

ПИТАЊЕ У ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНОМ ПРОЦЕСУ

Тања Глишић*

Прегледни рад

doi: 10.7251/NSK1601065G UDK 37.018.2:37.034-057.874

Рад се бави питањима која се јављају у васпитно-образовном процесу, а која постављају дјеца и одрасли без обзира на узраст и ниво институције. У односу на њихову различиту позицију у процесу, могуће је разматрати и разлике у њиховим питањима. Питања су један од најчешћих начина започињања и/или одржавања комуникације, а по својој природи су инструмент сазнања и учења. Питањима која постављају одраслима, вршњацима, самима себи, дјеца показују радозналост, заинтересованост, своје мисли и идеје. Питања су и средство и манифестација развоја и учења, али и средство задобијања

пажње и успостављања односа са другим. Питањем дијете показује шта не зна, али и шта зна, може и жели. С друге стране, питања која постављају одрасли су средство поучавања, те контроле и вредновања дјеце и процеса. Истраживања су показала да у институционализованом васпитно-образовном процесу одрасли чешће постављају питања дјецу него обрнуто. То указује да су у васпитно-образовном процесу питања чешће употребљена са сврхом задовољавања потреба процеса (најчешће у виду, од стране одраслих, унапријед постављених циљева), а не за задовољавање потреба дјеце. Због тога се у раду разматрају могућности подстицања дјеце да питају, те могућности кориштења питања одраслих као ефикасне стратегије учења, поуча-

* Тања Глишић, МА, је виши асистент на Филозофском факултету Универзитета у Бањој Луци. E-mail: tanja.v.glisic@gmail.com

вања те успостављања равноправног односа између дјеце и одраслих. Дјечија питања одрасли може подстицати са једне стране суздржавањем од доминације у разговору и својих константних питања, нарочито оних којима контролише дјечије понашање и тражи репродукцију чињеница; а са друге, може их подстицати својим адекватно осмишљеним и коришћеним питањима којима ће продуковати размисљање и радозналост дјеце.

Кључне ријечи: *питање, васпитно-образовни процес, дијете, одрасли.*

Увод

Комуникација има кључну улогу у васпитно-образовном процесу, а питање је један од најчешћих начина њеног започињања. У том смислу, питања имају свој образовни и васпитни потенцијал. Питање је у исто вријеме производ и средство интелектуалног развоја и социјалног контакта. У овом раду се питања желе анализирати двојачко: као општа категорија, чиме се желе утврдити њихове специфичности, те као посебна појава у институционалном васпитно-образовном процесу, разматрајући постоји ли разлика у питањима која постављају дјеца у односу на питања која постављају одрасли. У литератури нема много новијих извора примарно посвећених питањима у васпитно-образовном процесу, нарочито недостаје емпиријски приступ том феномену.

Иако постоје разлике у питањима која се јављају на различитим узрастима, што су већ потврдила нека истраживања (Babić, 1983; Вујић, 2014а) овај рад неће посебно третирати разлику питања у односу на узраст него у односу на позицију у васпитно-образовном процесу: васпитач – одрасли (васпитач предшколске дјеце/учитељ/наставник/професор) или васпитаник – дијете (свих узраста). Због тога ће се у даљем тексту већином покушати избјегавати термини који спецификају узраст и ниво институције, него ће се употребљавати термини одрасли и дјеца, који најадекватније одређују разлике у те двије позиције у васпитно-образовном процесу. Прво ће се размотрити појам питања, а потом вриједности и ограничења дјечијих и питања одраслих, те како дјечија питања подстицати, а питања одраслих користити као ефикасну стратегију при вођењу васпитно-образовног процеса.

Појмовно одређење питања

Питање је специфична говорна активност, односно средство вербалне комуникације које, поред своје на први поглед једноставне језичке појавности, има врло сложена унутрашња својства, услове и разлоге јављања, различите функције, садржаје и значења која носе, интелектуалне и друге способности које укључују и слично. Због тога је дефиниса-

ти питање сложенији подухват него што изгледа. Најчешће се разликују три основна приступа у дефинисању појма питање: лингвистички, психолошки и педагошки (Babić, 1983).

Према лингвистичком приступу, питања су искази који имају „интерогативну функцију” (Пипер, Антонић, Ружић, Танасић, Поповић, Тошовић, 2005, стр. 996). Њима се адресант, односно саговорник подстиче на вербални чин у смислу захтијевања информације. Семантичко-прагматичка структура ове врсте исказа се огледа у сљедећем: говорно лице нема информацију, у одређеном тренутку сматра да његов саговорник може да му пружи неопходну информацију и својим вербалним дјеловањем (изрицањем питања) подстиче саговорника на чин пружања информације или неки акциони чин (Пипер и сарадници, 2005). При томе се као средства формулације користе интонација, упитне ријечи и/или трансформације (замјене реда ријечи).

Појам питања није толико истражен феномен у психологији и педагогији. Док лингвисти потенцирају спољашњу, лексичко-граматичку димензију питања, психолози потенцирају његову интелектуалну димензију. Психолози су питања посматрали у контексту проучавања усвајања језика или у контексту проучавања развоја мишљења. Питања се најчешће одређују као средство, односно инструмент сазнања (Babić, 1983; Jurić,

1974). Дакле, према овом приступу, питање је мисаони односно „спознајни чин” (Jurić, 1974, стр. 39). При томе, значајне одреднице питања су интенционалност, активност, жеља за знањем, усмјереност. Било да је питање средство или метод сазнања (Rieder, 1968, види код: Jurić, 1974), или формулисана свијест о проблему (Schiefele, 1963, види код: Jurić, 1974), питање је нераздвојиво од акције, вољног дјеловања на путу ка сазнању. Питање је средство учења и отуда његова вриједност у васпитно-образовном процесу.

Суштину питања је могуће одредити као спознају незнања (Jurić, 1974, стр. 44). У питању се налази дијалектичко јединство знања и незнања (Petzelt, 1962, види код: Jurić, 1974). Питање је, према томе, значајан (ако не и пресудан) корак у спознаји – јер спознаја властитог незнања о предмету утврђује границе претходно стеченог знања и води процес учења ка стицању новог знања.

Иако предност дају интелектуалној, психолози ипак питању признају и његову емоционалну димензију. Управо је унутрашње (емоционално) стање неравнотеже, чуђења, радозналости, потребе за разрешењем дилеме, за сазнањем, покретач питања (Jurić, 1974). То говори о значају емоција на почетку чина питања и на његовом крају – задовољство открићем и напредовањем у сазнању. Ова емоционална димензија питања је битна да

би се сагледао његов педагошки сми-сао.

Питање није само сазнајни него је и социјални акт. Због тога је потребно размотрити и социјалну димензију питања. У томе највише може помоћи педагошки приступ. Када је у питању педагошка наука, нашег говорног подручја, али и шире, мало је пажње посвећено питањима у васпитно-образовном процесу, нарочито питањима која постављају дјеца (Вујић, 2014а). Код нас су се питањима бавили Владимир Јурић (1974), Нада Бабић (1983) и у новије вријеме Бранка Павловић (2001; 2002; 2003). Ови аутори различито приступају појму питања, у односу на сопствено интересовање, те специфичности узраста чија су питања истраживали. Јурић (1974) и Павловић (2001; 2002; 2003) су питања проучавали кроз призму наставе, дајући им посебну дидактичку вриједност. Такође су доминантно проучавали интелектуални потенцијал питања, сматрајући их важним средством учења и поучавања. С друге стране, проучавајући питања која се јављају на предшколском узрасту, Нада Бабић (1983) је уочила да питања имају и важан комуникациони потенцијал. Питања су један од најчешћих зачетника, односно средстава успостављања комуникације и интеракције, и њихов смисао није само у тражењу информација (односно стицању знања) него и у размјени и успостављању односа са другим, давању и тражењу пажње од другог и слично. Због тога, она пи-

тања дијели на двије велике групе: сазнајна и социјално-комуникацијска (Бабић, 1983). Заправо, може се рећи да свако питање има социјалну димензију (чак и она изразито сазнајна питања) јер питање подразумева претпоставку *особе који пита* да *особа којој упућује питање* на првом мјесту има потребну вољу (отвореност, предусретљивост) да одговори, а тек потом да има и знање. Због тога њихова вриједност у васпитно-образовном процесу није само образовна (дидактичка) већ и васпитна.

Као што је већ речено, у оквиру претходна три приступа могуће је наићи на различите дефиниције питања. У овом раду ће се као најадекватнија издвојити дефиниција помену-те ауторке Наде Бабић (1983) по којој је питање: „а) облик говорне активности, чија је функција остваривање комуникације и размјене субјекта и средине” са једне стране и са друге „б) облик мисаоне активности, настао у одређеној ситуацији коју је субјект доживио као непотпуну и недовољно спознату, а његова је функција тражење информација, објашњења, употпуњавање спознатог новим спознајама” (Бабић, 1983, стр. 33). Ауторка помиње да се ова дефиниција односи на општу категорију питања, без обзира на узраст или било који други спецификум субјекта чија се питања разматрају, што овом раду и одговара. Сумирајући претходно речено, могуће је издвојити битне елементе питања: то је средство којим се служи при сазна-

вању и/или комуникацији, а праћено је неком намјером.

Претходна дефиниција је занимљива и због тога што, поред тога што објашњава питања као сазнајни и као комуникациони чин, она уважава и недовољно истражену категорији *унутрашњих* питања. То су питања која нису изговорена (вербализована), али настају у субјекту и, изузев вербалне појавности, имају сва друга обиљежја о којима је већ било ријечи. Дакле, питање не мора бити упућено другој особи, већ и самом себи, материјалу и садржају који се има испред себе и тако даље. Оваква питања такође имају своју вриједност у васпитно-образовном процесу. Међутим, за даљу анализу су најинтересантнија питања која дјеца и одрасли у васпитно-образовном процесу упућују једни другима, те ће се наступајуће излагање највише њима бавити.

Ко пита кога и због чега?

У васпитно-образовном процесу је могуће разликовати питања која поставља одрасли (васпитач/учитељ/наставник/професор), од оних које поставља дијете. У јављању ове двије групе питања има значајних разлика и у квантитативном и у квалитативном смислу. Те разлике указују на разлике у позицији њихових пошилаоца унутар васпитно-образовног процеса, што ће касније у раду бити аргументовано.

Владимир Јурић (1974) је закључио да су, за то вријеме (седамдесетих година двадесетог вијека), питања ученика у настави, ријетко обрађиван проблем. Ријетка истраживања једногласно налазе да су ученикова питања у настави основне школе значајно рјеђа у односу на наставникова. На пример, у једној студији утврдило се да од укупног броја регистрованих питања током наставе прва три разреда основне школе, на ученикова отпада до пет посто (Floyd, 1960, види код: Јурић, 1974, стр. 126).

Слично се може наћи и анализирајући питања у васпитно-образовном процесу предшколског нивоа. И овдје су резултати истраживања показали да већину комуникационих активности у институцији воде одрасли, започињући, усмјеравајући, контролишући разговор, другим ријечима, водећи *главну ријеч*. На примјер, анализа аудио-записа разговора дјеце и одраслих у вртићу (David Wood, 1980, види код: Медоуз и Кешдан, 2000), је показала да одрасли доминирају разговором, и да су најчешћи његови иницијатори. Такође се показало да, што су одрасли више постављали питања, то су дјеца мање доприносила разговору. Слично се нашло и у неким другим истраживањима (Barbara Tizard, 1976, види код: Медоуз и Кешдан, 2000; Potter & Hodgson, 2007, види код: Brock & Rankin, 2008) гдје већина снимљених питања потиче од васпитача, одраслог, док су дјеца та која дају одговоре. Општи закључак се

може формулисати овако: што одрасли говоре више, то дјеца говоре мање; што одрасли питају више, то дјеца питају мање.

Нису нађена слична истраживања која обухватају ове феномене на вишим нивоима школовања. Међутим, оправдано је сматрати да је ситуација слична, односно да одрасли више питају, а дјеца (млади) више одговарају, а не обрнуто.

Питања дјете у васпитно-образовном процесу су кључ учења, јер поред тога што представљају средство сазнања, она представљају и његов *симптом*. Она су манифестација активног мисаоног учествовања дјетета у процесу. Другим ријечима: „Онај који пита интелектуално је већ радио” (Јурић, 1974, стр. 40). Начин на који дијете формулише питање је начин на који види проблем који се налази пред њим. Питање није нужно манифестација незнања, већ управо супротно. Питање је знање о сопственом незнању. Може се рећи и овако: питање је кретање мисли од незнања према знању. Међутим, дјеца врло рано увиде да њихово питање јесте вредновано (и од одраслог и од вршњака) као незнање или пак, као ремећење онога што се дешава, што посљедично изазива потискивање и губљење дјечјих спонтаних питања.

У васпитно-образовном процесу питања дјетета нису постављена само са сврхом доласка до сазнања. Питања су постављена да би се остварила ко-

муникација и интеракција са другим (одраслим, вршњаком или групом). Показало се да је у предшколској установи категорија социјално-комуникацијских питања на нижим узрастима значајнија од категорије сазнајних питања (Babić, 1983; Вујић, 2014а). Таква питања показују активну жељу дјетета за интеракцијом. Њихова првенствена функција је да остваре контакт, а преко тог контакта да дијете добије потребну пажњу, поткрепљење, утјеху, вредновање, да изрази своје неслагање са ситуацијом и слично (Вујић, 2014а). Самим тим, она указују на квалитет односа дјетета и одраслог. Међутим, чини се да одрасли (васпитачи, учитељи, наставници) не цијене много ову врсту питања, будући да на први поглед нису манифестација радозналости и заинтересованости. Стога она често остају непримијећена, занемарена и ускраћена одговора.

Не жели се рећи да је одрасли једина страна којој дијете треба постављати питање. „Учениково питање упућено наставнику представља само један од многих смјерова у којима га је ученик могао упутити” (Јурић, 1974, стр. 55). Суштина је да дијете има потребу и прилику да формулише питање, а коме ће се тим питање обратити је мање битно. Према томе, одрасли је један од могућих, поред осталих извора: друга дјеца, извори из којих учи (средства и материјали, књиге, медији, природно и друштвено окружење), само дијете и слично.

Претходна анализа је више била посвећена питањима која у васпитно-образовном процесу постављају дјеца. Шта се може рећи о питањима која постављају одрасли? Критика наставникова питања није нова. Још су представници радне школе (нарочито Гаудиг), са *коперниканским обртом* у педагогији, када је ученик стављен у центар разматрања, питање ученика сматрали значајним показатељем његове активности. То је ишло до те мјере да се учениково питање на неки начин апсолутизовало уз залагање да се наставниково питање у потпуности искључи из процеса (Јурић, 1974). Ипак, то није допринијело да питање одраслог престане бити значајно и доминантно присутно у васпитно-образовном процесу.

Разлози због којих одрасли питају дјецу током васпитно-образовног процеса (наставног часа, активности у вртићу) су значајно другачији од оних због којих одрасли дјеци постављају питања у свакодневним животним ситуацијама, изван институције. У институционалном контексту као да постоје другачија *правила*. Одрасли питају, не да би дошли до нових знања за себе, него да би дошли до знања која деца имају у себи. Регистровано је да наставник у школи у просјеку постави једно до два питања сваке минуте, од којих су најчешћа питања организационог типа којима се регулишу понашање дјеце, те питања која од дјеце траже једноставне одговоре у виду чињеничних информација (Arslan,

2006). Учење се често поистовјећује са одговарањем на наставникова питања. Међутим, учестала питања одраслог не говоре ништа о постигнућима дјеце, јер „ако дијете тачно одговори на свако питање које му се постави, може се сматрати да је активност била неуспјешна скоро исто толико као да је све рекло погрешно” (Медоуз и Кешдан, 2000, стр. 92). О постигнућима дјеце више говоре њихова спонтана питања, него њихови тачни одговори. Поготово што неки резултати указују да учестала питања одраслог код дјеце узрокују зависност и пасивност (Dillon, 1981, види код: Arslan, 2006).

Не жели се закључити да питања одраслог треба одстранити из васпитно-образовног процеса. Многи се слажу да је питање један од најефикаснијих алатки којима се може послужити одрасли, јер он својим адекватно изабраним и одмјереним питањима стимулише процес учења и подстиче културу постављања питања у учионици. Питања одраслог имају потенцијал да убрзају, олакшају процес учења, међутим имају и способност да искључе дјецу, да их одбију од самог процеса (Brauldi, 1998, види код: Arslan, 2006).

Питања одраслог се, према њиховом значају за мисаону активацију и подстицање дјетета у васпитно-образовном процесу, обично дијеле на двије групе (Arslan, 2006; Dondu & Douglas, 2015). У прву спадају продуктивна, односно високо когнитивно

активирајућа питања. Она дјецу подстичу на ангажман који је вишег интелектуалног нивоа. Ова питања подстичу дјецу да критички и креативно размишљају, те да и сама постављају питања. Другу групу чине питања репродуктивног типа. Она траже репродуковање већ познатих информација, најчешће већ обрађених и познатих садржаја, позивају дјецу да се присјете чињеница које би већ требало да знају, те провјеравају да ли дјеца слушају излагање одраслог, да ли су испунила задатак, научила лекцију и слично. Поред тога, често се може наћи и подјела питања на питања отвореног (траже дужи одговор и образложење) и затвореног типа (траже једнозначан, кратак одговор), од којих се прва сматрају питањима вишег реда. Међутим, њих не треба поистовјећивати са продуктивним јер питање отвореног типа у исто вријеме може бити и репродуктивно.

Нађено је да одрасли чешће постављају питања нижег степена квалитета и репродуктивног типа којима од дјеце траже чињеничко знање или којима регулишу њихово понашање, контролишу ситуацију и слично (Arslan, 2006; Dondu & Douglas, 2015). С обзиром да од сложености питања зависи ниво дјечије мисаоне активизације, те квалитет одговора (Dondu & Douglas, 2015), таква питања су мање пожељна од питања вишег степена сложености, јер она не подстичу дје-

чију радозналост, заинтересованост, активност, продукцију и развој идеја, критичко мишљење и слично.

Све више радова се бави техникама ефикасног постављања питања у васпитно-образовном процесу. У овом раду нема мјеста за детаљно бављење овим питањем. Довољно је формулисати основни принцип који одрасли треба да испоштује при постављању питања дјеци: *питање је онолико добро колико може бити добар одговор на њега*. Поред пажљивог осмишљавања адекватних (продуктивних) питања, при њиховом постављању неопходно је избјећи грешке попут: нејасне формулације питања, остављања недовољно времена за промишљање и давање одговора, постављања већег броја питања одједном, постављања питања намијењених само одређеној дјеци, заузимање критичког става према одговорима дјеце и наравно, можда највећи *грџех* – игнорисање дјечијих одговора (Arslan, 2006).

Питања одраслих и питања дјеце током васпитно-образовног процеса се међусобно значајно разликују не само по учесталости него и по квалитету. Другим ријечима, разликују се по функцијама (значењу, смислу) које имају. Ради прегледности и синтезе, креиран је табеларни преглед поређења функција питања које дјеца и одрасли једни другима постављају у васпитно-образовном процесу, односно институционалном контексту (Табела 1).

Табела 1

Поређење функција питања које дјеца и одрасли једни другима постављају током васпитно-образовног процеса

Одрасли питају дјецу да би:	Дјеца питају одрасле да би:
1. ПОУЧИЛИ	1. НАУЧИЛИ
<p>пробудили радозналост и интересовање за нови садржај; одржали когнитивну активност дјеце; провјерили разумијевање претходног излагања; провоцирали присјећање већ обрађеног; продубили разумијевање; охрабрили рјешавање сложенијих задатака; добили увид у (пред)знања, идеје и мисли дјеце; сугерисали идеје; добили потребне информације како би даље усмјерили васпитно-образовни процес.</p>	<p>дошли до нових информација и сазнања; провјерили своје претпоставке и идеје; показали своја интересовања; тражили помоћ за разумијевање и рјешавање задатака, изразили сумњу у одређене информације.</p>
2. ОСТВАРИЛИ ИНТЕРАКЦИЈУ	2. ОСТВАРИЛИ ИНТЕРАКЦИЈУ
<p>задobili пажњу; започели или одржали комуникацију.</p>	<p>задobili пажњу; започели или одржали комуникацију; добили повратну информацију (најчешће у виду похвале).</p>
3. КОНТРОЛИСАЛИ И ВРЕДНОВАЛИ	3. КОНТРОЛИСАЛИ И ВРЕДНОВАЛИ
<p>вредновали усвојено знање и способности дјеце; утицали на дјечије понашање; регулисали ситуацију и активности које слиједе; контролисали одсуство пажње (провјерили да ли их дјеца слушају).</p>	<p>вредновали знање и излагање, односно информисаност и поучавалачке способности одраслог; регулисали рад одраслог; усмјерили ситуацију и активности у жељеном правцу.</p>

До наведене подјеле питања које дјеца и одрасли једни другима постављају током васпитно-образовног процеса дошло се на основу анализе доступних радова који разматрају питања одраслих и питања дјецe у васпитно-образовном процесу (Arslan, 2006; Dondu & Douglas, 2015; Jurić, 1974). Табела приказује да се питања одраслих у васпитно-образовном процесу, према својој примарној функцији, могу подијелити на три категорије: 1. поучавање, 2. интеракција и 3. контрола и вредновање. Истовремено, питања дјецe су такође подијељена на три категорије: 1. учење и 2. интеракција и 3. контрола и вредновање. Разлике у квалитативном смислу између питања одраслих и дјецe су видљиве у оквиру прве категорије: *поучавање* на супрот *учењу*. Питања одраслог са сврхом поучавања по својој природи нису *права*. Овдје се полази од одређења да је *право* питање „оно које настаје из одговарајуће спознајне ситуације у процесу наставе и учења, а одражава потребу за знањем које се још нема” (Jurić, 1974, стр. 99). Ова питања одраслог нису инструмент сазнања, него инструмент поучавања, провјеравања, контроле и вредновања, односно инструмент остваривања постављених васпитно-образовних циљева. Она су неприродна, инструментализована за потребе процеса. Међутим, у свакодневном разговору, изван институционалног контекста, питања нису (или су врло ријетко) употребљена са том сврхом. С друге стране, дјечија пи-

тања упућена одраслима у оквиру ове категорије *учење* имају примарну функцију учења, без обзира на контекст, те се због тога могу сматрати природним односно *правим* питањима. Према томе, оваква дјечија питања се разликују од питања одраслих по присутности и интензитету основних елемената питања: учењу, запитаности, радозналости, преиспитивању, чуђењу, истраживању (Вујић, 2014b).

Преостале двије категорије питања једних и других, *интеракција* и *контрола/вредновање*, припадају групи социјално-комуникацијских питања (Babić, 1983) и имају другачији квалитет и смисао. Интеракцијским питањима одрасли и дјеца међусобно ступају у комуникацију и задобијају једни од других пажњу. Питањима са сврхом контроле и вредновања међусобно регулишу и контролишу понашање, те усмјеравају ситуације и активности у жељеном правцу. Дакле, ова питања немају примарну функцију учења и сазнања, него служе остваривању (пред)услова, нарочито оних социјалних, за учење и поучавање.

Показало се да су питања одраслих у васпитно-образовном процесу значајно чешћа од питања дјецe (Arslan, 2006; Dondu & Douglas, 2015). Ово се нарочито односи на питања из категорија *поучавање* на супрот *учење*. Дакле, може се уочити парадокс: иако је питање по својој природи упућено саговорнику да би се дошло до новог знања, односно да би се нешто научи-

ло, у васпитно-образовном процесу, који је организован ради учења, дешава се обрнуто: онај који зна пита оног који не зна, онај који је већ научио, пита онога који тек учи.

Питања упућују на различите позиције које имају дјеца и одрасли у васпитно-образовном процесу. Јурић (1974) је приметио да је однос ученикових и наставникових питања дубоко укоријењен у традицију. Наставник је увијек био *онај који пита*, а ученик *онај који одговара*, али не на начин да тражи одговор, него да га мора имати спремног (*ibidem*). Може се примјетити да ово важи и данас, за васпитно-образовни процес свих нивоа. У питању је моћ, јер оно захтијева одговор. У васпитно-образовном процесу се дешава сљедеће: када одрасли дјетету поставља питање, дијете је најчешће у позицији да *мора* одговорити, јер ће у супротном бити окарактерисано као незналица, незаинтересовано, неспособно или непослушно. Када дијете одраслог нешто пита, одрасли није у таквој позицији. Свакако, дијете је у потчињеном положају. А треба се још једном запитати: ко има више *права* да испитује? Онај који *не зна* онога који *зна*, или, онај који *зна* онога који *не зна*? Овако посматрано, однос питања која дјеца и одрасли упућују једни другима, показује да нема стварног партнерства и равноправности дјетета и одраслог, а који се у новије вријеме начелно наводе као идеали васпитно-образовног процеса.

Како би изгледало стварно партнерство дјеце и одраслих када је ријеч о питањима једних и других? Ево једног интересантног виђења: стварно партнерство би се читавало у разговору дјетета и одраслог, у којем, између осталог, одрасли заиста не зна одговоре на питања која поставља дјетету (Darden & Dangel, 2008). То се ријетко дешава, јер одрасли најчешће бира онаква питања на која сам зна одговоре, а дјеца би требало да знају.

У учионици се могу водити два типа разговора одраслих и дјеце: прави, (природни) и неправи (извјештачени, инструментализовани) (Babić, 1989). Типични примјери за ово се могу наћи у учионици учења страних језика. *Прави* или природни разговор би био онда када би одрасли питао дијете *Шта си радио за викенд?*, зато што га заиста занимају активности дјетета. Постављајући исто питање, али са сврхом провјеравања да ли је дијете у стању да језички тачно формулише одговор, одрасли инструментализује разговор (Bolitho, n.d.). Први случај је стварна, равноправна вербална размјена одраслих и дјеце у оквиру које се задовољава обострана потреба за комуникацијом и заједништвом. Други случај је од, стране одраслог, иницирана и дидактички креирана комуникациона ситуација, која као таква, такође има своје мјесто у васпитно-образовном процесу, с тим да је неопходно спријечити да њен резултат буде доминација одраслог. Овај принцип се једнако може примјени-

ти у свим васпитно-образовним и комуникацијским ситуацијама одраслих и дјеце.

Зашто и како подстицати дјецу да питају?

Васпитно-образовни процес у оквиру којег су свјесно његована дјечија питања има своје предности у односу на традиционални. Поредиће ефекте учења помоћу „самоформулације питања онога који учи” (Јурић, 1974, стр. 132) са ефектима учења на традиционалан начин (у оквиру којег преовлађују питања наставника), Јурић је показао да настава у којој се подстичу дјечија питања има значајне ефекте на учење у виду ширине и дубине стеченог знања. Резултати експеримента Бранке Павловић (2003) су показали сличне позитивне тенденције. Настава заснована на дјечијим питањима подстиче проактивни став дјеце према учењу, изазива висок степен задовољства учешћем у таквом раду, комуникацију између дјеце и наставника и дјеце међусобно чини опуштенијом, динамичнијом и мање формалном. При томе, „одсуство процјењивачког и критизерског става (наставника) дјеца препознају као подстицај за сопствену радозналост и иницијативу” (Павловић, 2003, стр. 141), што је довело до њихове повећане партиципације. Дакле, васпитно-образовни процес је ефикаснији у условима потенцирања дјечијих пи-

тања. То је због тога што својим питањима дјеца и манифестују и унапређују свој развој.

Због свега реченог, у наставку рада ће се промислити о начинима подстицања дјечијих питања. За појаву дјечијих питања је најодговорнији одрасли, водитељ васпитно-образовног процеса. Он „не може једноставно стати пред разред и очекивати питања. Он у сваком тренутку наставе мора потицати на питања читавим својим радом” (Јурић, 1974, стр. 90). Према томе, осјетљивост одраслог на дјечија питања, свијест о њиховој важности и његово активно ангажовање да цијелим својом личношћу и понашањем подстиче дјецу да постављају своја спонтана, лична питања, је пресудно.

Већ је било ријечи о томе да дјечија питања одрасли може више подстицати индиректно него директно. То, између осталог, значи да подстаћи дјецу да питају одрасли не може својим константним питањима, него суздржавајући се од истих (Johns, 1968, види код: Јурић, 1974). Умјесто питања, препоручљиво је користити повремене, дјецу разумљиве и занимљиве личне коментаре и запажања (Brock & Rankin, 2008). Корисно је да одрасли *мисли на глас*, да своја промишљања дијели са дјецом и тиме им даје позитиван примјер. Такође, одрасли би требало да остави више времена дјецу да формулишу питања. С тим у вези, значајна је, често занемарена моћ паузе. Примијећено је да се одрасли

обично осјећају неугодно у свакодневној комуникацији уколико се догоди дужа пауза, па паузу избјегавају инстинктивно и у раду са дјецом (Brock & Rankin, 2008, стр. 5). Међутим, пауза и тишина имају моћ да *пробуде* размишљање.

Бранка Павловић (2001) је идентификовала неке од фактора свакодневне наставне комуникације, а од којих зависи да ли ће ученици постављати питања. Сваки фактор посматра као континуум са два пола, односно, позитивно дјелујуће супротставља негативно дјелујућим факторима. Неки од тих фактора су: стил рада у коме наставник *дијели* вријеме и простор са учеником, насупрот стилу рада у коме наставник *влада* временом и простором; захтјев да се учествује, насупрот захтјеву да се слуша и конзумира информација; став према питању ученика, као према изразу интересовања, насупрот ставу према коме је питање ученика израз незнања; високо вредновање самосталне иницијативе дјетета, насупрот ниском вредновању; осјетљивост за уважавање дјечијих права, насупрот непознавању и/или неуважавању дјечијих права (Павловић, 2001, стр. 421).

Нада Бабић (1983) издваја активности експериментисања (истраживања) као најпогодније за дјечија питања. Она сматра да „активности истраживања омогућују, значајније од других, активно учествовање дјетета на практичном и мисаоном плану у процесу

сазнавања” (Бабић, 1983, стр. 111). Активности које у фокус стављају активно, откривачко и истраживачко дјеловање дјетета, пружају могућност непрестане запитаности.

Васпитно-образовна институција би требало да његује *културу постављања питања*, цијенећи питања дјете. „Школа би требало да развија став да нема погрешних питања, да је свако питање вриједно пажње, да нас питања подстичу да тражимо рјешења за одређене проблеме и да се на питањима, која су израз спонтаног интересовања, најбоље учи” (Павловић, 2002, стр. 189). Основни смисао васпитно-образовног процеса не смије бити репродукција садржаја, већ научити дјецу како мислити и како учити. Још једном, овдје није ријеч само о подстицању дјете да одраслима постављају питања. Да ли ће питања бити упућена одраслом, вршњаку, или ће остати на унутрашњем плану, није толико битно.

Не може се говорити о дјечијим питањима, а да се не дотакне тема како на њих одговарати. Сам чин питања је неодвојив од чина одговарања. Питање није само себи сврха, већ је почетак активног трагања. Нада Бабић (1983) сматра да су одговори одраслих на дјечија питања један од начина подстицања дјете да питају. Одрасли би требало да одговоре формулише на схватљив и прихватљив начин, али тако да подстиче ново питање, односно даљу дјететову мисаону активност.

Велики је значај повратне информације коју дјетету може дати одрасли, али он је само један од извора одговора. Битније је да он буде подржавајући партнер у дјететовој, што самосталнијој потрази за одговорима. Према томе, не треба дјетету одговарати на она питања на која може одговорити само.

Закључак

Питање је могуће посматрати као најприродније средство учења. Оно је природни дио разговора одраслих и дјеце, међутим у васпитно-образовним формалним ситуацијама кориштено је на специфичан начин. Његујући дјечија питања, његује се запитаност и радозналост, дјечија иницијатива и мотивација за учење, активност и самоактивност. Поред тога, његују се равноправни, партнерски односи одраслих и дјеце. Због тога питања дјеце треба подстицати и дати им мјесто које им припада. С друге стране, питања одраслих у васпитно-образовном процесу, употребљена на прави начин, су значајна стратегија коју одрасли може употријебити да чује и упозна дијете, добије његове идеје, интересовања, мисли, другим ријечима, да боље разумије дијете и на тај начин дјетету олакша процес учења. Међутим, могу бити и оружје вредновања и оцјењивања, контроле и категоризације дјеце са свим негативним посљедицама по дијете и процес.

За крај, о односу питања одраслог и питања дјеце у институционалном васпитно-образовном процесу се жели закључити ријечима Владимира Јурића: „Питање има свој смисао ако на њега неко одговара. Тада се развија дијалог у којем је и учениково и наставничково питање само елемент разговора” (Јурић, 1974, стр. 42). Дакле, ни једно ни друго не би требало пре-наглашавати, а онај који одговара на питања може бити исти онај који пита.

У претходној анализи идеје до којих се дошло су засноване на малобројним изворима о питањима у васпитно-образовном процесу, првенствено предшколског и основношколског нивоа. Међутим, упркос недостатности извора који покривају више нивое (средњошколски и високошколски ниво), сматра се да се изведени закључци о значају питања дјеце и младих, о потреби и могућностима њиховог препознавања и адекватног подржавања, могу примијенити на васпитно-образовни процес у оквиру институција свих нивоа. Потребно је мијењати свијест науке и струке о значају питања, те интензивирати емпиријска истраживања овог феномена.

Литература

Arslan, M. (2006). The Role of Questioning in the Classroom. Преузето 05.09.2016, са сајта [file:///C:/Documents%20and%20Settings/User/My%20Documents/Downloads/15351-33953-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Documents%20and%20Settings/User/My%20Documents/Downloads/15351-33953-1-SM%20(1).pdf)

- Babić, N. (1983). *Dječja pitanja. Priručnik za odgajatelje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Babić, N. (1989). *Govor odgajatelja i dječje aktivnosti*. Zagreb: Školske novine.
- Bolitho, R. (n.d.) Teachers talk and learner talk. Преузето 16.9.2013, са сајта: <http://archive.ecml.at/mtp2/GroupLead/results/Lucru/4/Rod.pdf>.
- Brock, A. & Rankin, C. (2008). *Communication, language and literacy from birth to five*. London: SAGE.
- Dondu, N. B. & Douglas, K. H. (2015). Teachers Asking Questions in Preschool. *International Journal of Humanities and Social Science Vol. 5(7)*, 60–76. Преузето 12.09.2016, са сајта http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_5_No_7_1_July_2015/7.pdf
- Durden, T. & Dangel, J. (2008). Teacher-involved conversations with young children during small group activity. У knjizi: *Early Years*. Atlanta: TACTYC.
- Jurić, V. (1974). *Učeničko pitanje u suvremenoj nastavi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Medouz, S., Kešdan, A. (2000). *Kako pomoći deci da uče*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Павловић, Б. (2001). Колико је пожељно дечје питање у школи. У *Зборнику Института за педагошка истраживања* (стр. 417–429). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Павловић, Б. (2002). Дечје питање у школи као израз активног односа према окружењу. У *Зборнику Института за педагошка истраживања* (стр. 176–192). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Павловић, Б. (2003). Дечја питања као основа наставе. У *Зборнику Института за педагошка истраживања* (стр. 131–150). Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Пипер, П., Антонић, И., Ружић, В., Танасић, С., Поповић, Љ., Тошовић, Б. (2005). *Прилози граматици српског језика. Синтакса савременог српског језика. Проста реченица*. Београд: Институт са српски језик. Београдска књига. Матица српска.
- Вујић, Т. (2014а). *Педагошко-методичке вриједности дјечијих питања у организованом процесу предшколског васпитања*. Необјављена мастер теза, Универзитет у Бањој Луци, Филозофски факултет.
- Вујић, Т. (2014б). Питања предшколске дјеце у функцији развоја критичког мишљења. У зборнику радова са научног скупа *Бањалучки новембарски сусрети: Критичко мишљење – фактор развоја науке и друштва* (стр. 355–364). Бања Лука: Филозофски факултет.

Tanja Glišić

QUESTION IN EDUCATION PROCESS

Abstract

The paper deals with questions that appear in education process and are posed by children and adults, regardless of their age and institution level. Compared to their different position in the process, it is also possible to consider differences in their questions. Asking questions is one of the most common manners of initiating or maintaining communication, and, by its nature, it is an instrument of knowing and learning. When children ask questions to adults, their peers, to themselves, they show curiosity, their thoughts and ideas. Questions are both an instrument and manifestation of development and learning, but also a manner of attracting attention and establishing relation with others. By asking questions, a child shows what they do and do not know as well as their abilities and wishes. On the other hand, questions asked by adults represent an instrument of teaching, controlling and evaluating children and the process. The research shows that, in institutionalized education process, adults ask children questions than it is the case the other way around. This indicates that, in education process, the questions are more often used with the aim of meeting the requirements of the

process (mostly in the form of previously defined goals, when adults ask questions) and not in order to meet the needs of children. Therefore, the paper considers the possibilities of encouraging children to ask and the possibility for adults to use questions as an efficient strategy for learning, teaching, and establishing an equal relation between children and adults. On the one hand, adults may encourage children to ask questions by preventing themselves to be dominant in conversation and constantly ask questions, especially those that control children's behaviour and require reproduction of facts. On the other hand, they may be encouraged by adequately created and used questions which will result in reflection and curiosity of children.

Key words: question, education process, child, adults.