



Dlaczego sztuka pytania jest sztuką myślenia?

Lidia Pasich

*Pytania są niebezpieczne, nie ruszaj ich, będą spały.
Zapytasz – zbudzisz, i znacznie więcej niż myślisz – pytań powstanie.*

Jonathan Carroll

Ocenianie kształtujące (OK) oferuje inną powszechną filozofię nauczania i komunikowania się z uczniem. Filozofia ta, nazywana popularnie „okejem”, zaczyna coraz częściej pojawiać się w polskich szkołach. Struktura lekcji „okejowskiej” jest klarowna i spójna. Zwolennicy oceniania kształtującego wiedzą, co oznaczają takie pojęcia, jak: cel sformułowany w języku ucznia, dowody, czyli kryteria potwierdzające osiągnięcie celów, pytanie kluczowe, informacja zwrotna, ocena koleżeńska czy samoocena. Ocenianie kształtujące w swoich podstawach jest mocno osadzone w konstruktywistycznym modelu nauczania opartym na etapowym nabywaniu kompetencji poznawczych. W centrum nauczania jest uczeń, który stopniowo włącza zdobywaną wiedzę i umiejętności do swoich struktur poznawczych, uruchamiając twórcze myślenie, stawiając pytania, podejmując szeroko pojętą aktywność i wymianę doświadczeń¹. Założenia konstruktywizmu skłaniają do stosowania dydaktyki „aktywnej” i twórczej oraz odwołują się do zasobów psychologii poznawczej (kognitywnej).

Dydaktyka oceniania kształtującego wprowadziła pojęcie „pytanie kluczowe”², które powinno stać się elementem interakcji pomiędzy podmiotami uczącymi się i skłaniać je do poszukiwania odpowiedzi – zarówno nauczyciela, jak i ucznia. Stanowi ono ważne ogniwo lekcji ze względu na rozbudzenie ciekawości poznawczej i podtrzymywanie poziomu motywacji uczniów. Staje się pierwszoplanowe, ważne, odważne, prowadzi do celu, generuje aktywność umysłową i wymaga odpowiedzi.

Stawianie pytań na lekcji przez uczniów nie jest powszechnie praktykowane we współczesnej szkole. Główne powody takiej sytuacji są spowodowane lękiem i obawą przed ośmieszeniem. Pytania stawia przede wszystkim nauczyciel; on jest „wodzem”, a uczeń ma odpowiadać. Słownik języka polskiego Witolda Doroszewskiego wyjaśnia, że „pytanie” to 1. Forma rzeczownikowa czasownika „pytać”, 2. Zdanie lub równoważnik zdania mające intonację pytajną (lub jej odpowiednik interpunkcyjny), 3. Kwestia, zagadnienie, problem. Ponadto wskazuje m.in., że: Pytanie może być niedyskretne, podchwytliwe, zdawkowe, filozoficzne, odważne, niebanalne, może

¹Mietzel G. *Psychologia kształcenia*, GWP, Gdańsk 2002, <http://www.edukacja.edux.pl/p-8574-konstruktywistyczny-model-nauczania.php>

²Sterna D. *Ocenianie kształtujące w praktyce*, CEO, Warszawa 2006, s. 79-95.

się nasuwać się, nastęczać, padać, może być retoryczne. Odwołując się do frazeologizmów, możemy być w krzyżowym ogniu pytań, wić się w ogniu pytań itp.³ Definicja słownikowa precyzuje rolę pytań w codziennym języku i w nauczaniu.

Stawianie pytań w sytuacjach dydaktycznych wpływa na efektywność uczenia się

Małgorzata Taraszkiewicz i Colin Rose w publikacji przygotowanej w ramach realizacji Kampanii na Rzecz Uczenia się zaprezentowali nowoczesne podejście do edukacji i zaproponowali nauczycielom wiele ćwiczeń i rozwiązań wspierających efektywne uczenie się uczniów. W aneksie 2. „Metody aktywizujące procesy uczenia się uczniów” została zgromadzona wiedza metodyczna dotycząca „metodyki pytań” w szkole. Dzięki zawartej w nim refleksji łatwiej zrozumieć, w jak trudnej i nierównej sytuacji są uczniowie w szkole. Nauczyciel posiada przewagę nad uczniem, ponieważ „uprawia” z nim grę w pytania i odpowiedzi, przy czym jako głównodowodzący procesem nauczania-uczenia się zna odpowiedzi na swoje pytania. W lekcyjnym pośpiechu często wykazuje zniecierpliwienie, koncentruje się na wyszukiwaniu błędów lub „doskonali” sztukę pytań, formułując je do sprawdzianów ustnych i pisemnych, ewentualnie odtwarzania wiadomości. W wyniku takich praktyk uczeń doznaje frustracji i narasta w nim niekorzystne doświadczenie edukacyjne i życiowe. Cierpi na brak swobody i wolności w wyrażaniu siebie i zaspokajaniu swojej ciekawości. Psychiczna blokada narasta i przekształca się w groźny dla skutecznej komunikacji nawyk milczenia.

A przecież pytanie jest formą odniesienia się do pewnego obszaru rzeczywistości. Możemy pytać o: definicje (Co to jest? Jak się nazywa? Co to znaczy?), czas (Kiedy? Przed czym? Po czym?), miejsce (Gdzie?), przeznaczenie (Do czego coś może służyć?), zastosowanie (Jak to działa?), strukturę (Z czego się składa?), relację (Jak to się ma do czegoś innego?), wartości (Jakie to ma znaczenie?), sens (Po co to jest?), intencje (Co ktoś zamierza?), emocje i uczucia (Co ktoś czuje i przeżywa?), preferencje (Co ktoś woli?), kompetencje (Co ktoś umie?).

³ Słownik języka polskiego, <http://sjp.pwn.pl/doroszewski/pytanie;5488300.html>

Człowiek potrzebuje również zadawania sobie pytań o charakterze samopoznania, takich jak: Kim jestem? Co jest dla mnie ważne? Co potrafię? Do czego zmierzam? Czego się o sobie uczę?

Funkcje pytań są niezmierne, ponieważ dzięki nim możemy uzyskać orientację w przestrzeni geograficznej, mentalnej, filozoficznej, zaspokoić ciekawość poznawczą, przeprowadzić diagnozę pewnego stanu rzeczy oraz zastanowić się nad czymś, co jest dla nas ważne.

Pytania mogą być bardzo różne; albo zamykają przestrzeń do rozmowy, albo otwierają na swobodę i wolność myśli, albo mogą sugerować coś w różny sposób – życzliwy, podchwytliwy, ewentualnie złośliwy. Gdy pracujemy nad problemem, uruchamiamy metapytania, czyli pytania na temat pytań (np. Jakie najbardziej właściwe pytanie powinniśmy teraz zadać? Czego nam brakuje?)⁴.

Stawianie pytań w sytuacjach dydaktycznych stymuluje potencjał twórczy uczniów

Krzysztof Szmidt – psychopedagog twórczości – stworzył pojęcie „myślenia pytajnego”, które zdefiniował jako wszelkie procesy poznawcze związane z czynnościami dostrzegania, formułowania i reformułowania pytań problemowych, wynikających z zaciekawienia i konstruktywnego niepokojem poznawczym, a wywołanych przez sytuację problemową lub zadanie zawierające trudności o charakterze intelektualnym, emocjonalnym lub praktycznym⁵.

Umiejętność tę nazwał zdolnością, a zdolność może być rozumiana przez badaczy różnie, np. jako sprawność, biegłość i szybkość rezultatu, wyniku (B. Hornowski, H.J. Eysenck, Cz. Nosal) lub jako wyższa jakość, głębokość i rozległość analizy, syntezy, procesu rozumowania (W. Szewczuk, Z. Pietrański, J. Strelau) albo jako potencjał jednostki (uzdolnienia) do uzyskania wysokich wyników lub wybitnych osiągnięć w jednej lub kilku dziedzinach (F. Mönks).

⁴ Taraszkiewicz M., Rose C. *Atlas efektywnego uczenia się*, Kampania na Rzecz Uczenia się, Warszawa 2006, s. 163-171.

⁵ Szmidt K.J. *Trening kreatywności*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2013, s. 66.

Wśród zdolności myślenia pytajnego Szmidt wyróżnił: zdolność dostrzegania problemów i sytuacji problemowych, zdolność formułowania pytań problemowych, zdolność redefiniowania problemów (reformułowania pytań), czyli umiejętność abstrahowania z obiektów pewnych tylko cech, innych niż te, które uwzględnia się w działaniu i myśleniu rutynowym, i powtórne określenie problemu poprzez sformułowanie nowych, oryginalnych w stosunku do pierwotnej definicji, pytań lub dyrektyw postępowania. Redefiniowanie sytuacji problemowej uchodzi za kluczowy moment twórczego rozwiązania problemów, a umiejętność efektywnego redefiniowania problemów za jedną z ważniejszych zdolności talentu twórczego⁶.

W świetle takiej teorii rodzi się refleksja i pytanie: Jak nie skupić się na rozwijaniu „sztuki pytania”u uczniów?

Strategie dydaktyczne doskonalące „sztukę pytania”

PRZYKŁAD 1

Zadanie 1⁷

Polecenie dla nauczyciela

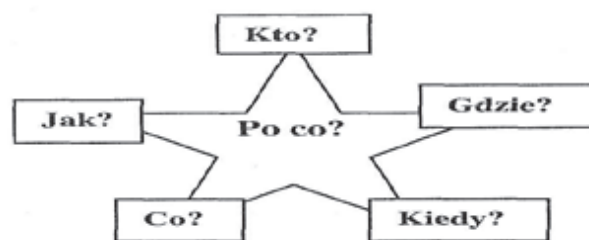
- Wykorzystaj podaną technikę gwiazdy pytań do zaaranżowania „myślenia pytajnego” na lekcji. Najpierw pobaw się z uczniami, aby rozruszać ich intelektualnie i zastosuj gwiazdę pytań do dowolnych pojęć, np. drzewo, dzban, rower, telefon, spodnie. Następnie zastosuj ją do własnych potrzeb dydaktycznych, np.
 - zainicjowania początkowej, środkowej lub podsumowującej fazy lekcji,
 - zaaranżowania powtórki określonej partii materiału,
 - kształtowania umiejętności formułowania pytań,
 - opracowania banku pytań.

Pytania mogą dotyczyć zagadnień, które powinny wiązać się z problemami poruszonymi na lekcji.

⁶ Op. cit., s. 66.

⁷ Zadanie realizowane przez nauczycieli w ramach programu „Taki jak Mozart”, moduł „Dedala” autorstwa Lidii Pasich, nauczyciela konsultanta w Świętokrzyskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli; strona projektu: <http://www.scdn.pl/index.php/projekty/projekty-efs/962-projekt-taki-jak-mozartq->. Inspiracją do formułowania zadań była publikacja: Szmidt K.J. *Trening kreatywności*, ibidem.

Gwiazda pytań



Możesz uzupełnić gwiazdę o dodatkowe pytania:

- Jak często?
- Co by było, gdyby?
- W jaki sposób?

- Napisz, do jakich treści, zagadnień, problemów zastosowałeś gwiazdę pytań i jak dzieci sobie poradziły z myśleniem pytajnym.
- Zacytuj wypowiedzi uczniów. Napisz, co było łatwe, a co było trudne.
- Zacytuj odstępny Dedala, czyli zapisy pod tematem, odnoszące się do konkretnego zagadnienia na lekcji, z wykorzystaniem czasowników operacyjnych, czynnościowych, np. „Na dzisiejszej lekcji będziesz zdziwiony, ile ciekawych pytań potrafisz sformułować”⁸.

PRZYKŁAD 2

Zadanie 2

Polecenie dla nauczyciela

- Ćwicz z uczniami sztukę formułowania pytań. Wykorzystaj do tego celu np. tekst ikoniczny⁹. Zaproponuj budowanie pytań według podanej formuły. Pamiętaj, że najbardziej wartościowe z punktu widzenia rozwoju poznawczego są pytania genetyczne, hipotetyczne i spekulatywne.

Formuła zadawania pytań:

- Pytania faktograficzne zaczynające się od pytań: Kto? Co? Gdzie? Kiedy? Jak?
- Pytania genetyczne mające pytańnik: Dlaczego? Dlaczego nie? Czemu?
- Pytania hipotetyczne i spekulatywne wykraczające poza to, co widać na obrazku: Co, jeśli? Co będzie dalej? Co się stanie? Dokąd zmierza?

⁸ „Odstępny Dedala” w projekcie oznaczają cele formułowane w języku ucznia – element oceniania kształtującego w propozycjach dydaktycznych.

⁹ Inspiracja zaczerpnięta z publikacji: Szmidt K.J. *Trening kreatywności*, ibidem.

PRZYKŁAD 3**Zadanie 3¹⁰**

Polecenie dla nauczyciela

- Wyjaśnij uczniom różnice pomiędzy myśleniem tradycyjnym i równoległym. Istotą myślenia równoległego jest stosowanie wartościowania pomysłu (osądu) nie do każdej możliwości oddzielnie (jak w przypadku myślenia tradycyjnego, sokratejskiego), lecz do zbioru wygenerowanych propozycji. Wtedy dopiero możliwe jest wybranie najlepszego rozwiązania, które zapewni postęp w zaistniałej sytuacji¹¹. Postuż się wykresem. Na tym etapie różnorodnych możliwości szczególnie podkreśl znaczenie postrzegania i generowania (bez oceniania każdej z nich).
- Zaproponuj uczniom ćwiczenie na myślenie równoległe, wykorzystując jako przykład obraz, figurę geometryczną, pojęcie, wydarzenie, zjawisko itp. (w zależności od przedmiotu, którego uczysz).
- Wykorzystaj w tym ćwiczeniu elementy systemu dziesięciu pytań¹², polegającego na zadaniu dziesięciu pytań, które przywołują do świadomości wszystkie zebrane wiadomości. Można zacząć od wyobrażenia sobie przedmiotu lub osoby, następnie zadawać kolejno pytania i możliwie wyczerpująco starać się na nie odpowiedzieć.
- Możesz zastosować jeszcze inny wariant. Niech uczniowie wybiorą jedno pytanie i zastosują myślenie równoległe. Ćwiczenie wykonaj w grupach (każda grupa może mieć to samo pytanie lub inne).

Oto lista pytań:

- Pochodzenie lub początek?
- Przyczyna powstania?
- Dzieje?
- Właściwości i cechy?
- Przedmioty związane z danym pojęciem lub znajdujące się wobec niego w pewnym stosunku?
- Jak jest jego zastosowanie lub rola?
- Na co wskazuje? Czego dowodzi?
- Jakie są rezultaty i wyniki istnienia?
- Kres (cel istnienia) lub przyszłość?
- Co o nim sądzisz? (ogólne o nim mniemanie wraz z uzasadnieniem).

¹⁰ Zadanie realizowane przez nauczycieli w ramach programu „Taki jak Mozart”, moduł „Dedal”. Inspiracją do formułowania zadań była publikacja: De Bono E. *Myślenie równoległe. Naucz swoje dziecko myśleć*, Wydawnictwo Prima, Łódź 1998.

¹¹ De Bono E. *Myślenie równoległe...*, ibidem.

¹² Taraszkiewicz M., Rose C., op. cit., s. 166-167.

- Poproś uczniów, aby przez określony przez ciebie czas (np. w ciągu tygodnia) zastosowali myślenie równoległe w odniesieniu do zagadnienia, problemu, pojęcia, zjawiska, przedmiotu, które ich szczególnie interesuje.
- Zacytuj odstony Dedala, czyli zapisy pod tematem, odnoszące się do stosowania myślenia równoległego. Pamiętaj o zastosowaniu czasowników operacyjnych, czynnościowych, np. „Na dzisiejszej lekcji zrozumiałem, że są różne możliwości, podejścia do...”.

PRZYKŁAD 4

Umiejętność stawiania pytań pełni szczególną rolę w przygotowaniu uczniów do udziału w pracach badawczych i realizacji projektów edukacyjnych. Są to sytuacje sprzyjające rozwijaniu myślenia refleksyjnego, pytajnego, badawczego, projektowego.

Teorie konstruktywistyczne wymagają, aby uczeń budował strukturę wiedzy z dostępnych mu danych.

W zaprezentowanych poniżej etapach pracy badawczej widoczna jest przestrzeń do zadawania pytań, obalania, reformułowania, redefiniowania i budowania na nowo.

Oto etapy pracy badawczej¹³:

Pytania badawcze	<ul style="list-style-type: none"> • sformułowanie problemu badawczego
Eksplikacja	<ul style="list-style-type: none"> • doprecyzowanie problemu badawczego • wybór i uzasadnienie hipotez
Hipotezy	<ul style="list-style-type: none"> • wysunięcie hipotezy
Operacjonalizacja	<ul style="list-style-type: none"> • wyrażenie pojęć i terminów w języku czynności • ustalenie sposobu badań: gdzie? jak? skąd? co dalej?
Narzędzia badawcze	<ul style="list-style-type: none"> • wybór narzędzi badawczych • pilotaż
Wybór próby badawczej	<ul style="list-style-type: none"> • określenie liczebności sposobu doboru
Realizacja badań	<ul style="list-style-type: none"> • gromadzenie materiału empirycznego
Weryfikacja	<ul style="list-style-type: none"> • prowadzona w trakcie badań • końcowa
Analiza	<ul style="list-style-type: none"> • opracowanie bazy danych • konfrontacja pytań z danymi
Sprawdzanie hipotez	<ul style="list-style-type: none"> • ustalanie rozwiązania • formułowanie wniosków
Sprawdzanie hipotez	<ul style="list-style-type: none"> • intuicyjne • statystyczne

¹³ Gałązka K., Muzioł E.A. *Model pracy z uczniem w szkole ponadgimnazjalnej*, ORE, Warszawa 2014, s. 79

Występowanie w roli badacza jest niezwykle inspirujące. Przykładem jest zadanie, przed jakim stanęli uczniowie humaniści w projekcie edukacyjnym pt. „Z pasją o pasji, czyli nadać życiu sens”¹⁴, realizowanym przez Świętokrzyskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli w roku 2014-2015¹⁵. Musieli odpowiedzieć na następujące pytania badawcze:

- Kim jestem?
- Co w sobie cenię i lubię?
- Jakie są moje mocne strony?
- Jak odnaleźć i rozwinąć w sobie pasję?
- Gdzie poszukiwać inspiracji?
- Czy potrafię komunikować swoje potrzeby i porozumiewać się z ludźmi?
- Jak mądrze realizować własne cele?
- Jak osiągnąć samorealizację?

Następnie w celu uzyskania odpowiedzi na te pytania uczniowie przeprowadzali diagnozę własnego potencjału, określali swoje mocne i słabe strony, szczególnie w odniesieniu do poziomu kompetencji komunikacyjnej i sprawności pragmatycznej w procesie porozumiewania się (komunikowania o swoich uczuciach, potrzebach, zainteresowaniach, planach na przyszłość); przeprowadzali studia przypadków niezwykłych osobowości w imię zasady uczenia się od najlepszych; zgłębiali zagadnienia samorealizacji z perspektywy poznawczej, emocjonalnej i twórczej; nazywali, badali i prezentowali własne pasje oraz planowali osobiste ścieżki rozwoju. Było to dla nich nie lada wyzwanie, ale i wielkie, inspirujące doświadczenie.

Nauczycielskie doświadczenia w stosowaniu pytań w praktyce szkolnej

Literatura dotycząca oceniania kształtującego podpowiada nauczycielom, w jaki sposób wprowadzać pytania na lekcjach. Instruktażowe wręcz zalecenia znajdują się w publikacji Danuty Sterny¹⁶ oraz na stronie Centrum Edukacji Obywatelskiej¹⁷

¹⁴ Boks E., Pasich L. *Z pasją o pasji, czyli nadać życiu sens. Edukacyjny projekt badawczy dla uczniów szkół gimnazjalnych z języka polskiego*, UJK, Kielce 2014.

¹⁵ Więcej o projekcie na stronie: Projekt systemowy Świętokrzyski System Wspierania Talentów – Fascynujący Świat Nauki, <http://fsn.scdn.pl/index.php?id=1>

¹⁶ Sterna D., op. cit., s. 79-84.

¹⁷ Chodyniecka E., Swat-Pawlicka M. [red.] *Ocenianie kształtujące: Dzielimy się tym, co wiemy. Zeszyt siódmy. Techniki zadawania pytań. Pytania kluczowe*, Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności, http://www.ceo.org.pl/sites/beta.serwisceo.nq.pl/files/news-files/zeszyt_dzielimy6_-_techniki_zadawania_pytań_pytania_kluczowe.pdf

i stanowią rezultat doświadczeń nauczycieli uczestniczących w szkoleniach, projektach, kursach stacjonarnych i e-learningowych. Doświadczenia nauczycieli dotyczą głównie sposobów, technik i organizacji zadawania pytań i odpowiedzi (praca w parach, określenie czasu na pytanie i odpowiedź, możliwość wymiany poglądów, niepodnoszenie rąk, sposób formułowania pytań, zaangażowanie i współpraca uczniów o różnym potencjale w poszukiwaniu odpowiedzi, tolerancja na błędny lub inny tok rozumowania, sposób reagowania wspierający postawę poszukującą, budowanie konstruktywnych komentarzy podtrzymujących motywację).

Nauczyciele próbują definiować kryteria pytań kluczowych i samodzielnie dochodzą do wniosku, że najbardziej wartościowe są pytanie twórcze, a zwłaszcza te, które, zgodnie z taksonomią Beniamina Blooma, uruchamiają umysłowe operacje poznawcze z wyższych poziomów taksonomicznych¹⁸:

- poziom 1 – wiedza: Przypomnij sobie!
- poziom 2 – pogłębiona wiedza – wnioskowanie: Zrozum! Wyciągnij wnioski!
- poziom 3 – zastosowanie: Zastosuj!
- poziom 4 – analiza: Podziel!
- poziom 5 – synteza: Zbierz razem!
- poziom 6 – ewaluacja: Oceń!

Pytanie kluczowe, według nich, nie musi być *stricte* pytaniem. Może mieć formę stwierdzenia, definicji, prowokacji, a nawet niedokończonej opowieści, niedokończonego zdania, mapy z wymyślonymi znakami. Jest to raczej myśl, idea, która powinna inspirować do myślenia i działania, a odwoływać się do zdobytej wiedzy i doświadczenia. Z punktu widzenia dydaktyki ważne jest, aby pytania kluczowe pokazywały szerszy kontekst i perspektywę, dając możliwość odwołań, odnosity się w sposób bezpośredni do celów lekcji i brzmiały tak, aby doprowadzały do efektu *flow*¹⁹, czyli stanu pomiędzy satysfakcją a euforią, wywołanego całkowitym oddaniem się jakiejś czynności.

¹⁸ Bloom B. i inni, *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive Domain*, New York, Longmans, Green 1965.

¹⁹ *Flow* – termin stworzony przez psychologa Mihály Csikszentmihályi, opisany w: *Urok codzienności. Psychologia emocjonalnego przepływu*, Wydawnictwo CiS, Warszawa 1998; inne źródło: [http://pl.wikipedia.org/wiki/Przep%C5%82yw_\(psychologia\)](http://pl.wikipedia.org/wiki/Przep%C5%82yw_(psychologia))

Podsumowując temat rozważań dotyczących pytań w życiu i dydaktyce, warto odwołać się do stwierdzeń geniusza wszech czasów Alberta Einsteina, który był mistrzem zadawania pytań sobie i innym, a także formułowania myśli:

Jeżeli zabataganione biurko jest znakiem zabataganionego umysłu, znakiem czego jest puste biurko?

Ważne jest, by nigdy nie przestać pytać. Ciekawość nie istnieje bez przyczyny. Wystarczy więc, jeśli spróbujemy zrozumieć choć trochę tej tajemnicy każdego dnia. Nigdy nie trać świętej ciekawości. Kto nie potrafi pytać, nie potrafi żyć.

Większość nauczycieli traci czas na zadawanie pytań, które mają ujawnić to, czego uczeń nie umie, podczas gdy nauczyciel z prawdziwego zdarzenia stara się za pomocą pytań ujawnić to, co uczeń umie lub czego jest zdolny się nauczyć.

Cała głębia ludzkiej nieskończonej ciekawości poznawczej została zawarta w słowach francuskiego pisarza i filozofa Erica Emmanuela Schmitta: *Najciekawsze pytania wciąż pozostają pytaniami. Kryją w sobie tajemnicę. Do każdej odpowiedzi trzeba dodać „być może”. Tylko na nieciekawe pytania można udzielić ostatecznych odpowiedzi.*

Zadawajmy więc wreszcie jak najwięcej pytań i nie bójmy się szukać na nie odpowiedzi!

Bibliografia

1. Black P., Harrison Ch., Lee C., Marshall B., William D. *Jak oceniać, aby uczyć?*, CEO,
2. Bloom B. i inni, *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive Domain*, New York, Longmans, Green 1965.
3. Boksa E., Pasich L. *Z pasją o pasji, czyli nadać życiu sens. Edukacyjny projekt badawczy dla uczniów szkół gimnazjalnych z języka polskiego*, UJK, Kielce 2014.
4. Chodyniecka E., Swat-Pawlicka M. [red.] *Ocenianie kształtujące: Dzielimy się tym, co wiemy. Zeszyt siódmy. Techniki zadawania pytań.*

Pytania kluczowe, ECEO, Polsko-Amerykańska Fundacja Wolności, http://www.ceo.org.pl/sites/beta.serwisceo.nq.pl/files/news-files/zeszyt_dzielmy6_-_techniki_zadawania_pytan._pytania_kluczowe.pdf

5. Csikszentmihalyi M. *Urok codzienności. Psychologia emocjonalnego przepływu*, Wydawnictwo CiS, Warszawa 1998.
6. De Bono E. *Myślenie równoległe. Naucz swoje dziecko myśleć*, Wydawnictwo Prima, Łódź 1998.
7. Gałązka K., Muzioł E.A. *Model pracy z uczniem w szkole ponadgimnazjalnej*, ORE, Warszawa 2014.
8. Harmin M. *Duch klasy. Jak motywować uczniów do nauki*, CEO, Warszawa 2004.
9. Klus-Stańska D. *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2002.
10. Mietzel G. *Psychologia kształcenia*, GWP, Gdańsk 2002.
11. *Ocenianie kształtujące. Doskonalenie kształcenia w szkole średniej*, OECD (Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju), CODN, Warszawa 2006
12. *Słownik języka polskiego*, <http://sjp.pwn.pl/>
13. Sterna D. *Ocenianie kształtujące w praktyce*, CEO, Warszawa 2006.
14. Szmidt K.J. *ABC Kreatywności*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2010.
15. Szmidt K.J. *Trening kreatywności*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2013.
16. Szyling G., Stróżyński K., Szmigel M.K., Baranowska M., Pasich L. *Ocenianie kształtujące po polsku, Kurs dla doradców metodycznych – teoria i praktyka*, ORE, Warszawa 2010.
17. Taraszkiewicz M., Rose, C. *Atlas efektywnego uczenia (się), Kampania na Rzecz Uczenia się*, Warszawa 2006.

Lidia Pasich jest absolwentką UJ, nauczycielem konsultantem w Świętokrzyskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Kielcach, inicjatorką działań związanych ze wspieraniem i rozwijaniem uzdolnień w województwie świętokrzyskim, koordynatorką programów międzynarodowych dotyczących tematyki uzdolnień, promotorką oceniania kształtującego.