

Silva Bratož in Anja Pirih

Stališča študentov do vprašanj predavateljev v predavalnici

Povzetek: Za vzpostavitev spodbudnega učnega okolja, ki omogoča aktivno učenje in participacijo študentov v učnem procesu, je ključen odnos predavatelja s študenti, ta pa se velikokrat gradi prek postavljanja raznovrstnih vprašanj. Kljub temu je raziskav, ki preučujejo predavateljeva vprašanja na visokošolski ravni, presenetljivo malo. V prispevku se zato osredotočamo na vlogo in pomen postavljanja vprašanj v visokošolskem učnem okolju. Zanima nas zlasti, kako študenti zaznavajo vprašanja predavatelja pri predavanjih in vajah, kakšna vprašanja (vrste in pogostnost) po njihovem mnenju in izkušnjah zastavljajo predavatelji, kako se nanje odzivajo študenti in kakšni so razlogi za določene odzive. Raziskava temelji na za ta namen oblikovanem vprašalniku, na katerega je odgovorilo 252 študentov različnih študijskih smeri Univerze na Primorskem. Rezultati raziskave kažejo, da se študenti dobro zavedajo pomena vprašanj v učnem procesu. Izrazili so pozitivna stališča do učnih okolij, v katerih se postavljajo različna vprašanja, in predavateljev, ki pogosto postavljajo vprašanja. Obenem pa so kritični do načina postavljanja vprašanj, zlasti če ta niso umeščena v učni prostor, ki omogoča pozitivno interakcijo med študenti in predavateljem ter spodbuja odzivnost študentov.

Ključne besede: učno okolje, aktivno učenje, postavljanje vprašanj, visokošolsko poučevanje, participacija študentov

UDK: 378

Znanstveni prispevek

Dr. Silva Bratož, izredna profesorica, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Cankarjeva 5, SI-6000 Koper, Slovenija; e-naslov: silva.bratoz@pef.upr.si

Dr. Anja Pirih, lektorica, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Cankarjeva 5, SI-6000 Koper, Slovenija; e-naslov: anja.pirih@fhs.upr.si

Uvod

Učitelji na vseh stopnjah poučevanja pri svojem pedagoškem delu postavljajo raznovrstna vprašanja. Kot se je izrazil Aschner (v Gall 1970, str. 707), so učitelji nekakšni »profesionalni spraševalci«, postavljanje vprašanj pa je osnovni način, s katerim naj bi spodbujali učenčevo razmišljanje in učenje. A čeprav učitelji pri svojem pedagoškem delu vsakodnevno postavljajo veliko vprašanj, se pogosto ne sprašujejo o tem, kakšna vprašanja so primerna za določen namen in kaj vse lahko z njimi dosežemo (Marentič Požarnik in Plut Pregelj 2009). Vprašanja pa je smiselno načrtovati kot del pedagoškega govora, saj sta vprašanje in odgovor osnovni prvini govorjene komunikacije, od katerih je odvisna tudi realizacija ciljev, ki smo si jih v pedagoškem procesu zastavili (Baloh 2019). Glede na pomen vprašanj pri poučevanju je njihova raba v učnem procesu predmet številnih raziskav na različnih področjih in z različnih vidikov (Wu in Chang 2007). Ob tem pa Chang (2012) opozarja, da je raziskav, ki preučujejo vprašanja na visokošolski ravni, presenetljivo malo.

Sodobni pristopi k učenju in poučevanju na visokošolski ravni poudarjajo pomen aktivne vloge študentov v učnem procesu. To je razvidno tudi iz Standardov in smernic za zagotavljanje kakovosti v evropskem visokošolskem prostoru (ESG 2015), kjer je še posebej izpostavljena potreba po pristopih, ki poudarjajo premik k na študenta osredinjeno paradigmo (Aškerc idr. 2015). Za pojem na študenta osredinjeno učenje ne obstaja neka enotna opredelitev, saj zajema različne pristope in strategije poučevanja, lahko pa kljub temu govorimo o nekaterih osnovnih značilnostih tovrstnega poučevanja, ki študenta postavlja v središče učnega procesa (Cvetek 2019). Med osnovne značilnosti na študenta osredinjenega poučevanja sodijo različne poučevalne strategije, ki omogočajo aktivno učenje, to pa predpostavlja, da so študenti na različne načine aktivno vključeni v učni proces. Uporabljajo se strategije, kot so diskusije, reševanje problemov, predstavitev, skupinsko delo, igre vlog, debate (Revell in Wainwright 2009).

V raziskavi, ki jo navaja Marentič Požarnik (2016), so študenti izrazili pričakovanja, da predavatelji poleg boljšega podajanja snovi in vzpostavljanja dobrih odnosov pozornost namenijo tudi aktiviranju študentov, pri čemer so med

drugim navedli diskusije med predavanji, miselne probleme in spodbujanje postavljanja vprašanj. Avtorica poudarja, da se dobri odnosi in aktivirajoči pristop vzajemno dopolnjujejo in pogojujejo: »Učitelj, ki ima do študentov dober, spoštljiv odnos, jih bo lažje aktiviral, rezultat pa bo ugodnejše, bolj produktivno ozrače in večje zadovoljstvo na obeh straneh. Rezultati torej kažejo, da študenti niso in ne želijo biti zgolj pasivni sprejemniki informacij, kot to domnevajo nekateri učitelji.« (Marentič Požarnik 2016, str. 11)

Številne raziskave kažejo, da visoka stopnja interaktivnosti pri predavanjih in vajah spodbuja poglobljen pristop k študiju (Bamford 2005; Csomay 2002; Köppe in Schalken-Pinkster 2013). Predavanja tako lahko razumemo kot jezikovne dogodke, na katerih študenti razvijajo diskurz reševanja problemov v interakciji s predavateljem. Za interaktivno pogovorno naravo predavanj pa je značilno postavljanje raznovrstnih vprašanj, tako s strani študentov kot predavateljev. V prispevku se zato osredotočamo na vlogo in pomen sistematičnega in načrtnega postavljanja vprašanj na visokošolski stopnji poučevanja. Zanima nas zlasti, kako študenti zaznavajo vprašanja predavatelja pri predavanjih in vajah, kakšna vprašanja (vrste in pogostnost) po njihovem mnenju in izkušnjah zastavljajo predavatelji, kako se nanje odzivajo študenti in kakšni so razlogi za določene odzive. Raziskava temelji na za ta namen oblikovanem vprašalniku za študente različnih smeri študija na Univerzi na Primorskem, in sicer na vzorcu 252 študentov.

Vloga in pomen vprašanj v predavalnici

Pomen pogovora v učnem procesu je poudarjen v dialoškem pristopu k poučevanju, ki ga najdemo že pri Sokratu. Ta je skozi dialog učenca ozaveščal o pomenu njihovega razmišljanja v učnem procesu in njihovo pozornost usmerjal na neskladja v njihovem razmišljanju (Marentič Požarnik in Plut Pregelj 2009). Kot razlaga Hajhosseiny (2012), v sokratski tradiciji učitelj predvsem usmerja učenca pri grajenju znanja, skozi dialog ga podpira, spodbuja k sodelovanju in s tem pozicijo moči prenaša z učitelja na učenca. Pogovor v predavalnici pa ima poleg spoznavne tudi socialno funkcijo, pri čemer sta funkciji neločljivo povezani. Bamford (2005) opozarja, da je pri analizi jezika predavanj pomembno upoštevati, da gre za socialno dejavnost, ki temelji na interakciji med govorcem in poslušalcem, torej gre za sporazumevanje, ki ne vključuje zgolj enostranskega sporočanja, kot pogosto razumemo visokošolska predavanja, temveč tudi natančno nadziranje govora nasploh. Pri tem imajo pomembno vlogo tako vprašanja kot odgovori, zato avtorica predavanja vidi kot obliko pogovora med dvema udeležencema. Tudi Morell (2007) poudarja, da imajo interaktivna (participatorna) predavanja številne značilnosti pogovora.

Po drugi strani se postavljanje vprašanj v predavalnici bistveno razlikuje od pogovora zunaj predavalnice, saj predavatelj pogosto vprašanja ne postavi zato, ker želi dobiti neko informacijo. Večina vprašanj predavatelja ima pedagoški motiv in je namenjena vzpostavitvi t. i. prostora za učenje (Tsui idr. 2004, str. 130), saj strukturira učno izkušnjo in usmerja pozornost študenta na različne vidike predmeta učenja. Pri tem je ključnega pomena, da se pre-

davatelj zaveda vloge in vpliva vprašanj pri oblikovanju učinkovitega prostora za učenje.

Vlogo in pomen vprašanj lahko raziskujemo z različnih vidikov, npr. z vidika teorije govornih dejanj, ki vprašanje opredeljuje kot ilokucijsko dejanje, tj. dejanje, s katerim hkrati z izrekanjem vplivamo na naslovnika in s tem povzročimo določeno posledico, ali z vidika pogovorne analize, ki omogoča vpogled v rabo vprašanj v različnih sporazumevalnih kontekstih, npr. v sodni dvorani, zdravniški ordinaciji (prim. Crawford Camiciottoli 2008). V okviru sistemske funkcijske lingvistike (Halliday 1985) so vprašanja sredstvo za izražanje medosebnih pomenov, pri čemer imajo še posebej pomembno vlogo pri vzpostavljanju in ohranjanju odnosov med udeleženci interakcije. Pri tem Young (1994) poudarja, da so v visokošolskem kontekstu vprašanja lahko sredstvo, s katerim predavatelj vzpostavi stik s študenti. Številne raziskave (Morell 2007; Crawford Camiciottoli 2004; Fortanet 2004) akademskega diskurza ugotavljajo, da ima v visokošolskem kontekstu odnos med govorcem in poslušalci pomembno vlogo pri vzpostavljanju okolja, ki spodbuja participacijo.

Vprašanja, ki jih učitelji zastavljajo učencem na različnih ravneh izobraževanja, so številni strokovnjaki poskusili kategorizirati bodisi glede na miselne procese, ki jih ta spodbudijo, metodične vidike njihove uporabe, tj. metode ali faze učnega procesa, v okviru katerega vprašanja postavljamo, bodisi glede na njihovo vsebino in obliko (Marentič Požarnik in Plut Pregelj 2009).

Funkcije vprašanj denimo v ospredje postavlja klasifikacija, ki jo je v svoji raziskavi »monoloških« predavanj v akademskem kontekstu oblikovala S. Thompsonova (1998). V grobem vprašanja razdeli na tista, ki so usmerjena v občinstvo in dajejo poslušalcem možnost verbalnega ali vsaj neverbalnega odziva, in tista, ki so usmerjena v vsebino in na katera se odgovor ne pričakuje (zato pogosto poimenovana retorična vprašanja) ali pa nanje odgovori kar predavatelj sam. Thompsonova (prav tam) funkcije vprašanj, usmerjenih v občinstvo, razdeli na tri podkategorije, in sicer preverjanje razumevanja, iskanje odgovora občinstva in iskanje njegovega strinjanja. Ta vprašanja so zelo pomembna za oblikovanje odnosa med predavateljem in študenti ter za premik od predavanja monologa k dialogu med govorcem in poslušalci. Avtorica tudi vprašanja, usmerjena v vsebino, razdeli na podskupini, in sicer na tista, ki usmerjajo pozornost na določeno informacijo, in tista, ki spodbujajo razmišljanje. V prvem primeru na vprašanje odgovori kar predavatelj sam, saj vprašanje služi podajanju specifične informacije, medtem ko je v drugem primeru vprašanje namenjeno spodbujanju razmišljanja o predstavljeni temi, zato je odgovor (če sploh) podan z zamikom (prav tam).

Najbolj pogoste in razširjene klasifikacije vprašanj pa za merilo jemljejo miselne procese, ki jih vprašanja spodbudijo pri poslušalcih. Pri nas okvir za takšno kategoriziranje najpogosteje daje Bloomova taksonomija učnih ciljev, ki v posodobljeni verziji spoznavne ravni deli na poznavanje, razumevanje, uporabo, analizo, vrednotenje in sintezo (Krathwohl in Anderson 2009). Na teh šest kategorij lahko razdelimo tudi vprašanja, ki jih postavljamo v predavalnici. Raziskave, ki skozi prizmo Bloomove taksonomije preučujejo oblikovanje vprašanj v visokošolskem poučevanju, se sicer v večji meri osredotočajo na oblikovanje izpitnih vprašanj

(Black in William 1998; Bissell in Lemons 2006) ali podajanje pisne povratne informacije predavatelja študentom (Athanassiou 2003), manj pa v fokus postavljajo interakcijo v predavalnici.

Z uveljavljanjem pristopov aktivnega učenja in poučevanja na visokošolski stopnji predavatelji spodbujajo aktivno vlogo in participacijo študentov v učnem procesu. Vendar Cooper idr. (2018) opozarjajo, da lahko dejavnosti, ki spodbujajo aktivno učenje, pri študentih povzročijo tudi tesnoba, zlasti če predavatelj od njih zahteva odziv v predavalnicah z velikim številom slušateljev, kjer se spodbujajo tekmovalnost in individualni dosežki. Avtorji predstavljajo raziskavo, s katero dokazujejo, da lahko aktivno poučevanje znižuje ali zvišuje stopnjo tesnobe pri študentih, kar pa je odvisno od vrste uporabljenih strategij aktivnega poučevanja. McInerney idr. (1997) na primer navajajo rezultate raziskave s študenti računalništva, v kateri so udeleženci z visoko stopnjo tesnobe dosegli boljše učne rezultate v na učitelja osredinjenih učnih situacijah, medtem ko so bili učenci z nižjo stopnjo tesnobe bolj naklonjeni sodelovalnim in interaktivnim učnim okoljem.

Na aktivno vlogo študentov v učnem procesu pa lahko vpliva tudi znanstveno področje študijskega programa, v katerega so ti vključeni. Chang (2012) ugotavlja, da predavatelji z družboslovnih in humanističnih področij vprašanja in spodbude k interakciji uporabljajo pogostejše kot predavatelji v naravoslovnih vedah. Pri prvih je namreč narava znanja običajno bolj odprta ter dopušča različne interpretacije in perspektive, zato je tudi za učni proces značilno bolj dialoško in na študenta osredinjeno grajenje znanja.

Pomemben učinek na participacijo študentov v učnem procesu ima tudi uporaba strategije pozivanja študentov, ki se za odgovor ne javijo sami. Zelo razširjena je namreč praksa javljanja z dvigom rok, ki pa velikokrat ni najbolj učinkovita, saj spodbuja participacijo le omejenega števila učencev. V učnem okolju, kjer sodelujejo le tisti poslušalci, ki se prostovoljno javijo za odgovor, se pogosto zgodi, da se nekateri nikoli ne javijo, drugi pa so lahko tu precej dominantni (Marentič Požarnik in Plut Pregelj 2009). Po drugi strani pa se številni predavatelji izogibajo pozivanju študentov, ki se za odgovor ne javijo sami, da pri njih ne bi povzročili zadrege ali tesnobe. Raziskava s študenti poslovnih ved (Dallimore idr. 2013), ki se je osredotočila na učinek pozivanja študentov, ki se ne javijo sami, njihovo prostovoljno sodelovanje in sproščenost pri tovrstnem sodelovanju, je pokazala, da se je v okolju, kjer je bilo takšno pozivanje študentov ustaljena praksa, več študentov prostovoljno vključevalo v diskusijo. S časom se je število sodelujočih še povečalo, povečalo pa se je tudi število vprašanj in odgovorov. Pomembno je tudi, da so bili v takšnem okolju študenti vedno bolj sproščeni in pripravljeni sodelovati, medtem ko v okolju, kjer je prevladovalo javljanje za odgovor, do te spremembe ni prišlo. Upravičeno lahko torej sklepamo, da s pozivanjem k aktivnemu sodelovanju pritegnemo več študentov, ne da bi pri njih vzbudili tesnobo.

Raziskava

Ena od ključnih značilnosti učnega procesa na visokošolski stopnji je postavljanje raznovrstnih vprašanj, kar običajno pripomore k večji interaktivnosti in participaciji študentov. Osrednji cilj raziskave je zato preučiti vlogo in pomen postavljanja vprašanj predavatelja v učnem procesu. Zanima nas zlasti, kako študenti zaznavajo vprašanja predavatelja pri predavanjih in vajah, kakšna vprašanja (vrste in pogostnost) po njihovem mnenju in izkušnjah zastavljajo predavatelji, kako se nanje odzivajo študenti in kakšni so razlogi za določene odzive. Raziskava temelji na za ta namen oblikovanem vprašalniku za študente različnih smeri študija na Univerzi na Primorskem, vzorec je zajemal 252 študentov. Od teh jih je 69 študentov Pedagoške fakultete, 60 Fakultete za management, 72 Fakultete za turistične študije, 27 Fakultete za zdravstvene vede in 22 Fakultete za humanistične študije.

Metodologija

Anketiranje je potekalo po spletu od novembra 2019 do januarja 2020. Podatke smo zbrali z vprašalnikom, ki je razdeljen na tri dele: prvi del sestavlja 13 trditev, ki jih je bilo treba oceniti po petstopenjski ocenjevalni lestvici (od »sploh se ne strinjam« do »se popolnoma strinjam«), drugi del sestavlja 12 trditev, pri katerih študenti na petstopenjski lestvici označijo pogostost postavljanja različne vrste vprašanj (od »skoraj nikoli« do »zelo pogosto«), tretji del pa vsebuje pet začetkov povedi, ki jih respondenti dokončajo. Kot poudarjajo Bratož idr. (2019), je pri anketiranju različnih populacij ključnega pomena dobro oblikovati trditve ali vprašanja, zato je vedno smiselno vprašalnik predhodno testirati, kar smo za namene raziskave izvedli s skupino 19 študentov. Na podlagi rezultatov te ankete in povratne informacije študentov smo določene trditve izpustili oz. preoblikovali.

Pridobljene podatke smo obdelali s statističnim programskim paketom SPSS, uporabili smo deskriptivno statistiko (aritmetična sredina in standardni odklon). Za ugotavljanje razlik glede na fakulteto smo po preverbi normalnosti porazdelitve ugotovili, da ni bil izpolnjen pogoj o normalni porazdelitvi vrednosti spremenljivk, zato smo uporabili neparametrični Kruskal-Wallisov test. Tisti del ankete, kjer so študenti dokončali povedi, smo obdelali po načelih kvalitativne obdelave podatkov. V poglavju Rezultati in razprava so najprej predstavljeni kvantitativni podatki za posamezne trditve, ti pa so v okviru razprave podkreppljeni s kvalitativnimi podatki iz tretjega dela vprašalnika.

Rezultati in razprava

Stališča študentov do vprašanj v predavalnici

Trditve	N	S
Običajno se na vprašanja predavatelja odzovejo vedno isti študenti.	245	4,01 ,792
Na vprašanja predavatelja v predavalnici se odzovem pogosto.	245	3,23 1,036
Na vprašanja predavatelja v predavalnici se z veseljem odzovem.	235	2,90 1,116
Na vprašanja predavatelja v predavalnici se raje ne odzivam, ker mi je nerodno.	237	2,86 1,288
Na vprašanja predavatelja v predavalnici se raje ne odzovem.	245	2,83 1,129
Na vprašanja predavatelja v predavalnici se raje ne odzivam, ker me je strah negativnega odziva predavatelja.	234	2,63 1,258
Na vprašanja predavatelja v predavalnici se raje ne odzivam, ker me je strah negativnega odziva sošolcev.	245	2,58 1,173
Na vprašanja predavatelja v predavalnici se nima smisla odzivati.	235	1,93 ,862

Preglednica 1: Odziv študentov na vprašanja predavatelja

Kot je razvidno iz Preglednice 1, je najvišja aritmetična sredina pri trditvi »Običajno se na vprašanja predavatelja odzovejo vedno isti študenti« z vrednostjo 4,01, kar pomeni, da se je s to trditvijo strinjalo največ študentov. Ta podatek je presenetljiv, če upoštevamo, da po srednjih vrednostih sledita trditvi, pri katerih so študenti izrazili mnenje, da se na predavateljeva vprašanja odzovejo pogosto (= 3,23) in z veseljem (= 2,90), obenem pa so se najmanj strinjali s trditvijo, da se na predavateljeva vprašanja nima smisla odzivati (= 1,93). Ob tem velja še poudariti, da je pri večini odgovorov standardni odklon razmeroma velik (gl. Preglednico 1), kar pomeni, da je razpršenost pri odgovorih velika. To pa ne velja ravno za prvo trditev, in sicer da se na vprašanja odzovejo vedno isti študenti ($S = 0,792$). Zanimalo nas je tudi, v kolikšni meri se študenti strinjajo s trditvami, da se na predavateljeva vprašanja iz različnih razlogov ne odzovejo. Iz Preglednice 1 je razvidno, da se najpogosteje ne odzovejo, ker jim je nerodno (= 2,86), najmanj pa je razlog to, da jih je strah negativnega odziva sošolcev (= 2,58).

S tem so povezana stališča študentov, ki so jih izrazili v tretjem delu vprašalnika, in sicer kot nadaljevanje začetih povedi »Na vprašanja predavatelja v predavalnici se odzovem, če ...« in »Na vprašanja predavatelja v predavalnici se ne odzovem, če ...«. Večje število študentov (108) je namreč napisalo, da se odzovejo, ko poznajo odgovor, medtem ko jih je le 25 navedlo, da to storijo samo, ko so pozvani. Ne odzovejo pa se večinoma zato, ker odgovora ne poznajo oz. niso prepričani, da je pravilen (110 anketiranih), ali ker niso pozvani (11 anketiranih). Nekateri (sedem anketiranih) so navedli druge razloge, eden od vprašanih je na primer napisal, da se odzove, če »so vsi tiho (kar je skoraj vedno)«, drugi, če na vprašanja zna odgovoriti ali nanje nihče ne odgovarja in se mu profesor »smili«. Zanimiv pa je tudi razlog za neodzivanje, ki ga navaja eden od študentov: »[...] če sem se na tem predavanju že večkrat odzval na predavateljeva vprašanja, saj se nočem ,siliti v ospredje' in bi želel dati priložnost

še drugim študentom, da se izkažejo s svojim znanjem«. Iz teh odgovorov bi lahko tudi sklepali, da študenti učiteljeva vprašanja vidijo predvsem v smislu iskanja nekega vnaprej določenega odgovora oz. preverjanja znanja, kar pa je v nasprotju z vlogo vprašanj pri ustvarjanju učinkovitega prostora za učenje, v okviru katerega predavatelji spodbujajo proces skupnega učenja ter aktivno vlogo in participacijo študentov v učnem procesu. So pa študenti v drugem delu vprašalnika obenem izpostavili, da so dobra tista vprašanja, ki spodbujajo sodelovanje med študenti in predavateljem ter vodijo v razpravo, kar pomeni, da se zavedajo pomena vprašanj pri oblikovanju prostora za učenje, v katerem lahko izražajo in razvijajo svoja stališča ter soočajo različne poglede.

Po navedbah študentov je odziv odvisen tudi od samih vprašanj, saj se jih 26 odzove na zanimiva in smiselna vprašanja, takšna, ki so »odprtega tipa, lahko o njih diskutiramo« ali »sem prepričana, da ni nepravilnih odgovorov«. Nekaj študentov (24) pa se na vprašanja ne odzove, če so nezanimiva, neumna, ali kot se je izrazil eden od njih, ko »menim, da je vprašanje za moje pojme relativno lahko«. Vpliv na njihovo odzivanje ima lahko tudi predavatelj sam, saj se nekateri (10 anketiranih) odzovejo, če jim je predavatelj všeč, če je profesor »v redu in komunikativen«, »priazen in vidim, da ga odgovor dejansko zanima«, »je pripravljen poslušati odgovor do konca« ali »vidim, da predavatelj ne kliče enih in istih oseb oz. če se ne pogovarja vedno zgolj z najbolj glasnimi«. Nekaj anketiranih (12) pa se ne odzove, če je odziv profesorja negativen, na primer če profesor »ni pripravljen poslušati odgovora do konca, če mu že začetek ni všeč ali ni podoben njegovemu odgovoru« ali »je predavatelj znan po nesramnosti ali vem, da bo iskal dlako v jajcu v mojem odgovoru«. Prav tako so nekateri poudarili vpliv sošolcev in varnega učnega okolja. Tako se 11 anketiranih na vprašanja predavateljev odzove, če »je prisotnih malo ljudi« ali se počutijo varne, ker »ni sošolcev, ki se norčujejo iz odgovorov«, medtem ko jih sedem navaja, da se na vprašanja ne odzivajo, če je v predavalnici preveč ljudi ali so ti nesramni.

V nadaljevanju začete povedi »Če me predavatelj pozove k odgovoru, ne da bi se javil/a ...« so anketirani v veliki večini (118 odgovorov) povedali, da bi na vprašanje odgovorili, čeprav jih je kar 40 napisalo, da jim je pri takšnem pozivanju nerodno, saj kot navaja eden med njimi, »če se ne javim, pomeni, da ne vem odgovora«. Nekateri celo omenjajo, da so »v stresu«, »v stiski«, so »živčni« (sedem anketiranih), kot npr. »mi je grozno, ker namesto da bi o odgovoru razmišljala, se mi v glavi naredi črnina, torej zablokiram in se mi zdi, da izpadem neumna, če odgovora ne poznam« in »se počutim grozno, ker nekatere osebam ni v redu, če jih izpostavljajo«. Samo 12 anketiranih je izrazilo pozitivna stališča do tovrstnega pozivanja, pri čemer so nekateri navedli, da »mi je všeč, saj se sama ne bi javila«, »me včasih presenetijo, a me spodbudi k razmišljanju« in »je več možnosti, da se vključim v razpravo«. Kot poudarjajo Dallimore idr. (2013), je za prostovoljno sodelovanje študentov v razpravah, v katerih jih predavatelj pozove, tudi če se sami ne javijo, ključnega pomena učno okolje, za katerega sta značilni sproščenost in pozitivna interakcija med predavateljem in študenti.

Trditve	N		S
Predavanja, na katerih predavatelj postavlja raznovrstna vprašanja, so bolj zanimiva.	235	3,69	,976
Dobro je, če predavatelj na predavanjih sprašuje različne študente, tudi če se ti ne javijo.	245	3,27	1,239
Všeč so mi predavatelji, ki med predavanji postavljajo veliko vprašanj.	237	3,19	1,057
Bolje bi bilo, če bi predavatelji postavljali več vprašanj med predavanji.	236	3,02	,996

Preglednica 2: Stališča študentov do postavljanja vprašanj predavateljev

Preglednica 2 prikazuje stališča študentov do postavljanja vprašanj v predavalnici. Kot je razvidno, so se študenti najbolj strinjali s trditvijo, da so predavanja, kjer je veliko vprašanj predavatelja, bolj zanimiva (= 3,69). Nekoliko manj se strinjajo s trditvama, da je dobro, da predavatelj sprašuje študente, tudi če se ti ne javijo (= 3,27), in da so jim všeč predavatelji, ki postavljajo veliko vprašanj (= 3,19). Najmanj pa se strinjajo s trditvijo, da bi bilo bolje, če bi predavatelj postavljali več vprašanj (= 3,02). Če pogledamo rezultate tretjega dela vprašalnika, kjer so študenti izrazili svoje mnenje z dokončanjem povedi »Predavatelj, ki med predavanji ali vajami pogosto postavlja vprašanja, je ...«, vidimo, da največ odgovorov (113 anketiranih) kaže pozitiven odnos do predavatelja, ki postavlja vprašanja, saj je ta »dober«, »boljši«, »zanimiv«, »zahteven«, »pameten«, »kreativen«, »super«, »top«, saj »ima stik z nami«, »poskuša miselno aktivirati študente, »z vprašanji spodbudi širšo razpravo ter s tem omogoči študentom razumevanje širšega konteksta obravnavane teme«. Kot se je izrazil eden od anketiranih, takšen predavatelj »zelo dobro opravlja svoje delo, saj je sestavni del študija tudi aktivno sodelovanje študentov, ki so navzoči na predavanjih, in razvoj konstruktivne debate glede različnih tematik, ne pa zgolj nemo poslušanje in avtomatično prepisovanje izrečenega«. Pri tej povedi je nekaj študentov (pet) celo navedlo konkretnega predavatelja z imenom in priimkom.

Po drugi strani pa je nekaj študentov (18) izrazilo mnenje, da je tak predavatelj lahko »nadležen«, »naporen«, »vsiljiv« in »moteč«. Eden od vprašanih je v tem delu zapisal, da je predavatelj, ki pogosto postavlja vprašanja, nezanimiv, saj »predavatelj naj predava, ne pa prekinja ure vsakih pet minut za iskanje odgovora, ki ga večinoma nihče neče ali ne more dati«. Razlog za tovrstna negativna stališča gre morda iskati v odgovorih nekaterih študentov (osem), ki so navedli, da je njihovo stališče do predavatelja, ki veliko sprašuje, odvisno od tega, kako ta postavlja vprašanja in kakšna vprašanja postavlja. Eden od vprašanih je na primer navedel, da je predavatelj »lahko zelo dober in zanimiv, lahko pa ravno obratno, odvisno od predavatelja, nekateri sprašujejo veliko vprašanj in nihče ne sodeluje, ker ne znajo pritegniti pozornosti, drugi pa vedno dobijo odgovor, ker zanimivo predavajo in imajo dobra vprašanja«. Iz teh odgovorov lahko sklepamo, da se študenti dobro zavedajo, da je pri postavljanju vprašanj v predavalnici ključnega pomena, da so ta dobro izbrana, ustrezna in študente spodbujajo k razmišljanju.

Razlike glede na fakulteto

Zanimalo nas je tudi, ali v stališčih do vprašanj predavateljev med učnim procesom v predavalnici obstajajo razlike glede na fakulteto.

Trditve	Fakulteta	N	U	P
Na vprašanja predavatelja v predavalnici se odzovem pogosto.	PEF	69	129,21	19,066 ,001
	FM	59	135,03	
	FTŠ	69	95,73	
	FVZ	27	123,33	
	FHŠ	21	157,95	
Običajno se na vprašanja predavatelja odzovejo vedno isti študenti.	PEF	69	132,62	5,401 ,249
	FM	59	113,40	
	FTŠ	69	129,70	
	FVZ	27	110,35	
	FHŠ	21	112,64	
Na vprašanja predavatelja v predavalnici se raje ne odzivam, ker me je strah negativnega odziva sošolcev.	PEF	69	119,06	11,511 ,021
	FM	59	114,41	
	FTŠ	69	141,07	
	FVZ	27	132,15	
	FHŠ	21	88,98	
Na vprašanja predavatelja v predavalnici se raje ne odzovem.	PEF	69	120,63	14,578 ,006
	FM	59	112,92	
	FTŠ	69	143,58	
	FVZ	27	128,63	
	FHŠ	21	84,26	
Na vprašanja predavatelja v predavalnici se raje ne odzivam, ker mi je nerodno.	PEF	68	110,71	22,631 ,000
	FM	58	101,82	
	FTŠ	65	143,72	
	FVZ	27	142,50	
	FHŠ	19	83,18	
Na vprašanja predavatelja v predavalnici se raje ne odzivam, ker me je strah negativnega odziva predavatelja.	PEF	68	118,18	8,135 ,087
	FM	57	115,59	
	FTŠ	64	129,25	
	FVZ	26	118,06	
	FHŠ	19	80,45	
Na vprašanja predavatelja v predavalnici se z veseljem odzovem.	PEF	68	123,92	21,959 ,000
	FM	58	133,97	
	FTŠ	64	95,68	
	FVZ	26	93,02	
	FHŠ	19	157,45	
Na vprašanja predavatelja v predavalnici se nima smisla odzivati.	PEF	68	113,83	13,769 ,008
	FM	58	129,28	
	FTŠ	64	114,11	
	FVZ	26	142,35	
	FHŠ	19	78,29	

Preglednica 3: Razlika v odzivu na vprašanja glede na fakulteto

PEF = Pedagoška fakulteta, FM = Fakulteta za management, FTP = Fakulteta za turistične študije, FVZ = Fakulteta za zdravstvene vede, FHŠ = Fakulteta za humanistične študije

Preizkus Kruskal-Wallis je pokazal, da je pri nekaterih trditvah razlika med študenti različnih fakultet statistično značilna. Iz Preglednice 3 je razvidno, da so razlike med stališči študentov značilne pri šestih od devetih trditvah, ki se nanašajo na odziv študentov na predavateljeva vprašanja. Pri trditvi, da se na vprašanja predavateljev pogosto odzovejo, izstopajo študenti FHŠ, ki se s to trditvijo najbolj strinjajo ($U = 19,066$, $P = 0,001$). Tudi pri ostalih trditvah, ki so pokazale statistično značilne razlike, izstopa FHŠ. Študenti te fakultete se bistveno bolj strinjajo s trditvijo, da se na vprašanja z veseljem odzovejo ($U = 21,959$, $P = 0,000$), medtem ko se bistveno manj strinjajo s trditvami, da se na vprašanja predavateljev raje ne odzivajo ($U = 14,578$, $P = 0,006$), da se nima smisla odzivati ($U = 13,769$, $P = 0,008$), da se raje ne odzivajo, ker jim je nerodno ($U = 22,631$, $P = 0,000$) ali ker jih je strah negativnega odziva sošolcev ($U = 11,511$, $P = 0,021$). Iz teh rezultatov lahko sklepamo, da so študenti FHŠ bolj naklonjeni vprašanjem predavateljev in da se nanje tudi pogostejše odzivajo. Ena od možnih razlag je lahko v tem, da so, kot poudarja Chang (2012), na humanističnih in družboslovnih področjih, ki jih poučujejo na FHŠ, učna okolja običajno bolj dialoške in interaktivne narave, kar bi lahko sicer veljalo tudi za nekatere druge fakultete. Po drugi strani pa je smiselno upoštevati tudi dejstvo, da so na FHŠ skupine študentov običajno manjše, kar omogoča bolj na študenta osredinjen »prostor za učenje« in manjšo tesnobo, ki se pojavlja predvsem v predavalnicah z velikim številom slušateljev, kot navajajo Cooper idr. (2018).

To potrjujejo tudi izjave iz tretjega dela vprašalnika, kjer so študenti FHŠ na primer navedli, da so jim vseh tista vprašanja, ki »aktivirajo študente«, »se lahko razvijejo v temeljitejši pogovor o tematiki«, »študente spodbujajo k izražanju lastnega mnenja in subjektivnih stališč o neki tematiki«. Iz njihovih odgovorov je torej mogoče tudi sklepati, da so bolj navajeni na aktivne oblike dela, kot so diskusije in debate. S tem so povezani tudi njihovi sproščeni odzivi na vprašanja predavateljev, npr. eden od vprašanih je navedel: »na vprašanja predavatelja se odzovem, če vem odgovor ali imam komentar na debato/vprašanje, če pa ga nimam ali ne razumem/ne vem nič o tem, raje kar povem, da nimam pojma«. Tudi takrat, ko jih predavatelji pozovejo k odgovoru, ne da bi se sami javili, se v glavnem odzivajo pozitivno, ali kot navaja eden od anketiranih, »se na vprašanje potrudim odgovoriti po svojih najboljših močeh, četudi ne vem odgovora (če pa ga vem, pa še toliko boljje)«.

Pogostost rabe različnih vrst vprašanj

V drugem delu vprašalnika nas je zanimalo mnenje študentov o tem, kako pogosto predavatelji med predavanji in vajami postavljajo različne vrste vprašanj. Osredotočili smo se na vprašanja, ki so usmerjena v vsebino, in tista, ki se nanašajo na načine razmišljanja študentov. Zanimala pa sta nas še mnenje študentov o pogostosti vprašanj, ki so usmerjena v odziv študentov, in pogostost vprašanj na različnih kognitivnih ravneh.

Trditve	N	S
Vprašanja, ki preverjajo vaše razumevanje obravnavane teme.	222	3,77 ,874
Vprašanja, ki vas spodbujajo k razmišljanju.	234	3,76 ,887
Vprašanja, s katerimi vas želijo pritegniti k sodelovanju in razpravi.	221	3,75 ,814
Vprašanja, na katera je odgovor določen podatek, informacija.	233	3,66 ,841
Vprašanja, ki preverjajo vaše znanje.	232	3,59 ,768
Vprašanja, s katerimi želijo pritegniti vašo pozornost.	233	3,52 ,983
Vprašanja, ki vas spodbujajo h kritičnemu razmišljanju.	222	3,46 ,925
Vprašanja, s katerimi želijo pridobiti vpogled v način vašega razmišljanja.	221	3,25 1,034
Vprašanja, s katerimi želijo vzbuditi vašo radovednost.	222	3,23 ,884

Preglednica 4: Kako pogosto predavatelji postavljajo različne vrste vprašanj

Preglednica 4 prikazuje, kako pogosto po oceni študentov predavatelji med predavanjem postavljajo določeno vrsto vprašanj. Študenti ocenjujejo, da so najpogostejša vprašanja, ki preverjajo njihovo razumevanje obravnavane teme (= 3,77), jih spodbujajo k razmišljanju (= 3,76), sledijo vprašanja, s katerimi jih predavatelji želijo pritegniti k sodelovanju (= 3,75). Med manj pogostimi vprašanji so anketirani navedli tista, ki spodbujajo h kritičnemu razmišljanju (= 3,46), s katerimi želijo predavatelji pridobiti vpogled v način njihovega razmišljanja (=3,25), najmanj pogosta pa so vprašanja, s katerimi poskušajo predavatelji vzbuditi njihovo radovednost (= 3,23).

To se povezuje z odgovori študentov na začetno poved »V predavalnici so mi všeč vprašanja, ki ...«, saj jih je veliko (80 anketiranih) navedlo vprašanja, ki spodbujajo k razmišljanju. 27 študentov je še navedlo, da so dobra tista vprašanja, ki spodbujajo sodelovanje med študenti in predavateljem ter vodijo v razpravo, vprašanja, ki »se spremenijo v pogovore« in »aktivirajo študente«, »kjer ni samo enega pravilnega odgovora«, »ki spodbudijo debate«. Iz tega lahko sklepamo, da se študenti dobro zavedajo prednosti sodelovalnega okolja v predavalnici, okolja, kjer so vprašanja odprta, oz., kot se je izrazil eden od študentov, »vprašanja, pri katerih lahko podamo svoje mnenje, ki ga argumentiramo. Pomembno pa je tudi, da pri takih vprašanjih predavatelj sprejme odgovor (mnenje) vsakega posameznika«. Anketirani (osem) poudarjajo tudi, da so jim všeč vprašanja, ki »se dotikajo realnega življenja« in »izhajajo iz prakse«.

Trditve	N	S
Vprašanja, ki od vas zahtevajo priklic določenih informacij ali opis nečesa.	234	3,51 ,830
Vprašanja, ki vas spodbujajo, da nekaj analizirate ali ovrednotite.	233	3,48 ,861
Vprašanja, ki vas spodbujajo k iskanju novih, inovativnih rešitev.	222	3,17 ,953

Preglednica 5: Vprašanja na različnih kognitivnih ravneh

Zanimalo nas je tudi, kako pogosto predavatelji postavljajo vprašanja na različnih kognitivnih ravneh. Iz Preglednice 5 je razvidno, da so po mnenju anke-

tiranih najpogostejša tista vprašanja, ki zahtevajo priklic določenih informacij ali opis nečesa (= 3,51), s čimer bi lahko tudi pojasnili, zakaj so anketirani pri razlogih za (ne)odzivanje na vprašanja navajali, da je to odvisno od tega, ali odgovor poznajo, in s tem vprašanja razumeli kot način preverjanja znanja. Gre torej za vprašanja na nižji kognitivni ravni, medtem ko so najmanj pogosta vprašanja tista, ki študente spodbujajo k iskanju novih, inovativnih rešitev (= 3,17). Nasploh pa bi lahko glede na srednje vrednosti pri odgovorih sklepali, da so po oceni študentov razmeroma pogosta vprašanja na različnih kognitivnih ravneh. Kot smo omenili prej, je kar nekaj študentov navedlo, da so jim vseč vprašanja, ki spodbujajo k razmišljanju. Ob tem so nekateri poudarili, da so jim vseč zlasti vprašanja, ki spodbujajo »kreativno razmišljanje«, »out of the box razmišljanje«, »inovativne ideje«, vprašanja, ki so »posebna«, »prebudijo naše možgane« in »odgovori na njih odpirajo podvprašanja«, ki »nimajo ‚pravega‘ odgovora, o njih lahko kritično razmišljamo in filozofiramo« ter »segajo preko obravnavane teme in le-to postavijo v širši kontekst in razumevanje«, kar bi lahko povezali z vprašanji na višji kognitivni ravni.

Sklep

Zmožnost kritičnega razmišljanja in refleksije danes zasledimo med ključnimi kompetencami vseh študijskih programov na visokošolski ravni. Za sodobna predavanja sta značilni velika mera interakcije ter dialoška narava odnosa med študentom in predavateljem. Na študenta osredinjeno poučevanje predpostavlja aktivno vključevanje študentov v učni proces z uporabo različnih strategij, kot so diskusije in skupno reševanje problemov. Eden od načinov oblikovanja učnega okolja, ki spodbuja aktivno vključevanje študentov, pa je nedvomno učinkovito postavljanje vprašanj.

Rezultati raziskave, ki smo jo izvedli med študenti različnih fakultet in študijskih smeri, so pokazali, da se anketirani zelo dobro zavedajo pomena vprašanj v učnem procesu. Izrazili so pozitivna stališča do učnih okolij, v katerih se postavljajo različna vprašanja, in predavateljev, ki pogosto postavljajo vprašanja. Po drugi strani pa kritično ugotavljajo, da niso vsa vprašanja dobra, saj morajo biti smiselna in ustrezno zastavljena. Ravno tako so kritični do predavateljev, ki ne znajo učinkovito postavljati vprašanj. Velika večina študentov se na primer strinja, da se na vprašanja predavateljev odzivajo vedno isti študenti. S tem v zvezi so vprašani izpostavili spodbudno učno okolje za odzivanje na vprašanja, za katerega sta značilni sproščenost ter pozitivna interakcija med predavateljem in študenti, zlasti če upoštevamo, da se nekateri študenti raje ne odzivajo na vprašanja, ker jim je neprijetno oz. jih je strah.

Zanimalo nas je tudi, ali obstajajo razlike v stališčih do postavljanja vprašanj med študenti različnih fakultet. Ugotovili smo, da so študenti Fakultete za humanistične študije bolj naklonjeni vprašanjem predavateljev in da se nanje tudi pogosteje odzivajo, kar je v skladu z raziskavami na tem področju, ki ugotavljajo, da je za učna okolja na humanističnih in družboslovnih področjih značilna večja interakcija kot na naravoslovnih področjih.

V nadaljevanju smo želeli ugotoviti, kako pogosto po oceni študentov predavatelji med predavanji postavljajo določeno vrsto vprašanj. Kot najpogostejša vprašanja so študenti navedli tista, ki preverjajo njihovo razumevanje obravnavane teme, vprašanja, ki jih spodbujajo k razmišljanju, in vprašanja, s katerimi jih predavatelji želijo pritegniti k sodelovanju. Ob tem lahko iz njihovih izjav sklepamo, da se zavedajo prednosti vprašanj, ki spodbujajo razpravo, in okolij, v katerih predavatelji dopuščajo različne odgovore in kjer lahko brez zadržkov povejo svoje mnenje.

Strategije postavljanja vprašanj v predavalnici pomembno vplivajo na uresničevanje na študenta osredinjene paradigme poučevanja, zato se na tem področju ponuja še veliko možnosti za nadaljnje raziskave. Smiselno bi bilo na primer podrobneje analizirati razliko med vprašanji predavateljev na različnih študijskih področjih in v različnih disciplinah. Pomembno bi bilo tudi raziskati vlogo in vpliv različnih vrst vprašanj na učenje, npr. vprašanja, ki spodbujajo raziskovalni pristop k poučevanju. Ne nazadnje pa bi bilo smiselno natančneje preučiti pomen in vlogo vprašanj za oblikovanje spodbudnega in odprtega prostora za učenje.

Izjava o financiranju

Članek je rezultat raziskovalnega dela, ki sta ga sofinancirali Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada v okviru projekta Inovativno učenje in poučevanje v visokem šolstvu (INOVUP).

Literatura in viri

- Aškerc, K., Cvetek, S., Florjančič, V., Klemenčič, M., Marentič Požarnik, B. in Rutar, S. (ur.). (2016). *Izboljševanje kakovosti poučevanja in učenja v visokošolskem izobraževanju*. Ljubljana: CMEPIUS.
- Athanassiou, N., McNett, J. M. in Harvey, C. (2003). Critical thinking in the management classroom: Bloom's taxonomy as a learning tool. *Journal of Management Education*, 27, št. 5, str. 533–555.
- Baloh, B. (2019). *Umetnost pripovedovanja otrok v zgodnjem otroštvu*. Koper: Založba Univerze na Primorskem.
- Bamford, J. (2005). Interactivity in academic lectures: The role of questions and answers. V: J. Bamford in M. Bondi (ur.). *Dialogue within discourse communities: Metadiscursive perspectives on academic genres*. Tübingen: Max Niemeyer, str. 123–145.
- Bissell, A. N. in Lemons, P. P. (2006). A new method for assessing critical thinking in the classroom. *BioScience*, 56, št. 1, str. 66–72.
- Black, P. in Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, št. 1, str. 7–74.
- Bratož, S., Piriš, A., in Štemberger, T. (2019). Identifying children's attitudes towards languages: construction and validation of the LANGattMini Scale. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. Dostopno na: <https://www.tandfonline.com/doi/citedby/10.1080/01434632.2019.1684501?scroll=top&needAccess=true> (pridobljeno 29. 10. 2019).

- Chang, Y. Y. (2012). The use of questions by professors in lectures given in English: Influences of disciplinary cultures. *English for Specific Purposes*, 31, št. 2, str. 103–116.
- Cooper, K. M., Downing, V. R. in Brownell, S. E. (2018). The influence of active learning practices on student anxiety in large-enrollment college science classrooms. *International Journal of STEM Education*, 5, št. 1, str. 23.
- Crawford Camiciottoli, B. (2004). Interactive discourse structuring in L2 guest lectures: Some insights from a comparative corpus-based study. *Journal of English for Academic Purposes*, 3, št. 1, str. 39–54.
- Crawford Camiciottoli, B. (2008). Interaction in academic lectures vs. written text materials: The case of questions. *Journal of Pragmatics*, 40, št. 7, str. 1216–1231.
- Csomay, E. (2002). Variation in academic lectures: Interactivity and level of instruction. V: R. Reppen, S. M. Fitzmaurice in D. Biber (ur.). *Using corpora to explore linguistic variation*. Amsterdam: John Benjamins P. C., str. 205–224.
- Cvetek, S. (2019). *Na študenta osredinjeno poučevanje*. Priročnik za visokošolske učitelje. Ribniško selo: Akadem.
- Dallimore, E. J., Hertenstein, J. H. in Platt, M. B. (2013). Impact of cold-calling on student voluntary participation. *Journal of Management Education*, 37, št. 3, str. 305–341.
- Fortanet, I. (2004). Enhancing the speaker–audience relationship in academic lectures. V: P. Garces, R. Gómez, L. Fernandez in M. Padilla (ur.). *Current trends in intercultural, cognitive and social pragmatics*. Sevilla: Kronos SA, str. 83–96.
- Gall, M. D. (1970). The use of questions in teaching. *Review of Educational Research*, 40, št. 5, str. 707–721.
- Halliday, M. A. (1985). Systemic background. *Systemic Perspectives on Discourse*, 1, str. 1–15.
- Hajhosseiny, M. (2012). The effect of dialogic teaching on students' critical thinking disposition. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 69, str. 1358–1368.
- Köppe, C. in Schalken-Pinkster, J. (2013). Lecture design patterns: improving interactivity. V: *Proceedings of the 20th Conference on Pattern Languages of Programs*, str. 1–15.
- Krathwohl, D. R. in Anderson, L. W. (2009). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Marentič Požarnik, B. (2016). Kaj spodbuja in kaj ovira univerzitetne učitelje, ko želijo izboljšati svoje poučevanje. V: K. Aškerc (ur.). *Izboljševanje univerzitetnega poučevanja*. Ljubljana: CMEPIUS, str. 9–16.
- Marentič Požarnik, B., Plut Pregelj, L., Šalamon, T. V., Vrščaj, D., Skribe-Dimec, D. in Kalin, J. (2009). *Moč učnega pogovora: poti do znanja z razumevanjem*. Ljubljana: DZS.
- McInerney, V., McInerney, D. M., in Marsh, H. W. (1997). Effects of metacognitive strategy training within a cooperative group learning context on computer achievement and anxiety: An aptitude–treatment interaction study. *Journal of Educational Psychology*, 89, št. 4, str. 686–695.
- T. Morell, T. (2007). What enhances EFL students' participation in lecture discourse? Student, lecturer and discourse perspectives. *Journal of English for Academic Purposes*, 6, št. 3, str. 222–237.
- Revell, A., in Wainwright, E. (2009). What makes lectures 'unmissable'? Insights into teaching excellence and active learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 33, št. 2, str. 209–223.

- Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area (ESG)*. (2015). Dostopno na: <http://www.enqa.eu/index.php/home/esg/> (pridobljeno 11. 2. 2020).
- Thompson, S. (1998). Why Ask Questions in Monologue? Language Choice at Work in Scientific and Linguistic Talk. V: S. Hunston (ur.). *Language at work: Selected papers from the Annual meeting of the British Association for Applied Linguistics, September 1997*. Clevedon: Multilingual Matters, str. 137–150.
- Tsui, A. B., Marton, F., Mok, I. A. in Ng, D. F. (2004). Questions and the space of learning. V: F. Marton in A. B. Tsui. (ur.). *Classroom discourse and the space of learning*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, str. 113–137.
- Wu, Y. in Chang, Y. (2007). Questioning in elementary English classes co-taught by a native and a non-native English-speaking teachers. V: *The Second Hsinchu City's elementary school English collaborative teaching conference*. Hsinchu: English Education Council, Hsinchu City Government, str. 113–138.
- Young, L. (1994). University lectures-macro-structure and micro-features. V: J. Flowerdew (ur.). *Academic listening, research perspectives*. Cambridge: Cambridge University Press, str. 159–176.

Silva BRATOŽ and Anja PIRIH (University of Primorska, Slovenia)

STUDENTS ATTITUDES TOWARDS LECTURERS' USE OF QUESTIONS IN LESSONS

Abstract: The relationship between the students and their lecturers plays a vital role in creating a stimulating learning environment which enables active learning and student participation in the learning process. Such an environment is often established through the use of a variety of question-asking strategies. There are, however, surprisingly few studies which focus on the use of questions at the university level. The present paper is therefore aimed at exploring the role and importance of asking questions in the higher education learning environment. We are particularly interested in the students' perception of the lecturers' questions in lectures and tutorials, the type and frequency of lecturers' questions, the students' response to the questions and the reasons for their responses. A survey which involved 252 students of different faculties and study programmes of the University of Primorska was carried out based on a questionnaire designed for the purpose of this study. The results show that the students are well aware of the importance of questions in the study process. The respondents expressed positive attitudes towards learning environments which are characterised by a question-rich communication between students and their lecturers. However, they are also critical of some lecturers' question-asking strategies, especially if they do not contribute to creating a learning environment which promotes a positive interaction between students and their lecturers and at the same time encourages student participation.

Keywords: learning environment, active learning, asking questions, higher education teaching, student participation

E-mail for correspondence: anja.pirih@fhs.upr.si