

*Ocenianie kształtujące:
Dzielmy się tym, co wiemy!*



**Zeszyt szósty:
Techniki zadawania pytań
Pytania kluczowe**



Autorzy:

Agnieszka Arkusińska

Ewa Borgosz

Aleksandra Cupok

Bernadetta Czerkawska

Krystyna Dudak

Justyna Franczak

Joanna Hytroś

Izabela Jaskółka-Turek

Irena Karolczyk-Warcok

Anna Kępińska

Ewa Kurek

Indira Lachowicz

Gabriela Ledachowicz

Agata Ligęza

Ewa Mazepa

Ewa Mazur

Hanna Mąka

Monika Michaluk

Katarzyna Mitka

Mirosława Motyka

Inga Opas

Małgorzata Osińska

Małgorzata Ostrowska

Jacek Pasierb

Jarosław Pietrzak

Laura Piotrowska

Barbara Rakicka

Joanna Soćko

Anna Staszak

Janina Stojak

Danuta Sterna

Magdalena Swat-Pawlicka

Anna Szczypkowska

Barbara Uniwersał

Halina Zając

Pod redakcją:

Bożeny Chodynieckiej i Magdaleny Swat-Pawlickiej

Zeszyt szósty z cyklu *Dzielmy się tym, co wiemy*.

Techniki zadawania pytań

Pytania kluczowe

Dobre pytanie może zwiększyć motywację ucznia i zachęcić do jego większego zaangażowania w pracę na zajęciach. Odpowiedzi pokazują nie tylko, czego się nauczył, ale i jakim jest człowiekiem. Jeden z największych filozofów starożytności, Sokrates, pomagał ludziom odkrywać prawdę o świecie i człowieku właśnie dzięki pytaniom.

Poprosiliśmy nauczycieli praktyków o podzielenie się z nami trudnościami w stosowaniu technik zadawania pytań, także pytania kluczowego. Oto praktyczne rozwiązania, które można zastosować na zajęciach. Autorzy porad opisują nie tylko swoje szkolne doświadczenia, odwołują się również do opinii innych nauczycieli, stosujących ocenianie kształtujące.

Spis treści:

I. Uczniowie i ich pytania.....	5
II. Jak stosować skutecznie technikę „rozmowa w parach”?.....	6
III. Wprowadzenie zasady niepodnoszenia rąk.....	9
IV. Dlaczego rezygnujemy z technik zadawania pytań?.....	12
V. Jak reagować na błędne wypowiedzi ucznia?.....	13
VI. Wydłużamy czas oczekiwania na odpowiedź ucznia.....	16
VII. Kiedy pytanie jest pytaniem kluczowym?.....	18
VIII. Różnorodne cele pytania kluczowego.....	20
IX. Jaką formę powinno mieć pytanie kluczowe?.....	22
X. Skąd czerpać pomysły pytań kluczowych?.....	23
XI. Problemy z formułowaniem pytań kluczowych.....	25
XII. Miejsce i znaczenie pytania kluczowego w toku lekcji.....	27
XIII. Strategie zadawania pytań.....	29
XIV. Jak zachęcić do stosowania pytań kluczowych?.....	30

I. Uczniowie i ich pytania

Chcielibyśmy, żeby uczniowie zadawali pytania samodzielnie sformułowane i dowodzące umiejętności logicznego myślenia. Problem pojawia się, gdy wbrew naszym oczekiwaniom uczniowie odrzucają propozycję dyskusji. Jak ich do tego zachęcić?

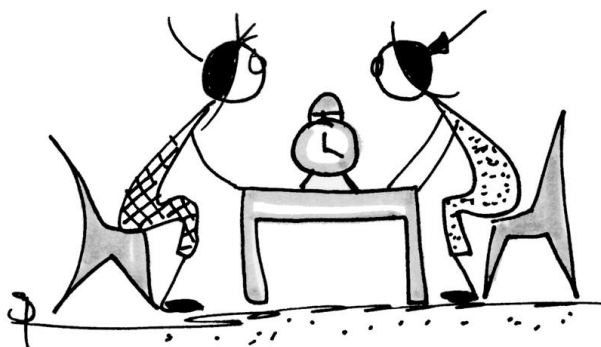
Ewa Mazepa posuwa się nawet do prowokacji: *Czasem uprzedzam klasę, że muszą mnie pilnować, bo mogę specjalnie przekazać coś, co nie do końca będzie prawdą. Jeśli nikt nie zauważy mojej „sztuczki”, wyjaśniam, na co powinni zwrócić uwagę. Po pewnym czasie uczą się zwracać uwagę na wszystko, co nie do końca jasne.*



Małgorzata Osińska uważa, że warto tak zaplanować ćwiczenia, by uczniowie wiedzieli, jak pytać: *Daję im teksty i proszę o układanie do nich pytań. Kiedy robię to pierwszy raz, pytania dotyczą podstawowych faktów. Dopiero po pewnym czasie pojawiają się ambitniejsze. Lekcje historii sprzyjają uczeniu zadawania pytań, ale na innych przedmiotach jest to też możliwe. **Ważna jest zachęta do stawiania pytań i życzliwość wobec nieudanych prób uczniowskich.***

II. Jak stosować skutecznie technikę „rozmowa w parach”?

Nauczyciel staje najczęściej przed kilkoma trudnościami. Pierwsza dotyczy uczniów, którzy nie zajmują się rozwiązywaniem problemów, ponieważ w klasie zgłasza się do odpowiedzi zawsze ta sama grupa osób. Druga wiąże się z uczniami słabymi, którzy nie chcą odpowiadać, bo albo nie znają odpowiedzi, albo sądzą, że jest nieprawidłowa. W obu przypadkach nauczycielowi i uczniom pomóc może technika rozmowy w parach. Nauczyciel określa czas rozmowy, zaznaczając, że po jego upływie wyznaczy osoby do odpowiedzi. Co jednak zrobić, jeśli uczniowie rozmawiają nie na temat?



Praca w grupach - twierdzi Laura Piotrowska - ma wpływ na integrację klasy, pomaga przezwyciężyć uczniom nieśmiałość, przygotowuje ich do płynnej wypowiedzi na forum klasy, daje możliwość wypowiedzenia się wszystkim, a nie tylko jednej osobie. Ale żeby technika spełniała wszystkie oczekiwania, po pierwsze należy ją stosować systematycznie. Po drugie lekcja musi być dynamiczna. Dobrze jest, jeśli przy zmianie pytania zmieniają się pary, przy czym zmiana par nie jest dowolna. Na jednej z moich lekcji uczniowie ze środkowych rzędów przesiadali się o jedno miejsce. Po każdej konsultacji losowałam osobę, która wypowie się na forum. Dobre pytania, tempo, zmiana par, wypowiedź na forum to według mnie cztery sposoby na powstrzymanie pogawędek.

Mirosława Motyka zwraca uwagę, że podczas pracy w parach **potrzebne jest skupienie nauczyciela**. *Duże wrażenie robi na uczniach reakcja prowadzącego zajęcia, który z ogólnego szumu, trwającego podczas rozmów w parach, potrafi wyłowić tych, którzy rozmawiali nie na temat.*

Joanna Hytroś proponuje połączenie rozmowy w parach z techniką „partner do rozmowy”: *Nauczyciel wyjaśnia uczniom, że **pierwsza osoba z pary mówi minutę, a dopiero na znak dany przez nauczyciela głos ma osoba druga.*** Technika ta uniemożliwia rozmowy nie na temat oraz uczy trudnej sztuki słuchania. Po rozmowie w parach można poprosić uczniów o przedstawienie opinii zasłyszanej od kolegi z pary.

Zdaniem Anny Kępińskiej ważne jest wypracowanie zasad współpracy: *Przed stosowaniem tej techniki pomocne byłoby **wyjaśnienie uczniom celu rozmowy w parach** i ustalenie takich jej zasad, aby dawała jak najlepsze efekty. Można je wywiesić na stałe w sali i podczas uczniowskich „pogaduszek” się do nich odwołać. Jeśli mimo przypominania zasad uczniowie rozmawiają nie na temat, trzeba zadbać o to, aby uczniowie dobrali się w inne pary.*

Hanna Mąka proponuje zwrócić szczególną uwagę na uczniów łamiących zasady: *Dla tych, którzy rozmawiali nie na temat, można przygotować specjalne zadanie domowe, aby nauczyli się tego, o czym mieli porozmawiać w parach.*

Nasze wątpliwości budzi także zasada doboru uczniów w pary. Zdaniem nauczycieli praca w parach powoduje, że uczniowie bardzo dobrze nie korzystają z lekcji, siedząc w parze z uczniami słabszymi. Jaką zasadę przyjąć, aby osiągnąć zamierzone cele?

Mirosława Motyka mówi o swoich doświadczeniach: *Nie zakładalabym, że dobry uczeń zawsze traci (albo nie zyskuje) w rozmowie ze słabszym. Nieraz przecież bywamy zaskakiwani jakimś świetnym skojarzeniem ucznia słabszego. I jeszcze bardzo ważne: problemy do rozważenia w parach nie są przecież z natury tych, ile jest 2x2. **W rozmowie w parach głównie chodzi o wymianę poglądów czy przypuszczeń na dany temat.** A to zawsze ma wartość, niezależnie od tego, czy dana para dojdzie do prawidłowego rozwiązania samodzielnie, czy będzie musiała liczyć na dalszą wymianę myśli z innymi uczniami.*

Sposób, który wybierzemy, zależny jest także od specyfiki klasy i uczniów. Joanna Hytroś podkreśla: *Nie ma idealnej recepty na dobór uczniów w pary. Można uczniom pozwolić dobierać się według uznania. Wtedy najczęściej pracują ze sobą ci, którzy się lubią. Można wskazać, kto z kim*

rozmawia. Tutaj ciężar odpowiedzialności za dobór spada na nauczyciela. Jeśli dobrze parę dobrze przygotowaną, to obie osoby skorzystają z takiej współpracy. Nie sądzę, aby dwaj słabi uczniowie mieli duży problem z odpowiedzią na pytanie. Niemniej jeśli popełnią błędy, to każdy z nich będzie przekonany, że nie tylko on nie zrozumiał, o co chodzi, ale warto było próbować. **Trzeci wariant takiego doboru jest najlepszy - uczeń dobry uczy się, ucząc kolegę.** Zaś słabszy korzysta, bo rówieśnik być może lepiej coś przekaże niż sam nauczyciel.

Zdaniem Anny Kępińskiej kluczem do sukcesu jest także rodzaj zadawanych pytań: *Sposobem na uniknięcie wątpliwości, czy chociaż jeden z uczniów w parze cokolwiek wie na dany temat, jest zadawanie uczniom pytań, zachęcających do myślenia, zamiast tylko sprawdzających wiedzę. Wtedy każdy uczeń będzie miał szansę na udział w rozmowie. Ponadto ważny jest przecież rozwój wszystkich uczniów, nie tylko tych zdolnych. Nie jestem zwolenniczką dobierania uczniów w pary pod względem poziomu zdolności, wiedzy itp., ponieważ ci mniej zdolni czują się wtedy odrzuceni i nie mają motywacji do pracy. Można ustalić z uczniami, że dobierają się według własnego uznania, ale na każdej lekcji pracują z kimś innym. Można także dobierać uczniów w pary losowo, za pomocą odliczania, podobieństwa strojów, losowania itp.*

III. Wprowadzenie zasady niepodnoszenia rąk

Kontynuacją techniki „rozmowa w parach” jest wprowadzenie zasady niepodnoszenia rąk, co istotnie poprawia jakość pracy w klasie. Nauczyciel zawsze decyduje, którego z uczniów wybrać do odpowiedzi i dzięki temu unika sytuacji, w której zawsze zgłaszają się ci sami uczniowie, a pozostali nie mają odwagi zabrać głosu lub zajmują się innymi kwestiami niż tematem zajęć czy zadaniem pytaniem.



Jak jednak powstrzymać naturalną chęć uczniów do zgłaszania się? Problem ten szczególnie dotyczy pierwszego etapu edukacji – kształcenia zintegrowanego. Irena Warcok skorzystała z rady innej nauczycielki:

*W przypadkach wykrzykiwania odpowiedzi równoczesnego z podniesieniem ręki **proszę aktywnych i szybkich uczniów, by powiedzieli tylko jedno słowo „WIEM”**. Uczniowie, którzy znają odpowiedź na zadane pytanie, w ten sposób dają znać, że są przygotowani do odpowiedzi. I wszyscy w klasie to słyszą, a często o to chodzi, by inni wiedzieli, że „jesteśmy dobrzy, bo znamy odpowiedź na postawione pytanie”. Moi uczniowie lubią rozmowy w parach. Myślę, że prymusi mogą udzielić odpowiedzi na pytanie pisemnie, a nauczyciel doceni ich pracę, czytając opracowaną odpowiedź. Podnoszenie rąk to wieloletnia umowa, prawie odruch bezwarunkowy, więc trzeba czasu, by uczniowie z niej zrezygnowali.*

Nauczyciele obawiają się, że wprowadzenie techniki niepodnoszenia rąk powstrzyma naturalną aktywność uczniów, utrudni jej ocenę. Justyna Franczak uspokaja: *Pamiętajmy, że nie musimy jej stosować na każdej lekcji. Zadaniem tej techniki jest ośmielenie uczniów, którzy są wycofani i z reguły nie podnoszą ręki. Kiedy zauważą, że **nie są karani za błędne odpowiedzi**, że mimo niewiedzy odpowiednio pokierowani znajdują sami odpowiedź*

na zadane pytanie i też mogą zaistnieć na forum klasy – wtedy sami zaczną się zgłaszać.

Ewa Kurek proponuje łączyć różne techniki: W mojej pracy nie wyeliminowałam całkowicie podnoszenia rąk. Mówię uczniom, że jeżeli pytanie zaczyna się od „kto wie, umie, powie...?”, czekam na podniesienie ręki. Jeśli pytanie zaczyna się od słów „dlaczego, skąd, po co?” ważny jest problem i każdy ma zastanowić się, jak go rozwiązać. Uczniowie nie podnoszą wtedy rąk, a ja wskazuję osobę odpowiadającą. **Konsekwencja z mojej strony bardzo pomaga.** Oceniam gotowość do dawania odpowiedzi (nawet błędnej), chęć przygotowywania fragmentów zajęć, a nie tylko podnoszenie ręki lub szybkie podawanie jakiegokolwiek odpowiedzi.

Podobnie postępuje Katarzyna Mitka: Uważam, że nie trzeba całkowicie rezygnować z podnoszenia rąk przez uczniów. Zawsze informuję uczniów, jaką formę teraz zastosuję. Często proponuję rozmowę w parach bądź rundę bez przymusu. Rozumiem, że małe dzieci są spontaniczne i często nie mają cierpliwości, aby wysłuchać innych, ale jest to okres, kiedy **uczymy je współdziałania, aktywnego słuchania i liczenia się z potrzebami innych.** Uczniom zdolnym można zaproponować pisanie odpowiedzi na karteczkach lub zapisanie na zakrytej stronie tablicy. Można także zaproponować uczniom zadania (lub pytania) o wyższym stopniu trudności.

Jak jednak poradzić sobie w sytuacji, w której uczeń zawsze odpowiada: „nie wiem” lub odmawia odpowiedzi na pytanie? Czasem trzeba długo czekać, zanim nawiążemy z nim kontakt. Monika Michaluk zauważa: Jeśli mimo możliwości pracy w parach uczniowie nadal nie potrafią znaleźć prawidłowej odpowiedzi, może to oznaczać, że **nie dość dokładnie wyłożyliśmy temat lub skonstruowaliśmy niejasne pytanie.**

Ewa Kurek namawia do konsekwencji: Jeżeli uczniowie odpowiadają od razu „nie wiem”, należy wydłużyć czas oczekiwania na odpowiedź. W rozmowie zachęcam też do podjęcia problemu i szukania rozwiązania, czasem naprowadzam. Wtedy **uczeń znajduje właściwą odpowiedź, a ja mu uzmysławiam, że umie, tylko o tym nie wie.** Nie rezygnuję, bo uczniowie mogą pomyśleć, że wygodnie jest mówić „nie wiem”. Jeżeli widzą, że jestem cierpliwa i konsekwentna, z czasem nie poddają się. Jeżeli uczeń mówi „nie

wiem”, można też **podać odpowiedź i poprosić o powtórzenie** – uczeń w ten sposób uczy się.

W takiej sytuacji można zastosować technikę opisaną przez Justynę Franczak: *Znamy na tyle swoich uczniów, że wiemy kto zwykle odpowiada „nie wiem”. Warto poprzedzić zapytanie ucznia przeczytaniem odpowiedniego fragmentu tekstu. Zawsze można też zmodyfikować technikę „uczenia się na błędach” i kiedy zapytany uczeń odpowiada: „nie wiem”, nie pytać kogoś innego, tylko **polecić mu otwarcie podręcznika i przeczytanie głośno odpowiedzi.***

Nauczyciele obawiają się jednak, że pomimo wprowadzenia nowych technik wciąż będą pytać tych samych uczniów. Monika Michaluk ma na to inny sposób: *W klasie są uczniowie nieśmiali, którym nawet dyskusja w parach nie pomoże przełamać traumy. Warto czasem dać możliwość napisania uczniom **odpowiedzi na sklerotkach** i przyczepienia ich do tablicy lub arkusza szarego papieru. Odpowiadają wówczas wszyscy, my możemy szybciotko wybrać odpowiedzi prawidłowe, a ze złych uczynić pretekst do powtórnego wyjaśnienia tematu lub utrwalenia poznawanej wiedzy.*

IV. Dlaczego rezygnujemy z technik zadawania pytań?

Nauczyciele wprowadzający OK przywiązują dużą wagę do podawania celów, kryteriów sukcesu i informacji zwrotnej. Techniki zadawania pytań często nie są dla nich aż tak ważne. Jak ich do nich przekonać?



Jacek Pasierb twierdzi: *Nauczyciele często uważają, że szkoda czasu na stosowanie technik zadawania pytań. Na szkoleniach podkreślam więc, że należy spróbować i przekonać się samemu, jakie płyną z nich korzyści. Odwołuję się do swojego doświadczenia. Proponuję **układać pytania i ustalać techniki ich zadawania podczas planowania celów i nacobezu.***

Małgorzata Ostrowska zauważa: *Postawienie nauczycieli w sytuacji uczniów i zadanie grupie takiego pytania, na które odpowiedź nie jest oczywista, wywoła potrzebę poszukiwania wsparcia wśród partnerów siedzących obok. Po postawieniu pytania najprawdopodobniej **po chwili rozpoczną się spontaniczne rozmowy, zmierzające do ustalenia oczekiwanej odpowiedzi.** Świadome zaplanowanie pytań, które pozwolą nauczycielowi ukierunkować myślenie uczniów, powinno znaleźć swoje miejsce w konspekcie lekcji.*

Joanna Soćko przyznaje, że trudność z wprowadzeniem technik pytań wynika czasem z rutyny: *Mamy przyzwyczajenia i nie chcemy podjąć próby zmiany. Tylko nauczyciel, który refleksyjnie podchodzi do pracy, stara się np. pilnować czasu, który pozostawia uczniom na odpowiedź. **Wprowadzając OK, poprosiłam o informację zwrotną.** Powiedzieli mi, że nie dają czasu na odpowiedź, bo albo sama sobie odpowiem, albo pytam ciągle tych samych uczniów podnoszących rękę! Dzięki tym uwagom zwróciłam uwagę na bezsens takiego działania. Spytałmy ucznia (naszego specjalisty), jaka forma pytania mu odpowiada i czy to, co robimy, ma dla niego znaczenie. **Refleksja, samoocena, i doskonalenia się są najważniejszymi czynnikami skutecznego uczenia.***

V. Jak reagować na błędne wypowiedzi ucznia?

Praktycy oceniania kształtującego wymieniają korzyści, wynikające z właściwej reakcji na błędną odpowiedź.

Danuta Sterna podkreśla, że warto uczniom pozwolić błądzić, ponieważ: ***Uczniowie czują się wtedy bezpieczniejsi i łatwiej podejmują ryzyko odpowiedzi, łatwiej im się myśli, gdy nie wisi nad nimi perspektywa krytyki. Opierając się na złej odpowiedzi, łatwiej dojść do dobrej, łatwiej też nauczycielowi udzielić dobrych wskazówek. Często błędna odpowiedź otwiera nowe możliwości.*** Analiza błędnej odpowiedzi daje szansę, że uczniowie nie pójdą drugi raz „złą” drogą. ***Z tym że nie zawsze wykorzystywanie błędnych odpowiedzi jest korzystne.*** Jeśli uczeń wymienia np. złą datę bitwy pod Grunwaldem, nie ma sensu analizować tego błędu. Wtedy lepiej krótko skwitować: „To nie jest właściwa data” i podać prawidłową. Nauczyciel sam musi zdecydować, kiedy warto pochylić się nad błędną odpowiedzią, a kiedy tylko powiedzieć, że nie jest właściwa.



Anna Szczypkowska też radzi różnicować reakcje w zależności od typu pytania, które zadajemy: *Jeżeli uczeń robi błędy podczas odpowiedzi wymagającej sięgania do materiału, który był dawno omawiany, powinno się pomagać i dawać wskazówki. Uczeń zyskuje wtedy poczucie bezpieczeństwa.* Z drugiej jednak strony uczeń powinien wiedzieć, że błędnej odpowiedzi nie warto lekceważyć – bo potem zostaną z tego wyciągnięte konsekwencje.

Co wtedy, jeśli na odpowiedź czekamy długo, a odpowiedź i tak jest błędna? Janina Stojak zachęca do wytrwałości: *Jak radzić sobie z milczeniem ucznia, gdy cenny czas ucieka? Odpowiem prosto – wytrzymać. Potem zastosować zwykłe zaprzeczenie i powiedzieć spokojnie: „To nie jest dobra odpowiedź, ale zastanówmy się wspólnie, czy możemy twoim sposobem myślenia dojść do celu”.*

Czasem długie oczekiwanie na odpowiedź nie wynika z niewiedzy ucznia. Zdaniem Izy Jaskółki-Turek przyczyny mogą mieć charakter wychowawczy: *Z moich doświadczeń wynika, że **co najmniej połowa uczniowskich odpowiedzi: „nie wiem” bierze się z lęku przed oceną lub ze stresu, który zamyka dostęp do zasobów pamięci.** Pracując jako pedagog, mam zajęcia także dla uczniów z deficytami intelektualnymi. W pracy z nimi często stosuję różne techniki zadawania pytań, choć zawsze są one dostosowane do poziomu uczniów. Jeśli więc uczeń unika odpowiedzi lub zawsze odpowiada źle, radziłabym z nim indywidualnie porozmawiać i dowiedzieć się, w czym tkwi problem. A może on nam coś swoją postawą manifestuje?*

Nasze reakcje na błędną odpowiedź ucznia za każdym razem mogą być inne. Ewa Mazur zauważa: *Sposób reakcji na błędne odpowiedzi ucznia zależy od wielu spraw, m.in. od naszej umiejętności opanowania niezadowolenia, od zespołu klasowego, konkretnego ucznia, a nawet rodzaju informacji, na którą czekaliśmy i jej znaczenia dla dalszego przebiegu lekcji. Ja raz stosuję zaprzeczenia i sama podaję właściwą odpowiedź, innym razem proszę kogoś z uczniów o wytłumaczenie zagadnienia, czasem polecam rozmowę o problemie w parach. Staram się nie zostawiać pytania bez głośno wypowiedzianej prawidłowej odpowiedzi.*

Agnieszka Arkusińska ukazuje, jak dzięki błędnej odpowiedzi uczyć logicznego myślenia: *Możemy powiedzieć „nie, to nie jest dobra odpowiedź” i podać poprawną. Ale możemy także powiedzieć „nie, to nie jest dobra odpowiedź”, a następnie zadać pytanie – w którym miejscu jest błąd? Na czym polega? Być może rozpocznie się zgadywanka, ale na pewno znajdą się uczniowie, którzy znają prawidłową odpowiedź i będą potrafili wskazać, w którym miejscu pojawił się błąd w rozumowaniu. **Możemy wspólnie szukać prawidłowej odpowiedzi,** zastanawiać się, jakie konsekwencje wynikłyby z zastosowania błędnej odpowiedzi - w ten sposób może dojdziemy do wniosku, jak powinna brzmieć ta prawidłowa.*

*Błędna odpowiedź dowodzi nieraz, że nie ma jednej słusznej drogi rozwiązania problemu – podkreśla Danuta Sterna. - Często liczy się nie tylko efekt – bywa, że samo poszukiwanie odpowiedzi jest wartością. Bardzo dobrze to widać w matematyce. Stawiamy tezę, staramy się ją udowodnić, ale pomysły rozwiązań nie prowadzą do jej udowodnienia. Wtedy zaczynamy wątpić w tezę i czasami zmieniamy kierunek toku rozumowania. Szukamy kontrprzykładu na tezę i wtedy możemy obalić twierdzenie. Nawet w matematyce nie wszystko musi być albo czarne, albo białe. **Przy błędnych odpowiedziach ważne jest, aby nauczyciel „wytrzymać”. Jeśli widzi, że uczeń myli drogę i w naturalny sposób próbuje go skierować w dobrym kierunku, uruchamia myślenie schematyczne - zabija twórczość.** Trzeba zdobyć się na cierpliwość, dać uczniowi myśleć samodzielnie, żeby sam przekonał się, która droga jest dobra. Kiedyś robiłam konkurs matematyczny, ale wygrywał nie ten, kto najszybciej rozwiązał zadania, ale ten, kto do rozwiązania doszedł najłatwiejszą drogą.*

Bernadetta Czerkawska sprawdziła następującą metodę postępowania:

- *Cieszę się, że padła błędna odpowiedź i podkreślam, że dzięki temu będziemy mogli się czegoś nauczyć.*
- *Pytam klasę, gdzie został popełniony błąd.*
- *Pytam o jego przyczynę (zła odmiana, błędy fleksyjne, fonetyczne, itp.)*
- *Wspólnie z klasą rozwiązuję poprawnie zadanie i wracam do ucznia, który popełnił błąd. Pytam, czy rozumie dlaczego jego odpowiedź nie była dobra, i zachęcam do wykonania kolejnego podobnego zadania (żeby sprawdzić, czy rozumie).*

*Na warsztatach dla nauczycieli – dodaje Bernadetta Czerkawska - warto przeprowadzić doświadczenie, pokazujące, dlaczego warto wykorzystywać błędne odpowiedzi i **jak bardzo destrukcyjne dla ucznia mogą być nasze komentarze.** Prosimy nauczycieli, by przypomnieli sobie swoje lata nauki i podali sposób, w jaki skomentowano ich odpowiedzi. Spisujemy je na plakacie. Pytamy, jak wtedy zachowywali się koledzy. Uczestnicy często podkreślają, że klasa była zastraszona, że nikt nie chciał odpowiadać na pytania. Wyciągamy wnioski z takich doświadczeń.*

VI. Wydłużamy czas oczekiwania na odpowiedź ucznia

Nauczyciele wprowadzający tę zasadę obawiają się, że nie zdążą zrealizować celów lekcji. Barbara Uniwersał zawsze jednak zadaje sobie pytanie, czy chce zobaczyć, co uczeń potrafi, czy odkryć, czego nie umie? *Jeśli to pierwsze, po mojej stronie leży wysiłek, by do tego doprowadzić. Więc pomagam uczniowi, nie poganiam go i nie rozpraszam. To kwestia dobrego planowania i refleksji nad sobą. Czemu sami odpowiadamy na własne pytania? Czy taka forma pracy daje oczekiwany efekt? Jeśli jedynym celem jest*



„papierowa” realizacja programu, oczekiwanie na odpowiedź niepotrzebnie wydłuża lekcję. Jeśli uświadomimy sobie, jak ważna dla dziecka jest samodzielna praca, czas na oczekiwanie na odpowiedź nie będzie zmarnowany.

Magdalena Swat-Pawlicka wskazuje korzyści z wprowadzenia tej techniki: **Wydłużenie czasu daje szansę uczniom słabszym, pozwala przygotować odpowiedź lepiej przemyślaną, uczniowi myślącemu pozwoli tę odpowiedź zapisać.**

*Jeśli nauczyciel za cel stawia sobie „omówienie materiału”, może mieć kłopot – mówi Ewa Borgosz. – Jeśli natomiast pytania służą rozwijaniu myślenia i przyswajaniu materiału, nic nie traci. Zawsze trzeba myśleć o tym, że **nie „nauczyciel uczy”, ale „uczeń się uczy, a nauczyciel mu w tym pomaga”**. Pomaga, dając czas na myślenie i zadając mądre, kształcące pytania.*

Trzymanie się kolejności: pytanie, czas na zastanowienie (ewentualnie w parach), wskazanie ucznia odpowiadającego bardzo usprawnia lekcję, mobilizując do pracy całą klasę.

Co może robić nauczyciel, kiedy uczniowie ustalają odpowiedź?

- Dając czas do namysłu – proponuje Ewa Borgosz - przygląda się pracy w parach. Może zajrzeć do kilku zeszytów lub zająć się czymś innym, byle zapanować nad chęcią skrócenia czasu potrzebnego uczniom na przygotowanie odpowiedzi. Można w tym czasie zapisać na tablicy coś ważnego, przygotować materiał do kolejnego ćwiczenia. **Ja często pracuję w tym czasie z najslabszymi uczniami, stając się ich partnerką w parze lub dołączając do pary, która może mieć kłopot z poradeniem sobie z odpowiedzią.**

Jarosław Pietrzak zwraca uwagę na konieczność przemyślenia przebiegu zajęć: Konieczność oczekiwania na odpowiedź zmusza nas do lepszej czy też nieco innej organizacji lekcji. Jeśli nauczyciel czeka kilka sekund, nic nie musi robić. Jeśli oczekuje minutę i dłużej może zająć się czynnościami porządkowymi: przygotowaniem mapy, frekwencją, wpisaniem tematu itp.

VII. Kiedy pytanie jest pytaniem kluczowym?

Jakie kryteria powinny spełniać pytania kluczowe? Według Janiny Stojak są to pytania, które:

- *pokazują uczniom szerszą perspektywę zagadnienia,*
- *są ściśle związane z celem lekcji,*
- *skupiają w sobie główną problematykę lekcji,*
- *mają spowodować zainteresowanie ucznia tematem,*
- *odpowiedź na to pytanie uczeń powinien uzyskać podczas lekcji.*



Pytania kluczowe powinny:

- *podkreślać cele uczenia i przyspieszać ich realizację,*
- *wzbudzać chęć uzyskania odpowiedzi na pytanie,*
- *angażować wszystkich uczniów, stawiać im wyzwanie,*
- *zachęcać uczniów do samodzielnego myślenia i poszukiwania odpowiedzi,*
- *zachęcać do uzasadniania poglądów i sposobu rozumowania.*

Janina Stojak zauważyła, że określenie, czy pytanie jest kluczowe, nie powinno nastęrczać dużych trudności, a jednak w praktyce prawie każde pytanie dotyczące tematyki lekcji nauczyciel uznaje za kluczowe. *Warto zrobić próbę na osobie znajomej, innym nauczycielu, własnym dziecku. Zadaj mu pytanie, które wymyśliłeś i dowiedz się, czy spełnia poszczególne kryteria: czy go zaniekawiło, czy chciałby znać odpowiedź, czy jest gotowy tej odpowiedzi poszukiwać? Dość banalne? Owszem, ale wierzę, że skuteczne.*

Ułożenie dobrego pytania kluczowego sprawia nam, nauczycielom, duży kłopot. *Nie umiem tworzyć dobrych pytań na zawołanie – twierdzi Ewa Mazur - inspirację najczęściej czerpię ze spotkań z nauczycielami i ze Skarbca OK. Zna podstawie własnych doświadczeń zachęcam do archiwizowania dobrych pytań, bo nawet jeśli nie będą uniwersalne, to być może po modyfikacji będziemy je mogli wykorzystać w przyszłości na innych zajęciach. Przecież każdy zespół klasowy może zaintrygować coś innego. Zauważyłam, że kiedy*

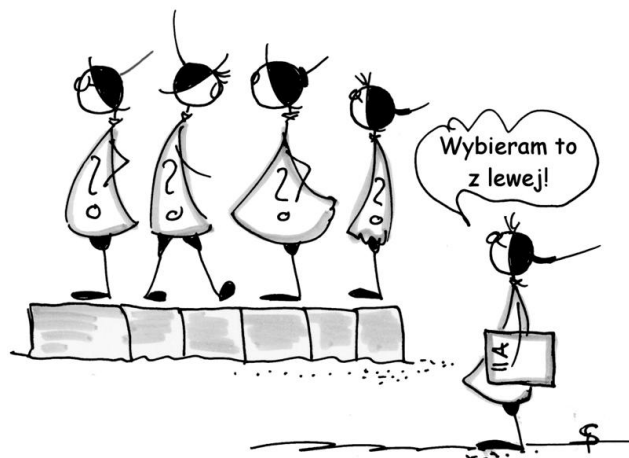
uda nam się ustalić odpowiedź na pytanie kluczowe, gimnazjaliści wychodzą z lekcji usatysfakcjonowani i czasem jeszcze na korytarzu rozmawiają na ten temat, co sprawia mi wielką radość. Oczywiście zdarza się, że pytanie, które wydawało mi się wyjątkowo intrygujące, nie budzi zainteresowania, ale to dla mnie nauka, że powinnam była je sformułować inaczej. Kiedy uczniowie nie są zaangażowani w pracę na lekcji, czasem zwracam się z prośbą do nich, aby pomyśleli, co młodego człowieka mogłoby zainteresować np. z omawianej lektury. Ich odpowiedzi bywają zaskakujące! Chętnie je później wykorzystuję.

Najwyższą wartość w praktyce szkolnej – przypomina Hanna Mąka – **mają pytania, które nie są odtwórcze, zmuszają uczniów do myślenia, wiązania faktów, kojarzenia wiedzy z różnych działów, skłaniają do poszukiwania, dociekliwości.** Hanna Mąka daje precyzyjne wskazówki: Pytanie kluczowe nie powinno zaczynać się od „czy...”, bo sugeruje odpowiedź „tak/nie”. Nie jest nim także pytanie odtwórcze – ono służy do sprawdzenia wiedzy. Aby uzyskać odpowiedź na pytanie kluczowe można zastosować kilka pytań naprowadzających, wymagających od uczniów tylko chwili zastanowienia. Takie pytania pomagają wyciągać wnioski, „drążyć skałę”, w sumie więc umożliwiają odpowiedź na pytanie kluczowe, które pozwala zrealizować główny cel lekcji.

Laura Piotrowska odwołuje się do praktycznego ćwiczenia, w którym wykorzystuje się taksonomię Blooma. Nauczyciele tworzą pytania, uruchamiające kolejne poziomy myślenia - od wiedzy, przez wnioskowanie, zastosowanie wiedzy w praktyce, analizę, syntezę do ewaluacji. Z ćwiczenia wynika, że im wyższy poziom uczenia się, tym mniej pytań można ułożyć. Każda lekcja powinna uruchamiać wszystkie poziomy myślenia. Przygotowanie na lekcję pytania kluczowego jest gwarancją, że któryś z tych poziomów uruchomimy. Jakość pytań wpływa na jakość odpowiedzi.

VIII. Różnorodne cele pytania kluczowego

Zadajemy pytania kluczowe, żeby zachęcić uczniów do samodzielnego rozwiązywania nietypowych problemów. Prosimy o uzasadnienie odpowiedzi, żeby mieć pewność, że uczeń potrafi logicznie przedstawić drogę swojego rozumowania. Chcielibyśmy również mieć pewność, że pytanie, które zadajemy, zrealizuje założone przez nas cele. Jak możemy to sprawdzić?



Jarosław Pietrzak odwołuje się do jednego z celów pytania kluczowego: *Oczekuję od ucznia nie tylko odpowiedzi na pytanie kluczowe, ale także podania źródła lub źródeł informacji. Proszę również o przedstawienie procesu dochodzenia do odpowiedzi - w jaki sposób i na jakiej podstawie uczeń postawił hipotezę i jakie argumenty zdecydowały o jej potwierdzeniu lub obaleniu.*

Ale praktycy oceniania kształtującego są zgodni, że nie jest to najbardziej istotny problem związany z pytaniem kluczowym.

- *Dla mnie pytanie kluczowe ma za zadanie pobudzić ucznia do myślenia – zaznacza Barbara Uniwersał. - Nie jest powiedziane, że pójdzie on taką samą drogą, co ja. Za wartość pytania kluczowego uznaję poszukiwanie – a tu utarte ścieżki nie są najlepsze. Nie narzucałabym więc uczniowi jakiegoś określonego sposobu myślenia, przeciwnie – nietypowe podejście, alternatywne rozwiązanie, źródła, z których ja nie skorzystałam, są cenne! Nie wiem więc, jak sprawdzić, czy uczniowie myśleli i działali tak jak ja – wiem za to, że jeśli osiągnęli cel w inny sposób, to odnieśliśmy sukces.*

Ewa Borgosz podkreśla, że nieistotne są nasze założenia: **Pytanie kluczowe nie służy temu, by uczniowie przeszli drogę, którą my zaplanowaliśmy.** Raczej mamy możliwość poznania drogi myślenia ucznia. Jeśli poprowadzimy lekcję tak, by uczeń na końcu znalazł odpowiedź – to osiągamy sukces. Pytania kluczowe służą bardziej zaciekawieniu i zaangażowaniu uczniów w lekcję, ale nie zawsze muszą prowadzić do jednoznacznej odpowiedzi. Bo jak

jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie (lekcja języka obcego) „Czy wolałabyś mieszkać w akademiku, czy w wynajętym z przyjaciółmi mieszkaniu? Uzasadnij odpowiedź.”

Podobnie uważa Danuta Sterna: *Pytanie musi być powiązane z celami i powinno pobudzić u uczniów chęć pozyskania na nie odpowiedzi. Jeśli uczniowie współpracują ze mną, to znaczy, że pytanie kluczowe jest dobre! Sprawdzę to po efektach, a praktyka wymyślania pytań będzie wpływała na ich doskonalenie. Nie wydaje mi się więc istotne brzmienie pytania kluczowego, czy jest np. otwarte (jeśli zamknięte, to wystarczy dodać – „odpowiedź uzasadnij” i się otwiera) lub czy ma w sobie pytajnik, czy może być w formie twierdzącej. **Chciałabym tylko, aby moi uczniowie zainteresowali się tematem i byśmy wspólnie po lekcji wiedzieli, jak odpowiedzieć na pytanie kluczowe.***

W powyższych wypowiedziach pojawia się istotna cecha pytania kluczowego – angażuje ono wszystkich uczniów, nawet najsłabszych, którzy odwołują się raczej do swoich doświadczeń niż do wiedzy. Kwestia ta pojawia się w wypowiedzi Magdaleny Swat – Pawlickiej: ***Pytanie kluczowe nie powinno się odnosić do wiedzy, którą uczeń posiada, raczej do jego doświadczenia. Jeśli zadamy pytanie o wiedzę ucznia, słabi czy nieprzygotowani nie będą dyskutować. W przypadku odwołania do uczniowskich doświadczeń może być inaczej. Proponuję obserwować uczniów słabszych - pytanie kluczowe często jest dla nich szansą. Cechą pytania kluczowego, które uruchamia myślenie, jest także interdyscyplinarność.***

IX. Jaką formę powinno mieć pytanie kluczowe?

Czy rzeczywiście zawsze musimy zadawać pytanie? Być może warto w ten sposób określić pewną technikę motywującą w pracy z uczniem, która jednak niekoniecznie przybiera formę zdania pytającego.

Takie podejście proponuje Anna Staszak: *Pytanie kluczowe nie musi mieć formy pytania. Jeżeli możemy je zastąpić definicją, twierdzeniem czy prowokacją, tym lepiej. Ważne, aby w wybranym momencie lekcji zasiać wśród uczniów twórczy niepokój, obudzić ich wyobraźnię i skłonić do rozwiązywania problemu czy znalezienia odpowiedzi. Trudne i poważne pytania kluczowe mogą zniechęcać uczniów do udziału w lekcji, a tego przecież nie chcemy. Warto więc uwzględniać doświadczenia i zainteresowania uczniów, jak również ich poziom myślenia. Uważam, że **w trudnym zadaniu stawiania twórczych pytań mogą nam pomóc sami uczniowie**. Można przy każdym nowym zagadnieniu gromadzić pytania, które intrygują naszych uczniów i na które chcieliby otrzymać odpowiedź. Kiedyś w wywiadzie zapytano Isidora Rابيةgo – fizyka nuklearnego i noblistę, jak to się stało, że został fizykiem. Odpowiedział, że to dzięki jego matce, która codziennie po przyjściu ze szkoły pytała go: „Jakie mądre pytanie zadałeś dzisiaj w szkole?”*



Barbara Rakicka zachęca do odważnych poszukiwań: **Może to być niedokończona opowieść, mapa z wymyślonymi znakami, wszystko, co pobudzi do myślenia, odchodzi od tradycyjnych szlaków myślenia, wyjdzie poza granicę schematu, zaskoczy, pobudzi**. Oczywiście forma pytania jest stosowana najczęściej, ale jak cudownie widzieć uśmiechnięte miny uczniów, kiedy pokazuję im pluszowego dziobaka i pytam, co będzie tematem dzisiejszej lekcji? Albo co ma wspólnego dziobak z ssakami? Wymyślanie pytań, zagadnień, zagadek to sposób na lekcję, o której się nie zapomina i wynosi się z niej mądre skojarzenia. Dobra atmosfera na lekcji, śmieszne pytanie to klucze do sukcesu. Techniki nauczania mówią: **wyobraź sobie to, o czym się uczysz, skojarz z czymś śmiesznym, a łatwiej zapamiętasz**. Dlatego na lekcjach zadaję pytania, które rozśmieszają moich uczniów.

X. Skąd czerpać pomysły pytań kluczowych?

Nauczyciele wprowadzający do swojego warsztatu pracy pytania kluczowe, od razu widzą ich przydatność w pracy szkolnej. Dla uczniów moment zadania pytania staje się często najbardziej interesującą i oczekiwaną chwilą na zajęciach. Skąd czerpać inspiracje do tworzenia kolejnych pytań kluczowych?



Mirosława Motyka przyznaje: *Wymyślanie pytań kluczowych nie jest łatwe. Trudno też znaleźć uniwersalną na nie receptę. Myślę jednak, że możemy się wymienić paroma dobrymi radami. **Dobre pytania kluczowe zdecydowanie wynikają z naszych doświadczeń życiowych, z obserwacji zjawisk i zachowań.** Formułując takie pytanie, warto też zastanawiać się nad odpowiedzią, której udzieli uczeń, czy przyjdzie mu łatwo, czy będzie wymagała zastanowienia, zanalizowania zjawisk, poszukania dodatkowych informacji w celu udzielenia odpowiedzi. W praktyce jest to bardzo trudne, ponieważ nie wszystkie treści programowe bezpośrednio odnoszą się do tego, co możemy zobaczyć, dotknąć i poczuć w świecie. Dlatego tak bardzo pomocne okazuje się tworzenie banków pytań w gronie nauczycieli, uczących tych samych lub pokrewnych przedmiotów. Potrzeba tu systematycznej współpracy, a przede wszystkim przekonania, że pytaniom kluczowym warto poświęcić czas.*

Inne propozycje znajdziemy w wypowiedzi Joanny Hytroś: *Inspiracją może być **obserwacja rzeczywistości, zainteresowań uczniów.** Jeśli nauczyciel będzie wiedział, co może zaniepokoić młodzież, poradzi sobie z pytaniami. Wszelkie nawiązania do popularnych filmów, książek, tematów odgrywają ważną rolę.*

Inga Opas zaznacza: *Dla mnie źródłem inspiracji są **książki dla dzieci** typu: „Co i jak?”. Polecam je w szkole podstawowej. Warto też **sięgnąć do taksonomii Blooma** (np. korzystając z artykułu Grażyny Czetwertyńskiej).*

Pytanie kluczowe jest na tyle inspirującym elementem, że łatwo przekonać do niego kolegów. Anna Kępińska zauważa, że wspólne formułowanie pytań kluczowych można przećwiczyć już na szkoleniu: *Pomocne może być ich*

układanie w grupach nauczycieli pokrewnych przedmiotów, co można przećwiczyć podczas szkolenia, a potem zasugerować taką formę pracy podczas roku szkolnego. Oczywiście polecamy **czierpanie inspiracji z banku pytań kluczowych, zamieszczonego na stronie CEO** i zachęcamy do tworzenia takiego banku w szkole.

Bernadetta Czerkawska także kładzie nacisk na wzajemną pomoc: **Czasem warto kilka razy przeformułować pytanie, by dojść do perfekcji.** Proponuję, aby na warsztatach każdy ułożył pytanie kluczowe do swojej lekcji. Potem uczestnicy wymieniają się pytaniami z nauczycielami przedmiotów pokrewnych i pracują nad ulepszeniem pierwszej wersji lub ułożeniem pytania, zainspirowanego otrzymaną wersją. Potem pytania wracają do autorów, którzy ustalają ostateczne brzmienie. **Przy omówieniu ćwiczenia warto podkreślić, że każde spojrzenie na pytanie rodzi nowe pomysły, więc warto poświęcić czas na konsultacje.**

XI. Problemy z formułowaniem pytań kluczowych

Poszukiwanie inspiracji dla pytań kluczowych najczęściej wiąże się z obawami, że problem, o którym chcemy dyskutować z uczniami, jest interesujący przede wszystkim dla nauczyciela. A przecież jednym z kryteriów pytania kluczowego jest nie tylko zainteresowanie nim uczniów chętnych do pracy, ale przede wszystkim tych pozbawionych motywacji, którzy nie biorą udziału w zajęciach.

Dobrym pomysłem, jak radzić sobie z takimi uczniami, jest propozycja Moniki Michaluk: **Warto czasem zrzucić obowiązek układania pytań kluczowych na uczniów.** Można oprosić dzieci, by do omawianego tematu ułożyły pytania, na które odpowiedź będzie dla nich samych ciekawą podróżą w świat wiedzy.



Justyna Franczak podkreśla: *To, czy uczniowie odnajdą odpowiedź na pytanie kluczowe, tak naprawdę zależy od nauczyciela. **Lekcję trzeba dokładnie zaplanować wokół pytania kluczowego, na które dzieci mają szukać odpowiedzi.** Musimy wiedzieć, jakie zadanie domowe zadamy, jaką literaturę polecimy do przeczytania, jakie teksty źródłowe dobierzemy do pracy podczas lekcji, jakie metody i techniki zastosujemy. Jeśli zaplanujemy i poprowadzimy ją w odpowiednim układzie treści, **odpowiedź na pytanie kluczowe powinna bez kłopotu pojawić się w końcowej fazie zajęć.** W nauczaniu zintegrowanym możemy je ułożyć do całego dnia.*

Ewa Kurek zauważa, że „klucz” do lekcji powinien wyływać z celów lekcji. Małe dzieci w młodszych klasach są w naturalny sposób ciekawe świata, więc często same intuicyjnie zadają pytanie, które może posłużyć jako kluczowe. **Jeżeli do niektórych tematów jest trudno je ułożyć, należy zastanowić się nad pytaniem do cyklu lekcji** – czasem postawienie go na początku kilku lekcji, poświęconym jednemu zagadnieniu, pozwala poszukiwać odpowiedzi na to pytanie na kilku zajęciach.

Poważnym problemem staje się pytanie kluczowe na lekcjach języka obcego. Jak zadać je w sytuacji, gdy uczniowie zbyt słabo posługują się językiem? Zajęcia te poświęcone są kształceniu umiejętności językowych i nie powinno się zachęcać ucznia do mówienia po polsku. Justyna Franczak przyznaje, że dla grup początkujących może to być wielka trudność: *Rozwiązaniem może być stawianie pytania kluczowego do jednej lekcji – na lekcjach podsumowujących, kiedy uczniowie mają już przyswojone słownictwo w danym zakresie. Dobrze, by nauczyciel zaplanował pytanie dużo wcześniej i na poprzednich lekcjach wprowadzał słownictwo, które ułatwi konstruowanie odpowiedzi w języku obcym. Można też zadać pytanie kluczowe do kilku lekcji w języku polskim i dodatkowo zadawać proste pytania w języku obcym, przybliżające do odpowiedzi. W czasie zadawania i odpowiadania na te pomocnicze pytania uczniowie gromadzą słownictwo niezbędne do udzielania pełnej odpowiedzi. Na ostatniej lekcji z danego cyklu należy wtedy zadać zadanie specjalne, polegające na udzieleniu pełnej odpowiedzi w języku obcym.*

XII. Miejsce i znaczenie pytania kluczowego w toku lekcji

Rozważmy teraz, w którym momencie zajęć najlepiej rozpocząć pracę nad rozwiązaniem zagadki określonej w pytaniu kluczowym, tak aby włączyć do dyskusji wszystkich uczniów ?

Katarzyna Mitka oddaje inicjatywę w ręce nauczyciela: *Nie uważam, że należy poinformować uczniów: „Teraz będzie pytanie kluczowe”. Można wpleść pytanie w tok lekcji, zaaranżować krótką dyskusję na ten temat, zaproponować materiały źródłowe. Można również postawić zagadnienie na początku lekcji i rozwinąć wokół niego cały tok zajęć (czasami nawet kilku). Można zadać pytanie kluczowe jako zadanie domowe, ale przy sprawdzeniu lepiej docenić tych, którzy się z nim uporali, niż wymagać od wszystkich, aby byli jednakowo kreatywni. **Aby uniknąć pobieżnego potraktowania pytania kluczowego, trzeba przede wszystkim dobrze znać możliwości i umiejętności uczniów.** Zawsze istnieje niebezpieczeństwo, że coś nam nie wyjdzie, ale przecież na innych lekcjach też tak bywa. Najlepszym sposobem na doskonalenie pracy w tym zakresie jest wymiana doświadczeń między nauczycielami, obserwacja lekcji, tworzenie przykładowych konspektów. **Doświadczenie, kompetencja i kreatywność nauczyciela mogą być gwarancją sukcesu.***

Jeśli przed zadaniem pytania kluczowego podkreślimy, jakie ma dla nas znaczenie, uczniowie inaczej podejść do zadania. Irena Warcok uważa, że na każdym poziomie kształcenia warto podkreślać rangę zadania do wykonania: *Nie zaszkodzi powiedzieć uczniom, nawet w szkole podstawowej, że pytanie, które zadamy, jest bardzo ważne i **prosimy o skupienie i jego przemyślenie.*** Ja czasami piszę je na tablicy, by Ci, którzy dłużej zastanawiają się nad odpowiedzią, widzieli je w trakcie dyskusji. Jestem zwolenniczką pytań kluczowych zadawanych w trakcie lekcji. **Zadane do domu, może narzucić ingerencję rodziców – a tego jako nauczycielka nie chciałabym. Interesuje mnie samodzielne spojrzenie na daną kwestię.**

Gabriela Ledachowicz na podstawie własnych doświadczeń twierdzi: *Pytanie kluczowe jako „tworzące lekcję” warto zadawać na jej początku po podaniu*

tematu i celu lub nawet od razu po przywitaniu. Ja zwykle traktuję je jako zachętę do myślenia. Czasem od razu po jego postawieniu wspólnie lub w rozmowie w parach zastanawiamy się, jaka mogłaby być na nie odpowiedź. Tu często **odwołuję się do doświadczeń i wcześniejszej wiedzy uczniów**. Pytanie jest zarazem punktem wyjścia, jak i dojścia. Rozpoczynamy od niego i początkowych intuicji, ale w trakcie lekcji staramy się nasze intuicje dopracować i nabyć umiejętności, które pod koniec lekcji powinny dać nam możliwość precyzyjnej odpowiedzi na pytanie. W tym kontekście proste intuicyjne odpowiedzi uczniów wymagają korekty i rozszerzenia, ale są bardzo cenne. Można je dobrze wykorzystać i stwierdzić np. „tak, wiele z tego, co powiedzieliście, jest bliskie właściwej odpowiedzi, jednak nie wszystko jeszcze wyjaśniliśmy.” **Dzięki temu umacniamy wiarę uczniów w swoje intuicje oraz pokazujemy wartość dokładnego przemyślenia pytania.** Jeśli pytanie ma pobudzić ciekawość i myślenie, **powinno być naturalnie wprowadzone jako element rozmowy z dziećmi.** W moim odczuciu zapowiedź zadawanego pytania może nieco zabić naturalną ciekawość i spontaniczność uczniów. Jeśli zadajemy pytanie kluczowe jako pracę domową, powinno być raczej kwestią do zastanowienia się i zarazem punktem wyjścia do następnej lekcji. Wtedy mamy już na początku kolejnej lekcji przynajmniej część przemyśleń i proponowanych odpowiedzi i szybciej możemy rozpocząć pracę. Takie pytania zatem warto zadawać wtedy, gdy na dany temat potrzeba więcej czasu, a nie mamy go zbyt wiele.

XIII. Strategie zadawania pytań

Zalety pytania kluczowego skłaniają nas do częstego stosowania go na lekcjach. Jednak trudno ułożyć je do każdego tematu. Poza tym pojawia się wątpliwość, że ta część zajęć, która pojawia się zbyt często, przestanie budzić zainteresowanie uczniów, a co gorsza pozbawi ich motywacji, zniechęci.



Jacek Pasierb zaleca umiar: *Uważam, że **nie ma recepty na to, jak często zadawać pytanie kluczowe**. Myślę, że nie ma potrzeby wymyślać takiego pytania na siłę. Jeśli mam trudność z wymyśleniem pytania na historii, to zastanawiam się, wchodząc w rolę ucznia, co by mnie zainteresowało, zachęciło do poszukiwań. Ostatnio na kółku historycznym zajmowaliśmy się tematem: „Husaria - broń pancerna XVII wieku”. A moje pytanie brzmiało: „Po co husarzom były skrzydła? Uczniowie szukali odpowiedzi, byli tym zainteresowani - pytanie było dobre. **Uczniowie nigdy nie będą znudzeni ciekawymi pytaniami!!!***

XIV. Jak zachęcić do stosowania pytań kluczowych?

Zalet pytań kluczowych jest tak wiele, że wydaje się nieprawdopodobne, żeby nauczyciele mogli z nich zrezygnować. Jednak warto zastanowić się nad argumentami, które przekonają innych nauczycieli z grona pedagogicznego.



Małgorzata Osińska wymienia najczęściej spotykany argument przeciwników – „nauczyciele obawiają się, że pytanie kluczowe będzie jedynie stratą czasu, gdyż uczniowie są za słabi lub niezaangażowani w zajęcia, aby na nie odpowiedzieć”. – *Problemy związane z pytaniami kluczowymi zapewne są formułowane przez nauczycieli, którzy nigdy nie stosowali tego elementu OK - mówi. Trudności, które podają, są bardziej spodziewane niż doświadczane. Mogło się też tak zdarzyć, że pytanie kluczowe było nieinteresujące dla ucznia. W obu przypadkach **należy przekonywać nauczyciela, aby próbował tak długo, aż trafi na takie pytanie, które poruszy uczniów i zorganizuje mu lekcję.** Niewiele kosztuje wypróbowanie pytania w czasie lekcji - nawet jeśli nie wyjdzie, to niewiele tracimy, lekcja toczy się dalej. Ale jeśli pytanie nam się uda, efekty i satysfakcja z takiej lekcji od razu powinny być widoczne. Na warsztatach można zaproponować ułożenie scenariusza lekcji do pytania kluczowego. Jeżeli nauczyciel czuje, że lekcja z pytaniem kluczowym zainteresowała uczniów, może po lekcji sprawdzić, czy była efektywna także dla tych słabszych i czy różniła się, ich zdaniem, od innych lekcji.*

Aleksandra Cupok odnosi się do konkretnego zarzutu: *Jak przekonać do pytań kluczowych nauczyciela, który twierdzi: „Nasi uczniowie są w większości słabi, więc szkoda czasu na pytania kluczowe, bo i tak sama będę musiała na nie odpowiedzieć.”? Z moich obserwacji wynika, że **problem ten powstaje, gdy nauczyciel nie rozumie znaczenia i celu stawiania pytań kluczowych.** Jeżeli ktoś wychodzi z założenia, że „pytania kluczowe to pytania problemowe, które wymagają od ucznia kojarzenia faktów, wykorzystania wiedzy z różnych*

przedmiotów i z różnych źródeł”, to z pewnością w przypadku klasy słabej nie zyska nic, a wręcz straci czas, nerwy i zainteresowanie uczniów. Nie należy mylić pytań kluczowych z tradycyjnymi pytaniami problemowymi, opartymi na wiedzy uczniów, ich logicznym myśleniu, i umiejętności kojarzenia faktów i korzystania ze źródeł. Podstawą sukcesu jest umiejętność dostosowania pytania do poziomu klasy. **„Klucz” ma wzbudzić zainteresowanie uczniów, zachęcić do zastanowienia się, może też sprowokować konkretne działanie.** By osiągnąć taki efekt, nie jest konieczne sięganie po wiedzę, która nie pozwoli zaangażować się słabym uczniom. Druga połowa uzna, że właśnie rozpoczyna się kolejna nudna lekcja i „wyłączy się” z uczestnictwa w zajęciach. Dla mnie pytanie kluczowe jest osią, wokół której skupia się cała lekcja - wszystkie działania, realizowane zadania i dyskusje opierają się na poszukiwaniu odpowiedzi i są pretekstem do nabywania wiedzy oraz konkretnych umiejętności. **Nie mają nic wspólnego z „luźnymi” rozmowami i marnowaniem czasu.**

Podobnie uważa Halina Zajac: Wielu nauczycieli jest pod wrażeniem pytań kluczowych, chętnie stawialiby je swoim uczniom, ale brakuje im inwencji twórczej. Nauczyciele często też mylą pytania kluczowe z problemowymi. Jednak o ile do tych drugich potrzebujemy szerszej wiedzy, o tyle do pierwszych - inspiracji, czasem wyobraźni. Poza tym pytania kluczowe mają pomóc nauczycielom wzbudzić zainteresowanie uczniów tematyką zajęć. **Może właśnie poprzez jedno, dwa czy trzy pytania kluczowe „słabi” uczniowie chociaż w minimalnym stopniu zainteresują się zagadnieniami omawianymi podczas lekcji i będzie to początek przemiany.** Warto też polecić nauczycielom stosowanie kontrowersyjnych pytań kluczowych, co niewątpliwie zachęci uczniów do odpowiedzi. Wielu z nich będzie chętnie obalać stawianą przez nauczyciela hipotezę, szczególnie w sytuacji, gdy nie damy po sobie poznać, że błędną hipotezę stawiamy celowo. Podczas lekcji matematyki stawianie pytań kluczowych nie jest sprawą prostą. W swojej pracy pytaniami kluczowymi zastępuję czasem temat lekcji i to wokół takiego pytania toczy się cała lekcja, a kiedy ją kończymy i podsumowujemy, niemal natychmiast otrzymuję od uczniów odpowiedź, na ile pytanie kluczowe osiągnęło swój cel.

Ewa Mazepa twierdzi, że reakcja nauczycieli wobec pytań kluczowych wynika przede wszystkim z niechęci wobec nowych pomysłów: *Myślę, że często mamy utrwalony schemat przebiegu lekcji. Natomiast przeprowadzenie lekcji z takim pytaniem wymaga zmiany naszych przyzwyczajeń.*

Centrum Edukacji Obywatelskiej od 2003 roku upowszechnia ocenianie kształtujące w polskich szkołach poprzez publikacje, konferencje, szkolenia i kursy internetowe.

W serii zeszytów „Dzielmy się tym, co wiemy” trenerzy CEO opisują swoje doświadczenia zebrane w wyniku bezpośrednich i wirtualnych spotkań z tysiącami polskich nauczycieli poznającymi ideę oceniania kształtującego.



Piszą o tym, co w OK budzi najżywsze dyskusje i wydaje się najtrudniejsze, radzą, jak rozwiązywać konkretne problemy, cytują rozwiązania zastosowane przez uczestników kursów i szkoleń. Czerpią z doświadczeń wyniesionych z własnej pracy, gdyż jako nauczyciele często już od wielu lat stosują ocenianie kształtujące.

Niniejszy zeszyt – szósty z cyklu – dotyczy istotnych w pracy na lekcji technik zadawania pytań i pytania kluczowego.

Już wkrótce kolejny zeszyt. Poświęcony będzie ocenie koleżeńskiej i samoocenie.



— CEO —
CENTRUM EDUKACJI
OBYWATELSKIEJ

POLSKO-AMERYKAŃSKA
FUNDACJA WOLNOŚCI



POLISH-AMERICAN
FREEDOM FOUNDATION