje pytań dzieci w odniesieniu do tekstu, obrazu abstrakcyjnego i realistycznego.  
Źródło: badania własne

nych wytworów. Warto dodać, że występujących w klasyfikacji K. J. Szmida pytań przypuszczających i spekulatywnych nie odnotowano ani razu. Dokładne dane prezentuje wykres 2.

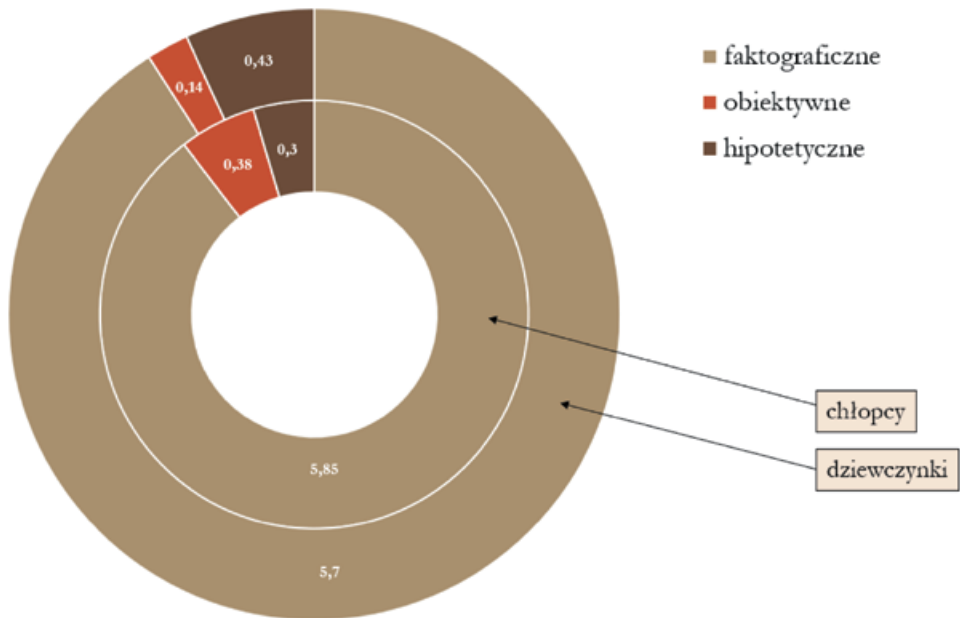
Przyglądając się temu, jak płeć warunkuje tematykę pytań, można zaobserwować, że ogólnie dziewczynki częściej niż chłopcy wyrażały zainteresowanie przedmiotami, elementami przyrody, bohaterami, autorem dzieła i kolorystyką obrazu. Z przeprowadzonych badań wynika, że chłopcy z kolei chętniej formułowali pytania mieszczące się w kategorii „inne”. Częściej niż dziewczynki pytały też o czas i miejsce akcji oraz sposób wykonania dzieła. Interesujące wydaje się spostrzeżenie, że pytania z niektórych kategorii tematycznych pojawiły się tylko u dziewczynek lub tylko u chłopców (w zależności od prezentowanego dzieciom dzieła). Szczegółowe dane zawiera tabela 3.

Według płci można także zróżnicować rodzaje pytań formułowanych przez dzieci. Z badań wynika, że w przypadku tekstu dziewczynki częściej posługiwa-

Tabela 3. Wybrane kategorie tematyczne a płeć dzieci (szarym kolorem zaznaczono te kategorie tematyczne, które zostały wybrane tylko przez jedną płeć)

Kategorie tematyczne pytań	Tekst		Obraz abstrakcyjny		Obraz realistyczny	
	Średnia liczba pytań na jedną dziewczynkę	Średnia liczba pytań na jednego chłopca	Średnia liczba pytań na jedną dziewczynkę	Średnia liczba pytań na jednego chłopca	Średnia liczba pytań na jedną dziewczynkę	Średnia liczba pytań na jednego chłopca
Bohaterowie	2	2,08	0,5	0,54	3,3	1,77
Czas i miejsce akcji	1,14	1,15	0	0,38	1,8	1,62
Autor dzieła	1	0	1,5	1,15	0,1	0,08
Elementy przyrody	0	0	1,6	0,3	1,6	1
Przedmioty	0,92	1,14	4	0	0,2	0
Skutki	0	0,69	0	0	0	0
Kolorystyka dzieła	0	0	0,6	0,3	0,2	0,08
Inne	0,14	0,15	0	0,46	0,2	0,15
Sposób wykonania dzieła	0	0	0,2	0,23	0	0,15
Tytuł dzieła	0	0	0,2	0,15	0	0,08
Wartości	0	0	2	0	0	0

Źródło: badania własne



Wykres 3. Rodzaje pytań do tekstu a płeć dzieci (podano średnią liczbę pytań). Źródło: badania własne

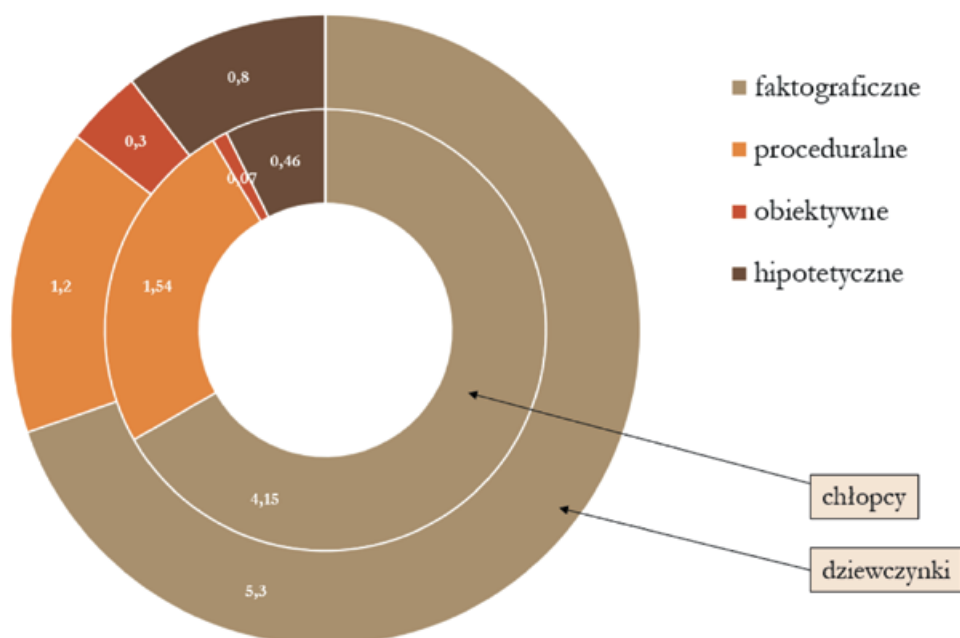
ły się pytaniami hipotetycznymi, a chłopcy częściej zadawali pytania gromadzące informacje, tj. faktograficzne i obiektywne. Szczegółowe dane zawiera wykres 3.

W odniesieniu do obrazu abstrakcyjnego sytuacja wyglądała nieco inaczej. Dziewczynki sformułowały więcej zarówno pytań faktograficznych, jak i obiektywnych, a oprócz tego zadały stosunkowo dużo pytań hipotetycznych. Chłopcy zaś częściej układali pytania proceduralne. Opisane zależności prezentuje wykres 4.

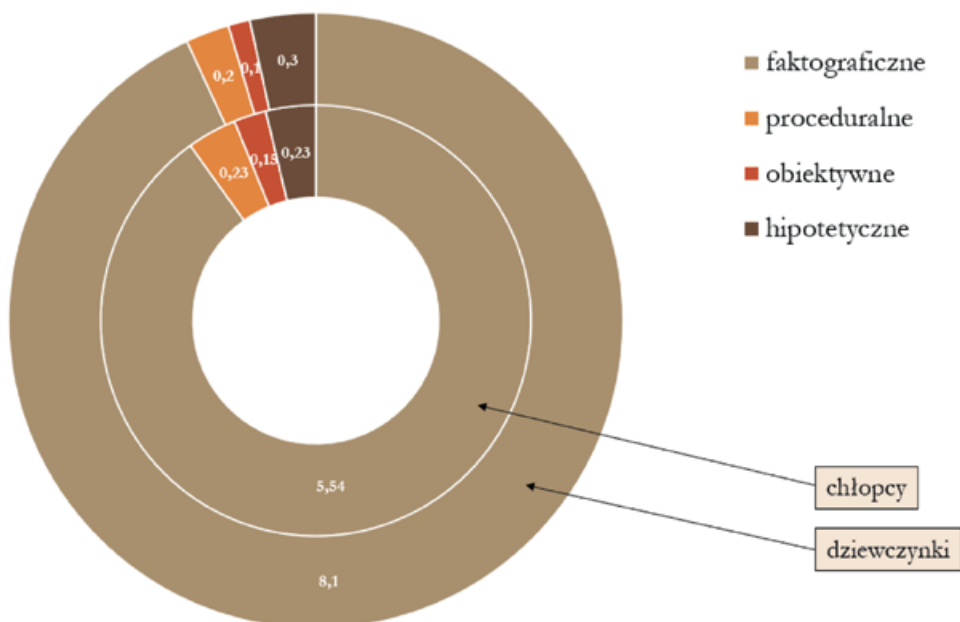
W odniesieniu do obrazu realistycznego należy stwierdzić, że dziewczynki również zadały więcej pytań faktograficznych i hipotetycznych. Minimalnie więcej pytań obiektywnych i proceduralnych zostało zaś sformułowanych przez chłopców. Dokładne dane przedstawia wykres 5.

Warto opisać pokrótce także stosunek uczniów do zadawania pytań. Zarówno w odniesieniu do tekstu, jak i obrazów, reakcja dzieci była podobna. Większość badanych wykazywała duże zainteresowanie prezentowanymi wytworami i chętnie zadawała pytania. Ogólnie rzecz biorąc, można stwierdzić, że zadanie postawione przed uczniami zostało odebrane jako dość nietypowe ćwiczenie, ale dzieci mocno zaangażowały się w formułowanie pytań i bez oporów wykazywały swoją poznawczą dociekliwość. Szczegółowe informacje zawiera tabela 4.





Wykres 4. Rodzaje pytań do obrazu abstrakcyjnego a płeć dzieci (podano średnią liczbę pytań). Źródło: badania własne



Wykres 5. Rodzaje pytań do obrazu realistycznego a płeć dzieci (podano średnią liczbę pytań). Źródło: badania własne

Tabela 4. Stosunek dzieci do formułowania pytań

Kategorie zachowań	Tekst	Obraz abstrakcyjny	Obraz realistyczny
Dziecko zapisuje pytania, chętnie je zadaje	13	15	16
Dziecko zapisuje pytania, ale ich nie zadaje	6	7	6
Dziecko nie zapisuje pytań oraz ich nie zadaje	1	1	1
Dziecko nie zapisuje pytań, ale je zadaje	0	0	0

Źródło: badania własne

## Wnioski

Na podstawie przedstawionych wyników badań można dojść do następujących konkluzji:

1. Liczba zadanych pytań wskazuje, że dzieciom łatwiej było formułować pytania do obrazów, przy czym uczniowie byli bardziej zaintrygowani obrazem realistycznym niż abstrakcyjnym. Prawdopodobnie dzieci chętniej zadawały pytania do tego obiektu, który wydawał się im w pewnym sensie bliższy, bardziej realny i współczesny. Można by sądzić, że obraz abstrakcyjny mocniej zaintryguje uczniów, lecz okazało się, że formułowanie pytań do tego wytworu było mimo wszystko trochę trudniejsze. Ma to niewątpliwie związek z etapem rozwoju poznawczego, na jakim znajdują się uczniowie klasy trzeciej.

2. Najwięcej pytań dotyczyło bohaterów (były to najczęstsze pytania w przypadku opowiadania i obrazu realistycznego), co może wynikać stąd, że dzieci mają silną potrzebę identyfikowania się z postaciami występującymi w tekście czy na obrazie. Warto podkreślić, że na obrazie abstrakcyjnym postaci ludzkie nie były przedstawione wprost, lecz uczniowie i tak najczęściej pytali o człowieka — autora dzieła. Ogólnie liczba pytań odnoszących się do najczęściej występujących kategorii tematycznych wskazuje, że duży wpływ na ich tematykę miał charakter przedstawianego dzieciom wytworu — czy wydawał się on realistyczny, czy abstrakcyjny. Pytania, które pojawiały się najrzadziej, dotyczyły sposobu wykonania, tytułu dzieła i wartości. Warto jednak zauważyć, że najwięcej pytań z tych trzech kategorii tematycznych odnosiło się do obrazu abstrakcyjnego, co może wskazywać, że niejednoznaczne przedstawienie treści sprowokowało uczniów do większej elastyczności w zadawaniu pytań, a nawet skłoniło do formułowania pytań o charakterze refleksyjnym (pytania o wartości).

Trzeba również zwrócić uwagę, że część pytań nie miała charakteru odkrywczego i nie świadczyła o postawie badawczej. Były to pytania, na które odpo-

wiedź nasuwała się sama, ponieważ wynikała z treści dzieła. Taka sytuacja miała miejsce szczególnie często w przypadku tekstu, co może świadczyć o tym, że uczniowie starali się formułować takie pytania, jakie sami słyszeli od nauczyciela po przeczytaniu utworów literackich. Widać zatem, że dzieci łatwo popadły w rutynę, a ich spostrzeganie zostało spłycone.

3. Pytania dzieci miały najczęściej charakter faktograficzny. Drugą liczną występującą grupą pytań były pytania proceduralne, zadawane tylko w odniesieniu do obrazów. Wyniki te wskazują, że uczniowie klasy trzeciej szkoły podstawowej raczej gromadzą informacje, niż organizują czy rozwijają je. Warto jednak zauważyć, że na trzecim miejscu pod względem liczebności znalazły się pytania hipotetyczne, które mogą być zwiastunem stopniowego przechodzenia niektórych dzieci na wyższy poziom myślenia — myślenia abstrakcyjnego. Ponadto pytania tego rodzaju są z pewnością oznaką dziecięcej kreatywności. Trzeba także zwrócić uwagę na pytania obiektywne, których pojawiło się najmniej, co może świadczyć o tym, że dzieci stosunkowo rzadko zastanawiają się nad mechanizmami pewnych działań i nie dążą do ustalenia przyczyn zjawisk; może to nieco niepokoić. Pytania spekulatywne i przypuszczające nie wystąpiły ani razu, co jest zgodne z cechami myślenia na etapie operacji konkretnych, który reprezentują dzieci w wieku wczesnoszkolnym.

4. Płeć z pewnością warunkuje tematykę pytań dzieci. Zaobserwowano m.in., że dziewczynki częściej niż chłopcy pytają o elementy przedstawione *explicitie* w tekście czy na obrazach i bardziej uwidaczniają w swoich pytaniach emocje wywołane zetknięciem z wytworami. Tematyka pytań chłopców wskazuje z kolei w większym stopniu na myślenie przyczynowo-skutkowe. Płeć miała także wpływ na rodzaje pytań zadawanych przez dzieci. Można zauważyć, że dziewczynki w porównaniu z chłopcami ułożyły więcej pytań faktograficznych oraz hipotetycznych, co prawdopodobnie świadczy o większej kreatywności uczennic i częstszym okazywaniu pierwszych cech myślenia abstrakcyjnego. Chłopcy chętniej zadawali pytania proceduralne i obiektywne. Tendencja ta jest oznaką zaciekawienia procesem tworzenia prezentowanych obiektów oraz wyjaśniania mechanizmów określonych działań, a co za tym idzie — przejawem myślenia logicznego.

5. Uczniowie chętnie podejmowali się zadawania pytań, co świadczy o pozytywnym stosunku do tego ćwiczenia. Dzieci charakteryzuje dociekliwość, która może objawić się tylko wtedy, kiedy pozwoli się im na pewną swobodę — bez pośpieszania i okazywania zniecierpliwienia ze strony nauczyciela. Wyniki badań dowodzą, że uczniowie w wieku wczesnoszkolnym są zdolni do okazywania zainteresowania danym obiektem przez refleksyjne pytania, a rodzajem nagrody są dla nich otrzymane odpowiedzi. Trzeba jednak zwrócić uwagę, że spora część uczniów zadawała pytania na zasadzie „sztuki dla sztuki”, niemniej zostało to zauważone przez inne dzieci, które wskazywały na brak logiki takich pytań. Można zatem wysnuć wniosek, że ćwiczenie tego typu silnie angażuje

wszystkich uczniów, doskonale służąc rozwijaniu krytycyzmu i myślenia pytajnego.

## Podsumowanie

Pytania uczniów świadczą przede wszystkim o poziomie rozwoju poznawczego i zdolnościach przejawianych przez poszczególne dzieci. Umiejętność zadawania pytań warto rozwijać na każdym etapie edukacyjnym, gdyż warunkuje ona umiejętność efektywnego uczenia się i poszerzania horyzontów myślowych. Zdaje się jednak, że czas edukacji w klasach I–III szczególnie sprzyja kształtowaniu myślenia pytajnego, a co za tym idzie — otwartej postawy badawczej, ponieważ na tym etapie można wykorzystać śmiałość dzieci, które ciągle jeszcze mają w sobie duży potencjał do formułowania pytań, nie postrzegają ich zadawania jako przejawu niewiedzy czy powodu do wstydu. W dodatku wspólne poszukiwanie odpowiedzi i otrzymywanie ich są dla uczniów nagrodą samą w sobie. Warto także podkreślić, że formułując pytania, uczniowie korzystają z dość obszernej już wiedzy o otaczającej ich rzeczywistości, systematyzują ją i uczą się wykorzystywać ją w różnych, często nieznanych wcześniej okolicznościach.

## Bibliografia

- Adamek, I. (2012). *Rozwijanie myślenia pytajnego u dzieci*. W: E. Ogrodzka-Mazur, U. G. Szuścik, *Edukacja małego dziecka*. T. 1: *Teoretyczne odniesienia, tendencje i problemy*. Kraków: Impuls, s. 258–268.
- Cieszynska, J., Korendo, M. (2007). *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka od noworodka do 6. roku życia*. Kraków: Wyd. Edukacyjne.
- Czaja-Chudyba, I. (2013). *Myślenie krytyczne w kontekstach edukacji wczesnoszkolnej — uwarunkowania nieobecności*. Kraków: Wyd. Naukowe UP.
- Kleszcz, L. (1999). *Rozum, rozumienie, rozmowa*. W: B. Trojanowska (red.), *Rzeczywistość języka*. „Filozofia”, XXXVI, s. 361–372.
- Piaget, J. (2005). *Mowa i myślenie u dziecka*. Przeł. J. Kołodzka. Wyd. 3. Warszawa: PWN.
- Radwiłowicz, R. (1969). *O pytaniach uczniowskich ogólnie*. W: R. Radwiłowicz, K. Pauzewicz, C. Kosiński, *Pytania uczniów a treść nauczania*. Warszawa: Państwowe Wyd. Szkolnictwa Zawodowego, s. 7–67.
- Szczepska-Pustkowska, M. (2004). *Tropami dziecięcych pytań filozoficznych*. W: D. Klus-Stańska (red.), *Światy dziecięcych znaczeń*. Warszawa: Żak, s. 202–232.
- Szmidt, K. J. (2006). *Teoretyczne i metodyczne podstawy procesu rozwijania „myślenia pytajnego”*. W: W. Limont, K. Nielek-Zawadzka, *Dylematy edukacji artystycznej*. T. 2: *Edukacja artystyczna a potencjał twórczy człowieka*. Kraków: Impuls, s. 21–50.
- Szmidt, K. J. (2013). *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*. Gliwice: Helion.
- Szmidt, K. J. (2017). *Edukacyjne uwarunkowania rozwoju kreatywności*. Łódź: Wyd. UŁ.
- Szuman, S. (1985). *Studia nad rozwojem psychicznym dziecka*. Warszawa: WSiP.