

Naslov članka/Article:

S kakovostnimi vprašanji na pot raziskovanja, odkrivanja in učenja

With Good Questions on a Path of Exploration, Discovery and Learning

Avtor/Author:

Maja Vačun

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



Vzgoja in izobraževanje 6/2018, letnik 49

ISSN 0350-5065

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo
Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2018

Spletna stran revije:

<https://www.zrss.si/strokovne-revije/vzgoja-in-izobrazevanje/>

Maja Vačun, Osnovna šola Selnica ob Dravi

S KAKOVOSTNIMI VPRAŠANJI NA POT RAZISKOVANJA, ODKRIVANJA IN UČENJA

POVZETEK

Postavljanje vprašanj je ena temeljnih veščin učinkovitih, kritičnih mislecev, kakršni naj bi postali tudi naši učenci. Učitelji si sicer ne znamo predstavljati načrtovanja in izvajanja učnih ur brez postavljanja vprašanj tako sebi kot učencem, a se ob tem premalo zavedamo, da je učinek učenja večji, če načrtno razvijamo veščine spraševanja (pri sebi in pri učencih), zastavljamo učencem raznovrstna vprašanja in čim večkrat omogočamo priložnosti, ko lahko sprašujejo tudi učenci sami. Kakovost mišljenja je posledica kakovosti spraševanja in le dobra, odprta, v spodbujanje razmišljanja usmerjena vprašanja so tista, ki učence spodbudijo k primerjanju pojavov, napovedovanju dogodkov, analiziranju, vrednotenju ali oblikovanju povsem novih rešitev. V prispevku prikažemo nekaj strategij, ki smo jih uporabili pri delu z učenci v okviru učnih ur sodelovalnega učenja pri predmetu knjižnična informacijska znanja v povezavi s preostalimi predmeti ter pri krožkih filozofija za otroke. Odgovorimo na vprašanja, zakaj so v procesu učenja vprašanja pomembna in kakšna je učiteljeva vloga pri spodbujanju in razvijanju le-teh.

Ključne besede: miselni procesi, učenje, vprašanja, kritično mišljenje, metakognicija, filozofija za otroke

ABSTRACT

Asking questions is one of the fundamental skills developed by successful critical thinkers that we want our students to become. Even though, as teachers, we find it hard to imagine planning and teaching classes without asking questions – whether they come from us or our students –, we often fail to realise that learning performance would be greater if (our own and our students') questioning skills were purposefully developed and if students were asked a variety of different questions and given the opportunity, as often as possible, to pose questions themselves. Quality thinking is a result of quality questioning, where only good and open questions fostering thinking are the ones that encourage students to compare different phenomena, predict events and analyse, evaluate or create innovative solutions. The article introduces a few strategies used in our work with students as part of collaborative learning in Library Information Knowledge class in connection with other subjects and in Philosophy for Children class. It answers the question of why questions are important in the learning process and what the teacher's role is in encouraging and developing them.

Keywords: thought processes, learning, questions, critical thinking, metacognition, philosophy for children

»Vprašanje ni, ali v šoli lahko spodbujamo razvoj mišljenja, pač pa je vprašanje, kako to doseči, kako z vsako učno uro prispevati k razvoju mišljenja.«

(Kompere in Rupnik Vec, 2016: 6; po Csapo, B.)

POMEN ZASTAVLJANJA VPRAŠANJ V ŠOLI

Postavljanje vprašanj je ena temeljnih veščin učinkovitega, kritičnega misleca. Kakovost vprašanja določa kakovost mišljenja ali če povemo drugače – čim boljša so vprašanja, tem boljše je mišljenje, ki sledi (Kompere in Rupnik

Vec, 2016: 84). Učiteljev premislek o kakovosti vprašanj in s tem kakovosti mišljenja, ki ga ta spodbudijo, je izjemno pomemben. Vprašanja, ki pri učencih izzovejo le brskanje po spominu, so bistveno drugačna od tistih, ki učenca spodbudijo k primerjanju pojavov, napovedovanju dogodkov, analiziranju, vrednotenju ali oblikovanju povsem novih

rešitev (Kompore in Rupnik Vec, 2016: 84). »Vrsta in nivo zahtevnosti učiteljevih vprašanj določata nivo oz. kompleksnost miselnih procesov učencev.« (Rupnik Vec in Kompore, 2006: 97)

Učitelji si sicer res ne znamo predstavljati načrtovanja in izvajanja učnih ur brez postavljanja vprašanj tako sebi kot učencem.

Prva so tista, ki se nanašajo na želje in cilje pred izvedbo učne ure (npr. *Kateri so moji cilji za današnjo učno uro? Kaj želim/zahtevam, da moji učenci spoznajo/se naučijo?*), druga pa tista, ki si jih postavimo z namenom evalvacije (*Kaj so bile prednosti, pomanjkljivosti ure?, Kaj so se naučili učenci in kaj jaz? Katere vidike svojega dela moram izboljšati/spremeniti?*).

Z vprašanji, ki jih učitelji postavljamo učencem, pa ugotavljamo, kako ti razmišljajo, kaj jih zanima, kaj o določeni temi že vedo (predznanje), na kakšni stopnji je njihovo znanje, ali snov razumejo, jo znajo pojasniti, uporabiti, ovrednotiti ipd.

Na žalost učitelji vse premalokrat omogočamo situacije, v katerih so učenci tisti, ki postavljajo vprašanja. To je po mojem mnenju zanimivo, saj bi se morali zavedati, da je prav čudenje oz. spraševanje tisto, ki vodi do raziskovanja in posledično do znanja. Tako bi morali imeti za cilj, da se učenci sprašujejo in raziskujejo snov še po tem, ko se naša učna ura že konča.

Holcar Brunauer idr. (2016) pišejo, da je učinek učenja večji, če učencem zastavljamo raznovrstna vprašanja in čim večkrat omogočamo priložnosti, ko lahko sami sprašujejo. Z oblikovanjem vprašanj – poleg tega da razmišljajo o svojem znanju – učenci razvijajo tudi samostojnost, preverjajo svoje razumevanje, postopno prevzemajo odgovornost za učenje, se lažje izražajo, razmišljajo o dosežkih in podobno.

Spodbujanje učencev k zastavljanju vprašanj ob srečanju z učno vsebino pa je zelo pomembno tudi zato, ker vprašanja odražajo in hkrati vplivajo na spoznavne interese učencev, menita Rupnik Vec in Kompore (2006: 115). Pri tem dodajata, da so učenci takrat, ko sprašujejo, aktivno vključeni v proces učenja (Rupnik Vec in Kompore, 2016: 84).

RAZISKOVANJE IN RAZVOJ LASTNE PRAKSE

Sama sem se s pomenom postavljanja vprašanj za raziskovanje ter samostojno in kritično mišljenje srečala že v času študija. Najprej na višješolskem programu predšolska vzgoja, kjer sem dobila vpogled v teoretično in praktično dejstvo o tem, da se predšolski otroci kar ne naveličajo postavljati

vprašanj, s katerimi izražajo čudenje in navdušenje nad večino stvari, ki jih obdajajo.

S tem v zvezi sem spoznala tudi, kako pomembno je, da odrasli prisluhnemo vprašanjem otrok, jih spodbujamo in razvijamo. Rajović (2015: 17) je npr. prepričan o pomembnosti tega, da že v delo s predšolskimi otroki vnesemo elemente, ki spodbujajo njihov miselni razvoj, enako pomembno pa je po njegovem mnenju tudi razvijanje hitrosti razmišljanja in sklepanja. V predšolskem obdobju sta namreč »hitrost tvorjenja povezav in število ustvarjenih povezav med nevroni neprimerno večja kot po sedmem letu starosti« (Rajović, 2015: 16).

Z vprašanji kot načinom učenja/raziskovanja sem se nato srečala še v času študija filozofije (in slovenščine), s katerim sem nadaljevala. Ob študiju filozofije sem se seznanila tudi z nekaterimi načini in metodami, s pomočjo katerih pri učencih spodbujamo in razvijamo filozofski dialog, katerega obvezni sestavini sta spraševanje in kritično mišljenje.

Prepletenost obeh študijskih področij sem sčasoma spoznavala ob delu z učenci in otroki iz vrtca, ki je priključen naši šoli. Tako sem začela v svoje učne ure vse bolj načrtno vnašati vprašanja (ustno ali na delovnih listih), ki pri otrocih razvijajo višje miselne procese, hkrati pa tudi načrtovala dejavnosti, pri katerih so morali postavljati vprašanja učenci. Ob evalvaciji vsake posamezne ure pa sem tudi sebi postavljala vprašanja, odgovori pa so bili nato vodilo za načrtovanje naslednje/-ih ure/ur. Zavedam se, da se moram tudi sama še veliko naučiti, in tako se samoizobražujem z branjem strokovne literature ter se udeležujem organiziranih izobraževanj/seminarjev na to temo.

Projekt Linpilcare, ki sodelujoče učitelje spodbuja k raziskovanju lastne prakse, je bil kot nalašč za to, da v skladu s svojimi spoznanji, željami in cilji oblikujem načrt dela. Prvo leto izvajanja projekta so bili moji cilji vezani predvsem na knjižnico in z njo povezane dejavnosti, v tem šolskem letu pa sem si zastavila naslednje cilje:

- z vprašanji vzbuditi zanimanje in radovednost učencev;
- postavljati raznolika vprašanja, ki bodo od učencev zahtevala različne načine razmišljanja (od pomnjenja do vrednotenja);
- omogočati dejavnosti, v katerih učenci sami postavljajo vprašanja; učiti in navajati jih na postavljanje vprašanj različnih taksonomskih stopenj;
- osmišljati pomen postavljanja vprašanj v zvezi z učno snovjo in pri odločanju v vsakdanjem življenju;

- doseči, da (si) učenci postavljajo vprašanja tudi zunaj pouka (sprožanje nadaljnjih vprašanj);
- spodbujati vprašanja kot način samoregulacije učenja;
- uporabiti vprašanja kot način povratne informacije učencem v okviru formativnega spremljanja.

Moji cilji in raziskovalno vprašanje (*Kako je mogoče s postavljanjem raznolikih vprašanj učencem in navajanjem le-teh na samospraševanje vplivati na razvoj njihovega mišljenja na višjih taksonomskih ravneh?*) so sovpadali s cilji in skupnim raziskovalnim vprašanjem, ki smo ga oblikovale članice šolskega projektnega tima: *Kako spodbuditi učenčeve miselne procese na višjih taksonomskih stopnjah?*

KONKRETEN IZZIV: KAKO UČENCE SPODBUDITI K OBLIKOVANJU VPRAŠANJ

Kot knjižničarka izvajam pouk v dogovoru z učitelji različnih oddelkov/predmetov, ko načrtujemo ure medpredmetnega povezovanja knjižničnih informacijskih znanj drugimi učnimi predmeti in pri tem sledimo vsak svojim ciljem.

To šolsko leto sem načrtno izvajala tudi dva krožka filozofije za otroke, in sicer z otroki iz predšolske skupine našega vrtca (vanj je bilo vključenih sedem otrok, izvajali pa sva ga skupaj z vzgojiteljico Jernejo Lisjak, mag. prof. inkl. ped.) ter z učenkami 6. razreda (vanj je bilo vključenih devet deklic, pri krožku pa sta občasno sodelovala dva študenta filozofije s Pedagoške fakultete Maribor, ki sta opravila več hospitacij in vsak po dva nastopa; znanje in izkušnje sem pridobivala tudi sama, ko sem z mentorjem, mojim bivšim profesorjem, reflektirala učne ure).

Tako pri medpredmetnem sodelovanju kot pri krožku sem svoj del dejavnosti vselej načrtovala z vključevanjem vprašanj. Pred obravnavo teme ali posameznega elementa učne ure sem uporabljala tehniko postavljanja t. i. predvprašanj – učence sem prosila, naj ustno postavljajo oz. zapišejo vprašanja, npr.:

- tvorijo vprašanja, v katerih uporabijo določeno besedo, ključno za snov, ki sledi (kot motivacija na samem začetku učne ure);
- pred branjem zgodbe zapišejo vprašanja, ki so se jim porajala ob seznanitvi z naslovom zgodbe in/ali ogledom naslovnice knjige;
- tvorijo vprašanja po prvem ogledu ilustracij v knjigi, tj. pred branjem zgodbe, ki jo spremljajo ilustracije (ogledu ilustracij in postavljanju vprašanj sledi branje zgodbe);

- po začetni spodbudi (krajše besedilo/slika/plakat/glasba ...) z vprašanjem izrazijo, kaj se jim je ob videnem ali slišnem dotaknilo, jih zanima, kaj se jim je zdelo nenavadno/smešno – tak način dela je temelj pri programu filozofija za otroke in ga uporabljam tudi pri drugih urah ...

Cilji spodbujanja učencev k tvorjenju tovrstnih vprašanj so bili predvsem usmeriti njihovo pozornost, vzpostaviti ustrezno miselno naravnost, jih spodbuditi k samostojnemu razmišljanju o temi/snovi posamezne učne ure, spodbuditi njihovo predvidevanje vsebine in podobno.

V teh primerih odgovori na vprašanja za nas celo niso bili najbolj pomembni in nismo bili usmerjeni vanje; vprašanja so nam predvsem pomagala pri razmišljanju o določeni temi. Velikokrat učencem povem, da na nekatera vprašanja niti ni možno niti ni potrebno najti dokončnega odgovora. Pri tem mislim na vprašanja, ki kot odgovor ne pričakujejo pomnjenja nekih informacij/znanja/dejstev, temveč se nanašajo na učenčovo zmožnost sinteze, predvidevanja, načrtovanja, kritične presoje, predvsem pa izražanje mnenj, ki so lahko zelo različna (in je dobro, da so).

Pri tem izhajam iz mnenj filozofov pa tudi sodobnih strokovnjakov, ki kot napačno ocenjujejo prepričanje, da mora biti cilj vseh dejavnosti, ki vključujejo postavljanje vprašanj, najti vse pravilne odgovore (ki naj bi se jih učenci po možnosti še naučili na pamet). Po mnenju Umek in Rztresen (2013: 160) je npr. namen nekaterih vprašanj razmišljanje, povezovanje znanja, domnevanje. Podobno trdita tudi Rupnik Vec in Kompare, ki po Sokratovem zgledu navajata, da bi moral učitelj postavljati dobro premišljena vprašanja, s katerimi bi usmerjal učence, da samostojno iščejo rešitve v problemskih situacijah, ki se nanašajo na učno snov, ob tem pa bi učenci raziskovali procese, ki se med učenjem razvijajo v njih samih ter med njimi in okolico (Rupnik Vec in Kompare, 2006: 100). Ali kot piše R. Rajović (2015: 90): »Vprašanje naj izzove intenzivno razmišljanje in povezovanje in naj prinese radost otroku, ki je našel pravilen odgovor.« Pri tem dodaja, da je pot do odgovora velikokrat pomembnejša kot sam odgovor.

V šolah naj bi bilo tako vse preveč vprašanj s pričakovanimi odgovori (tako avtorici Umek in Rztresen, 2013) ter vprašanj, ki ne dopuščajo napačnih odgovorov. Ob tem se učenci hitro naučijo, da so napačni odgovori nekaj nedopustnega, sramotnega. To, da na neko vprašanje ne znajo ali ne zmorejo odgovoriti, pa lahko učitelji izkoristimo kot sporočilo, da se pri vsaki dejavnosti česa naučimo – včasih tudi tega, da še nimamo potrebnega znanja za

rešitev vprašanja/naloge in si ga torej moramo še pridobiti. Tovrstno spoznanje je priložnost za učiteljevo formativno spremljanje učenčevega znanja, za učenca pa priložnost refleksije lastnega znanja/vedenja.

Kadar sem si kot cilj učne ure postavila tudi iskanje odgovorov na vprašanja, npr. pridobivanje znanja/informacij s pomočjo informacijskih virov, smo se z učenci vrnili k vprašanju v različnih fazah učne ure. Vprašala sem jih npr., ali so skozi branje zgodbe/besedila, iskanje informacij, raziskovanje dobili odgovore na svoja vprašanja – v teh primerih smo odgovore preverili tako, da so jih učenci predstavili drug drugemu. Po obravnavi teme/snovi sem uporabljala tudi t. i. povprašanja, ki sem jih že predhodno pripravila sama ali so jih tvorili učenci. Ta vprašanja so služila za ponovitev učne snovi ali kot premislek oz. refleksija učencev o lastnem razmišljanju in doživljanju učne snovi ali o tem, kaj se je dogajalo v njih samih – npr.:

Kaj sem se danes naučil?

Kaj mi je ostalo v spominu?

Česa nisem najbolj razumel?

Kaj mi je bilo všeč?

Kaj me je presenetilo?

Kako bom uporabil znanje o učni snovi?

STRATEGIJE ZA SISTEMATIČNO SPODBUJANJE UČENCEV K POSTAVLJANJU VPRAŠANJ

Strategije, s pomočjo katerih sem spodbujala učence k postavljanju vprašanj, so bile med drugim:

- **strategija VŽN** (Vem – Želim vedeti – Naučil sem se): je izvirno predvsem bralna učna strategija, a z njo učence spodbujam k postavljanju (zapisu v drugi stolpec) kakovostnih vprašanj v zvezi z učno snovjo, na katera še nimajo odgovorov; učenci jih nato poiščejo s pomočjo informacijskih virov;
- **zvezdna tehnika** (po Kompare in Rupnik Vec, 2016: 90): učenci oblikujejo čim več vprašanj o izbrani temi/vsebini; vprašanja tvorijo na dane vprašalnice (Kdo? Kje? Kaj? Zakaj? Kako? Kakšen?), nato pa s pomočjo besedila oz. knjig poiščejo odgovore na zapisana vprašanja;
- **vrstniško spraševanje**: učenci v skupinah iz danega besedila izberejo pet zanje najpomembnejših podatkov o pisatelju in jih zapišejo vsak v svoj zvezek, nato za vsak izbrani podatek na poseben list zapišejo po eno vprašanje in ga ocenijo po težavnosti s številom 1–5; s pomočjo vprašanj preverimo usvojeno znanje, in sicer tako da se

igramo kviz – tekmujejo skupine, ki pridobivajo točke na podlagi pravilnih odgovorov in točk, ki so jih zapisali sami; vrstniško spraševanje spodbujam tudi pri drugih učnih urah, ko npr. načrtujem, da mora določena skupina učencev po branju besedila (ki ga berejo tudi učenci drugih skupin) zapisati smiselna vprašanja, s pomočjo katerih kasneje pri učencih preostalih skupin preverijo razumevanje prebranega;

- **tvorjenje vprašanj na dane odgovore**: učencem podam odgovore (ustno ali na učnem listu), za katere morajo sestaviti vprašanja; kot odgovore ne uporabim le podatkov/dejstev o določeni temi, s pomočjo katerih lahko pri učencih preverim znanje, temveč tudi (ali pa predvsem) trditve, ki od njih zahtevajo oblikovanje vprašanj višjih taksonomskih stopenj – npr. odgovori: *Mislim, da ne. Rekel bi, da ja. Zgodilo bi se, da bi balon počil. Slikanice na police z oznako C, mladinske romane pa na police z oznako M ...*;
- **De Bonovi klobuki razmišljanja**: usmerjeno kritično mišljenje, ki ga zahteva pouk z uporabo De Bonovih klobukov razmišljanja, je ena izmed strategij, ki jih sama velikokrat uporabljam, ko učenci berejo besedila; hvaležna pa sem avtoricama Kompare in Rupnik Vec, ki sta v knjigi *Kako spodbujati razvoj mišljenja* (2016: 93) razkrili, da pri uporabi te strategije ni nujno le učitelj tisti, ki postavi vprašanja, na katera učenci v skladu z barvami klobukov odgovarjajo z različnih perspektiv, temveč lahko učenci namesto odgovorov glede na barve klobukov individualno ali v skupinah oblikujejo vprašanja in nato iščejo odgovore nanje;
- **metoda štirih kotov**: namesto trditve, za katere učenci izražajo (in nato argumentirajo) strinjanje ali nestrinjanje na način, da se postavijo k izbrani trditvi, metodo odslej uporabljam na način, da učenci tvorijo vprašanja v zvezi z določeno temo – izmed vseh vprašanj nato skupaj izberemo štiri, ki jih, zapisane na lističih, postavimo na štiri mesta v knjižnici; učenci se postavijo k vprašanju, ki jih najbolj zanima/prevzame/navduši ...; za iskanje odgovora/-ov izberemo vprašanje, pri katerem je največ učencev – če je cilj učne ure usvajanje nove snovi, učenci nato iščejo odgovore s pomočjo informacijskih virov, če je cilj izražanje mnenja in kritično mišljenje skozi diskusijo, pa v nadaljevanju učne ure razpravljamo/razmišljamo o možnih odgovorih;

- *pet zakajev*: strategija, katere namen je z dodatnimi vprašanji razširiti odgovor ali pridobiti podrobnejše informacije; kot zanimivost navajam vprašanja in odgovore, ki so jih spontano tvorili predšolski otroci pri krožku FzO, potem ko je prvi na osnovi treh sličic (ladja, svinčnik, zaklad) sestavil smiselno poved, preostali pa so dobili navodilo, da mu postavijo vprašanje:

Anže: »Gusarska ladja se je peljala do svinčnika, da so si zapisali, kje bodo našli zaklad.«

Anastazija: »Na katerem kraju je bil zaklad?«

Anže: »Na izgubljenem otoku.«

Gašper: »Zakaj je bil zaklad na izgubljenem otoku, kjer ga noben ni našel?«

Anže: »Ker so ga gusarji dali tja, ko še ni bil izgubljen.«

Tinkara: »Zakaj so gusarji rabili zaklad?«

Anže: »Da so si nekaj kupili.«

Gašper: »Kaj so si kupili?«

Anže: »Meče.«

Vid: »Zakaj so rabili meče?«

Anže: »Da so se lahko sabljali.«

Mlajši otroci/učenci imajo vprašanja, ki se začenjajo z »zakaj«, nasploh zelo radi. Kot pišeta Kompare in Rupnik Vec (2016), je dovolj, če učitelj v nižjih razredih navaja učence na uporabo šestih osnovnih vprašanj: Kaj?, Kdo?, Kje?, Zakaj?, Kdaj?, Kakšen?. Kasneje pa je naloga učitelja, da vpelje še nova vprašanja, ki razširjajo polje spraševanja in posledično znanja, razumevanja. Sama menim, da učitelj MORA naučiti učence razlikovati med različnimi vrstami in ravnmi vprašanj ter jih načrtno in sistematično spodbujati k uporabi kakovostnih vprašanj. Medtem ko vprašanja zaprtega tipa dopuščajo le en pravi odgovor, omogočajo vprašanja odprtega tipa (spodbujajoča/močna/divergentna vprašanja) več odgovorov in povsem nove odgovore. Odprta vprašanja ne iščejo le pravih odgovorov, temveč predpostavljajo razlago, utemeljitev, spodbujajo razmišljanje, zanimanje, zavzemanje stališč, oblikovanje argumentov. Všeč mi je trditev Godinhove (2008), da odprta vprašanja učencem omogočajo, da presežejo samo pridobivanje nekih dejstev in pojavov, temveč ta dejstva razumejo do te mere, da jih znajo tudi uporabiti. Odprta vprašanja predstavljajo tako za učenca kot učitelja polje raziskovanja. Odgovori so lahko tudi takšni, ki jih ne pozna niti učitelj sam, a je njegova vrlina v tem, da učencem dopušča takšno možnost in/ali jo celo spodbuja.

KAKO SI LAHKO POMAGAMO PRI POSTAVLJANJU VPRAŠANJ

Učitelju je pri postavljanju raznolikih vprašanj (glede na namen in kakovost) v pomoč večini že poznana Bloomova taksonomija, pri kateri razlikujemo vprašanja, usmerjena na:

- *znanje*: vprašanja spodbujajo obnovo (Kaj? Kje? Kdaj? Kakšen? Pokaži. Poimenuj Naštej ...);
- *razumevanje*: vprašanja zahtevajo razlago, luščenje bistva, napovedovanje itn. (Zakaj? Kako? Pojasni. Razloži. Utemelji. Navedi primer ...);
- *uporabo*: vprašanja spodbujajo, da učenec usvojeno snov uporabi v neznanih situacijah (Kako? Ilustriraj ...);
- *analizo*: vprašanja spodbujajo členitev na posamezne dele ter raziskovanje medsebojnih odnosov med njimi (Primerjaj. Ugotovi podobnosti in razlike. Razčleni ...);
- *sintezo*: vprašanja spodbujajo k uporabi različnih znanj in kombiniranju novih načinov (Poveži. Napovej. Sestavi načrt. Izvedi ...);
- *vrednotenje*: vprašanja spodbujajo k presojanju stvari, situacij, dogodkov (Oцени. Ovrednoti. Presodi ...) (Kompare in Rupnik Vec, 2016: 86).

Ko se učenci učijo postavljati kakovostna vprašanja, jim lahko veliko pomaga učitelj s svojim zgledom, pišejo Holcar Brunauer idr. (2016: 9). Pri tem dodajajo, da učitelj z vprašanji, ki jih zastavlja učencem, in z odgovori na njihova vprašanja učencem pomaga do izkušnje, da je tak način učenja zelo učinkovit.

Zanimiva je tudi oznaka učitelja kot profesionalnega spraševalca, kot ga imenujeta Rupnik Vec in Kompare (2006). Sposobnost postavljanja razmišljujočih vprašanj je namreč večšina, ki se je moramo naučiti tudi učitelji, da »v dialogu z učenci spontano ne oblikujemo le vprašanj na nižjem nivoju, ki terjajo predvsem priključ in reprodukcijo, ne pa tistih, ki sprožajo analizo kompleksnih informacij« (Rupnik Vec in Kompare, 2006: 113).

OZAVEŠČANJE KOLEGOV O POMEMBOSTI POSTAVLJANJA KAKOVOSTNIH VPRAŠANJ

Sama sem si v sklopu svojega operativnega načrta v okviru projekta Linpilcare postavila tudi cilj ozaveščati učitelje o pomembnosti postavljanja kakovostnih vprašanj učencem in omogočanja situacij, v katerih učenci sprašujejo.

Avgusta 2016 sem skupaj z vodjo šolskega projektnega tima, učiteljico Manjo Kokalj, in z našo projektno skrbnico,

mag. Barbaro Lesničar, izvedla delavnice za sodelavce. Moja delavnica se je nanašala na strategije postavljanja vprašanj pri delu z učenci, kjer sem sodelavcem skozi teoretična spoznanja in praktične vaje, v katerih so se preizkusili v vlogi spraševalcev, predstavila pomen postavljanja vprašanj za spodbujanje različnih načinov razmišljanja, vrste vprašanj ter jim predala sporočilo o pomenu učiteljevega postavljanja različnih tipov vprašanj in omogočanja trenutkov, ko vprašanja postavljajo učenci. Aprila 2017 sva z učiteljico Danielo Bugarin izvedli hospitacijsko uro za sodelavce, v kateri sva praktično prikazali uporabo vprašanj pri pouku slovenščine v 3. razredu.

Kljub navdušenju sodelavcev nad temo in izvedbo danes težko ocenim, koliko sem bila s predstavitvijo dolgoročno uspešna. Prav tako tudi težko odgovorim na vprašanje, ali sem dolgoročno uspešna. Kot slabost vsekakor opažam dejstvo, da nisem učiteljica v razredu in zato nimam stalne skupine učencev, s katerimi bi lahko načrtno, sistematično in skozi daljše časovno obdobje razvijala spraševanje/samospraševanje, ugotavljala njihov napredek in jih spodbujala k refleksiji lastnega razvoja in napredka na tem področju (s to ugotovitvijo nekako tudi odgovorim na svoje zastavljeno raziskovalno vprašanje). To mi na neki način uspeva pri krožkih filozofije za otroke, kjer čudenje s pomočjo postavitve vprašanja ni več problem. Predšolski otroci, vključeni v krožek, danes brez težav postavijo vprašanje prijatelju, medtem ko na začetnih srečanjih vprašanja niso

znali tvoriti po navodilu – kljub dejstvu, da so radovedni in neprestano sprašujejo. Mogoče pa gre del zahvale za to tudi staršem in vzgojiteljicam, za katere sem oktobra pripravila predavanje z naslovom *Filozofija za otroke* – zakaj je pomembno spodbujati in razvijati otrokova vprašanja.

Z izvedbo vseh v pričujočem prispevku omenjenih dejavnosti sem v šolskem letu 2016/2017 staršem predšolskih otrok, vzgojiteljicam, sodelavcem učiteljem, otrokom in učencem na neki način predstavila dejstvo, da je postavljanje vprašanj v svetu, ki je prenasičen z informacijami, bistveno za kritično presojo o tem, kar vidimo, slišimo, preberemo, in da so vprašanja ključnega pomena pri odločanju, učenju, reševanju problemov, snovanju rešitev in uveljavljanju sprememb. Na tem mestu naj le še ponovno izpostavim pomembno vlogo nas, učiteljev, da s kakovostnimi vprašanji spodbujamo razvoj kritičnega mišljenja učencev ter jih s postavljanjem odprtih/razmišljujočih vprašanj popeljemo na pot raziskovanja, odkrivanja in učenja, po kateri bodo nato hodili sami. Če učitelji nivoja pouka ne bomo dvigovali s problemskim in projektnim učenjem, ki zahteva višje nivoje mišljenja in med katerim je tudi (samo)spraševanje, se nam bo namreč, kot piše R. Rajović v svoji knjigi *Kako z igro spodbujati razvoj mišljenja* (2015: 15), »še naprej porajalo vprašanje: Kaj bo z našimi otroki, ki se še zmeraj izražajo na način, ki je zastarel in daje slabe rezultate?«.

VIRI IN LITERATURA

Godinho, S. (2008). Ali je to vprašanje? Strategije postavljanja in spodbujanja vprašanj. Ljubljana: Rokus Klett.

Holcar Brunauer, A., idr. (2016). Vprašanja v podporo učenju. V: *Formativno spremljanje v podporo učenju: priročnik za učitelje in strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kompare, A. in Rupnik Vec, T. (2016). Kako spodbujati razvoj mišljenja: Od temeljnih miselnih procesov do argumentiranja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Lesničar, B. (2013). S kakšnimi vprašanji spodbujamo različne, tudi metakognitivne miselne procese učencev. *Vzgoja in izobraževanje*, 2-3, str. 47–49.

Lipman, M. (2004). *Liza in etična raziskovanja: filozofija za otroke*. Ljubljana: Založba Krtina.

Rajović, R. (2015). *Kako z igro spodbujati miselni razvoj otroka*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Rupnik Vec, T. in Kompare, A. (2006). *Kritično mišljenje v šoli: strategije poučevanja kritičnega mišljenja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Umek, M. in Rztresen, M. (2013). Izzivi za nadarjene pri družboslovju. V: *Spodbudno učno okolje za nadarjene otroke v predšolskem in zgodnješolskem obdobju: zbornik povzetkov*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.