

ИНТЕРАКЦИЈА ДЕТЕТА И ВАСПИТАЧА ИНИЦИРАНА ДЕЧЈИМ ПИТАЊЕМ

Тања Глишић*

Филозофски факултет, Универзитет у Бањој Луци,
Република Српска, Босна и Херцеговина

Апстракт. У раду је приказано истраживање чији је циљ био да се утврде карактеристике интеракционих ситуација деце и васпитача које деца иницирају постављањем питања. Увид у постојећа истраживања показује да је таквих истраживања мало, те да су се бавила когнитивном страном ових ситуација, занемарујући њихов социјални аспект. Систематским посматрањем су регистроване интеракционе ситуације у вртићима које су иницирала деца узраста три до шест година постављајући васпитачима питања. Путем квалитативне и квантитативне анализе података уочена је усаглашеност између врсте дејјих питања, одговора васпитача и тока интеракције. Након добијених одговора на питања којима деца теже да дођу до нове информације (сазнајна питања) или којима теже да остваре потребне услове за деловање (делатна питања) интеракција се завршава. С друге стране, такозвана социјална питања деца постављају због интеракције, а да ли ће се она продубити, зависи од одговора васпитача. Установљено је и да дејјим питањима инициране интеракције нису добродошле у сваком тренутку, посебно уколико излазе из садржинског оквира активности коју усмерава васпитач. Заључци истраживања омогућавају значајан увид у то како васпитачи својим различитим и адекватним одговорима и понашањима могу подржати дејји развој и учење у ситуацијама које деца сама иницирају.

Кључне речи: дејјја иницијатива, интеракциона ситуација, одговор васпитача, питања која постављају дјеча предшколског узраста.

УВОД

Питање је једно од најчешћих средстава започињања комуникације и интеракције између особа. Питање које дете упуту васпитачу може бити почетак њихове интеракције. У раду ће бити изложена постојећа сазнања о дејјим питањима и интеракционим ситуацијама у којима се она јављају, те резултати емпиријског проучавања интеракције детета и васпитача која је иницирана дејјим питањем.

* E-mail: tanja.glisic@ff.unibl.org

Развој дечјих питања је могуће пратити од почетка развоја говора, када је прва питања најлакше препознати по специфичној (узлазној) интонацији (Berk, 2008), преко *шта је то* питања којима деца изражавају заинтересованост за имена ствари и људи из непосредног окружења (Hwang & Nilsson, 2000), до *где, када, куда, како* и *зашто* питања, када деца почињу да траже много комплексније информације и објашњења (Chouinard, 2007; Frazier, Gelman & Wellman, 2009). Дечја интеракција са одраслим је посебно значајна, будући да ова прва питања деца постављају првенствено одраслима из непосредног окружења. Деца користе питања као средства за учење онога што не би могла да открију самостално (Mills, Legare, Grant & Landrum, 2011; Sak, 2015).

Прва питања, како је приказано, усмерена су на усвајање нових израза и тиме учествују у говорно-језичком развоју деце. Користећи их у истраживању околине, питања постају средство учења, а самим тим и интелектуалног развоја. Такође, деца питања све чешће користе да би успоставила контакт, чиме постају средство ступања у интеракцију са социјалним окружењем (родитељима, вршњацима, васпитачима), а тиме и средство социјалног развоја. Поред тога што су средства, питања су и манифестације, односно индикатори развоја и учења деце, посматрано са различитих аспеката (Glišić, 2016, 2017).

Постоје различити приступи истраживању дечјих питања који се обично повезују са различитим функцијама питања. С једне стране, питања могу имати когнитивну функцију, односно функцију усвајања и размене информација и мишљења. С друге, питања могу имати социјалну функцију, односно функцију иницирања и одржавања социјалних контаката (Babić, 1983; Gauvain, Munroe & Beebe, 2013). Ипак, когнитивна функција је привлачила највећу пажњу истраживача. У оквиру овог приступа дечја питања су најчешће проучавана као стратегије доласка до сазнања, прикупљања информација, учења, решавања проблема, критичког промишљања и слично (Chouinard, 2007; Frazier, Gelman & Wellman, 2009, 2016; Gauvain, Munroe & Beebe, 2013; Greif, Kemler Nelson, Keil, & Gutierrez, 2006; Legare, Mills, Souza, Plummer & Yasskin, 2013; Mills *et al.*, 2011; Vujić, 2014).

Други приступ у истраживању дечјих питања представља посматрање њихове улоге у комуникацији са социјалним окружењем. У оквиру овог приступа дечја питања указују на то како деца и одрасли ступају у интеракцију (Chappell, Craft, Burnard & Cremin, 2008). Према оваквим погледима, питања нису само оруђа сазнања него и оруђа сарадње, интеракције и социјализације у најширем смислу речи, што је за овај рад посебно интересантно.

Упркос значају питања у целокупном развоју детета, дечја питања су мало истражен феномен, посебно када је реч о њиховом појављивању у предшколском узрасту (Babić, 1983; Riihelä, 2003; Sak, 2015) и посебно када је у питању њихова социјална димензија у односу на њихову интелектуалну димензију (Glišić, 2016, 2017).

Постојећа истраживања интеракционих ситуација одраслих и деце које су засноване на дечјим питањима (Corriveau & Kurkul, 2014; Frazier, Gelman & Wellman, 2009; Mills *et al.*, 2011) првенствено су се бавила когнитивном страном ових ситуација (где су питања посматрана као стратегије учења), често занемарујући социјални контекст. На пример, једно такво истраживање (Frazier, Gelman & Wellman, 2009), у чијем фокусу су била питања којима деца траже објашњења, показало је да карактеристике добијеног објашњења условљавају даље понашање деце (на пример, непотпуно објашњење води до тога да дете поставља још питања док не дође до одговора с којим је задовољно). Оваква истраживања су се најчешће заснивала на експерименталним ситуацијама или на анализи разговора родитеља и деце, те се њихови резултати не могу дословно пренети на разговоре васпитача и деце, због специфичности институционалног контекста вртића. Такође, поред интеракционих ситуација које започињу сазнајним питањима која деца постављају, значајно је истражити и оне инициране другачијим дечјим питањима.

Како би се истражило шта се дешава након што дете васпитачу постави питање, неопходно је упознати се са тим каква се све питања могу срести у говору деце предшколског узраста. У ту сврху су искоришћени резултати емпиријске студије о дечјим питањима (Glišić, 2017) која је резултирала њиховом новом класификацијом. Путем анализе преко две хиљаде прикупљених питања која су деца поставила васпитачима током боравка у вртићу, креирана је класификација према којој постоје три врсте дечјих питања: сазнајна, социјална и делатна (Glišić, 2017), што показује да деца васпитачима постављају питања из три суштински различита разлога. *Сазнајна питања* деца користе да би нешто сазнала (добила информацију) и произилазе из дечје радозналости и жеље за учењем. Ова питања су о свету, људима, активностима и процедурама у којима учествују. Показују колико су деца заинтересована за садржаје и активности који им се нуде. *Социјална питања* произилазе из дечје жеље за интеракцијом и комуникацијом, односно указују на дечје потребе које се само у интеракцији са другим могу задовољити. То су потребе за пажњом, вредновањем, поткрепљењем, утехом и слично. Трећа су *делатна питања* и она се тичу дечјих потреба да нешто конкретно ураде, када им је за то неопходна дозвола или помоћ.

Дечје питање подразумева активно трагање за објашњењима/одговорима (Chouinard, 2007; Frazier, Gelman & Wellman, 2009, 2016; Mills *et al.*, 2011). Деца селективно и промишљено бирају коме ће поставити питања (Corriveau & Kurkul, 2014). Уколико се иницијатива схвати као самостално настојање да се утиче на оно шта се дешава, питање се може сматрати манифестацијом дечје иницијативе (Glišić, 2017; Riihelä, 2003).

МЕТОД

Спроведено је истраживање како би се утврдило шта се дешава након што дете васпитачу постави питање. Циљ истраживања био је да се утврде карактеристике интеракционих ситуација које су деца иницирала питањима у односу на различите врсте дечјих питања, различите одговоре које на њих дају васпитачи, као и у односу на специфичности различитих активности унутар којих се ове ситуације дешавају. Постављена су следећа истраживачка питања:

- (1) Које обрасце у понашањима васпитача и деце је могуће уочити током трајања интеракционих ситуација које деца започињу питањима?
- (2) Какав је однос између врста дечјих питања и одговора које дају васпитачи?
- (3) Какав је однос између одговора васпитача и реакција деце на добијене одговоре?
- (4) Какав је однос између врста дечјих питања и карактеристика интеракција са васпитачима које деца иницирају?
- (5) Какав је однос између различитих активности унутар којих се ове ситуације дешавају и одговора које дају васпитачи на дечја питања?

Узорак. За потребе истраживања узорковане су интеракционе епизоде, што је стратегија узорковања догађаја (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Под епизодом се у овом раду подразумева интеракциона ситуација између једног васпитача и једног детета коју је започело дете тако што је поставило питање васпитачу и која траје док год су дете и васпитач у вербалној размени и активности чији је повод постављено питање. Укупно је регистровано 294 интеракционих епизода у којима су учествовала деца ($N=290$) узраста од 3 године до 6 и по година ($M=4,68$; $SD=0,938$) и 24 васпитача који су запослени у шест јавних вртића у оквиру различитих узрастних група деце. Учествовао је приближно једнак број дечака ($N=141$) и девојчица ($N=149$), а сви васпитачи су особе женског пола. У односу на учеснике истраживања (деца и васпитачи), узорак је пригодан с обзиром на то да су изабрани према доступности. У односу на регистроване интеракционе епизоде узорак је случајан (епизоде су спонтане и непровоциране, а дашавале су се током боравка назависних посматрача у вртићима). Анализа прикупљене истраживачке грађе је показала да су заступљене све три врсте питања: 97 сазнајних, 87 социјалних и 110 делатних питања.

Истраживачки инструменти. За потребе регистравања интеракционих епизода израђен је протокол посматрања под називом ПОРИ. Протокол је дизајниран тако да региструје интеракциони ланац који почиње дечјим питањем, наставља одговором васпитача, затим реакцијом

детета на одговор, а потом региструје шта се дешавало даље (*наставка/прекид интеракције*). Протокол је конципиран тако да је потребно детаљно описати вербална и невербална понашања детета и васпитача, као и контекст ситуације (тематско-садржинске, временске, локацијске и друге специфичности) у којој су се налазили дете и васпитач непосредно пре почетка интеракционе ситуације укључујући и њено трајање. Овако дизајниран инструмент даје податке квалитативног типа, које је током процеса анализе и обраде могуће квантификовати.

Поступак прикупљања и анализе података. Истраживање је обављено у априлу 2017. године у шест вртића на територији града Бања Лука (Република Српска, Босна и Херцеговина). Током свог боравка у вртићима у оквиру интегралне методичке праксе, претходно обучени независни посматрачи (студенти треће године Одсека за предшколско васпитање Фиозофског факултета Универзитета у Бањој Луци) су у протоколе бележили интеракционе епизоде у тренутку њиховог јављања. За анализу података примењен је мешовити приступ (Creswell, 2009), односно прикупљени подаци су анализирани двојачко. Најпре квалитативно, при чему је извршено њихово кодирање, а потом квантитативно, применом статистичких поступака.

Процес кодирања је обухватао посебну анализу појединих делова интеракционог ланца: иницијалног питања детета, одговора васпитача, реакције детета на одговор, те наставка или прекидања интеракције, као и анализу контекста јављања деџег питања. Деџја питања су кодирана у односу на три врсте: сазнајна, социјална, делатна питања (Glišić, 2017). Контекст јављања иницијалног деџег питања је одређен кроз три категорије активности: организована активност (активности које су водили васпитачи), слободна активност (самосталне активности, игре и разговори деце) и рутинска активност (активности око оброка, спавања, хигијене и слично). Категорије варијабли *одговор васпитача*, *реакција детета на одговор* и *наставка/прекид интеракције* нису биле унапред одређене, већ су емпиријски утемељене. Индуктивно, техником отвореног кодирања (Hatch, 2002), током анализе необрађених података, постепено се долазило до уочавања образаца у понашањима васпитача и деце. На основу уочених образаца дефинисане су категорије – прво нижег, а затим вишег нивоа општости, како би се дошло до крајњег кодекса. Утврђене категорије и поткатегорије ових варијабли су приказане као део резултата истраживања.

Следећа фаза анализе је обухватила квантификовање дефинисаних категорија и поткатегорија и креирање статистичке базе података. Уз помоћ Хи-квадрат теста извршена су тестирања значајности разлика између дистрибуција варијабли. Ако би Хи-квадрат тест показао статистичку значајност, резултати су пропраћени анализом табела контингенције како би се додатно учили обрасци у дистрибуцијама појединачних категорија датих варијабли.

Етичка разматрања. Поштовани су етички принципи анонимности свих учесника истраживања, поверљивости и заштите добијених истраживачких података и добровољности учешћа у истраживању (од васпитача је тражена сагласност за њихово учествовање, као и помоћ у вези са добијањем сагласности родитеља за учествовање деце). Спроведено истраживање није реметило уобичајено свакодневно функционисање деце и васпитача у вртићу.

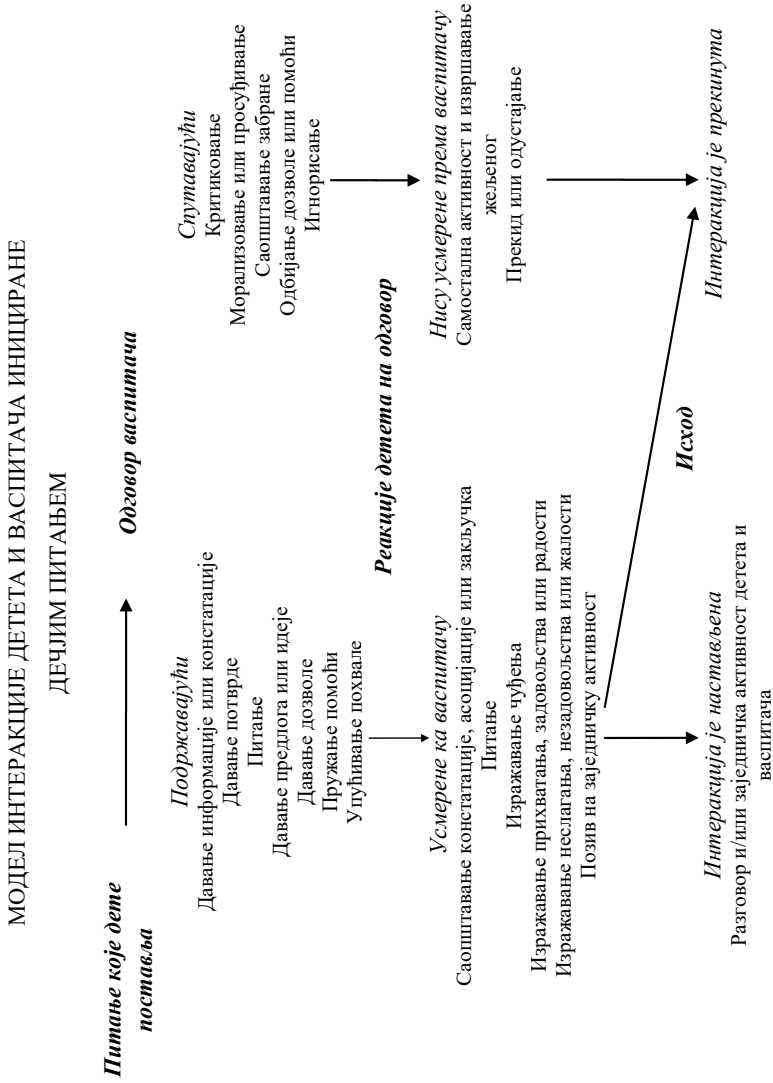
Резултати истраживања су презентовани интеграцијом квалитативних и квантитативних података.

РЕЗУЛТАТИ

Квалитативна анализа прикупљених података довела је до уочавања образаца у понашањима васпитача и деце током посматраних интеракционих епизода. Примећени обрасци у одговорима васпитача на дечја питања подељени су у две групе: *подржавајући* и *спутавајући* одговори. У подржавајуће одговоре спадају *саопштавање тражене информације, констатовање, постављање питања, давање предлога или идеје, давање дозволе, пружање помоћи, упућивање подршке или похвале* и оваква понашања подстичу наставак интеракције. Спутавачући одговори, као што су *критиковање детета и његовог понашања, морализовање или просуђивање, забрањивање или одбијање дозволе или помоћи, те игнорисање дечјег питања*, онемогућују или спутавају наставак интеракције.

Одговоре васпитача пратиле су реакције деце које су такође категорисане у две групе. Прву чине реакције *усмерене према васпитачу*, попут *постављања новог питања, саопштавања констатације, асоцијације или закључка, изражавања чуђења, прихватања, задовољства или радости, изражавања неслагања, незадовољства или жалости, позивања на заједничку активност*. Другу групу чине реакције које *нису усмерене ка васпитачу*, као што су *самостална активност и извршавање жељеног, прекид и одустајање*. Ове реакције директно упућују на крај интеракције. Дакле, постојала су два могућа исхода након реакције детета. Први је *наставак интеракције детета и васпитача* кроз разговор и/или заједничку активност, а други је *крај интеракције*. Учени обрасци у одговорима васпитача и реакцијама деце, те исходи, као и њихов међуоднос приказани су у Схеми 1.

Схема 1: Образи у одговорима васпитача и реакцијама деце у интеракцији започетој дејим питањем



Да би се испитао однос између врсте дечјег питања и одговора који даје васпитач, примењен је Хи-квадрат тест ($\chi^2(2, N=294)=37,395, p<,001, B=,357$) који је показао статистички значајну разлику на нивоу значајности од 0,01. Табела контингенције (Табела 1) показује да је од укупног броја одговора више подржавајућих него спутавајућих одговора васпитача, али да та заступљеност варира у односу на врсту постављених питања. Док су на сазнајна и социјална питања васпитачи чешће давали подржавајуће одговоре, и тиме омогућавали наставак интеракције, на делатна питања чешће су давали спутавајуће одговоре, чиме су онемогућавали наставак интеракције.

Табела 1: Одговор васпитача у односу на врсту дечјег питања

Варијабле		Врста питања			Укупно	
		Сазнајно питање	Социјално питање	Делатно питање		
Одговор васпитача	Подржавајући	f	89	71	62	222
		%	40,1%	32,0%	27,9%	100,0%
	Спутавајући	f	8	16	48	72
		%	11,1%	22,2%	66,7%	100,0%
Укупно	f	97	87	110	294	
	%	33,0%	29,6%	37,4%	100,0%	

Даље, интересовало нас је какав је однос између одговора васпитача и реакције детета на добијени одговор. Хи-квадрат тест ($\chi^2(1, N=294)=44,910, p<,001, B=,399$) је показао статистички значајну разлику на нивоу значајности од 0,01. У табели контингенције (Табела 2) примећује се да је од укупних реакција деце, које су биле усмерене ка васпитачу, већина испољена на подржавајући одговор васпитача, што је и очекивано. Међутим, у случајевима када су васпитачи давали и подржавајуће и спутавајуће одговоре, деца су готово подједнако испољавала реакције које нису усмерене према васпитачу, чиме су прекидала интеракцију. То показује да деца нису увек заинтересована за наставак интеракције, чак и када је одговор васпитача подржавајући.

Табела 2: Реакција детета у односу на одговор васпитача

Варијабле		Одговор васпитача		Укупно	
		Подржавајући	Спутавајући		
Реакција детета	Усмерена ка васпитачу	f	169	23	192
		%	88,0%	12,0%	100,0%
	Није усмерена према васпитачу	f	53	49	102
		%	52,0%	48,0%	100,0%
Укупно		f	222	72	294
		%	75,5%	24,5%	100,0%

Подаци указују на то да дете не жели да настави сваку интеракциону ситуацију са васпитачем коју је започело питањем. Због тога је даља анализа окренута ка откривању односа између врсте дејег питања и наставка интеракције. Хи-квадрат тест ($\chi^2(2, N=294)=40,912, p<.001, \phi=.373$) је показао статистички значајну разлику у дистрибуцији различитих врста дејих питања у односу на случајеве наставка, односно прекидања интеракције на нивоу значајности од 0,01. Анализа табеле контингенције (Табела 3) показује да интеракција чешће завршава у ситуацијама започетим делатним и сазнајним питањима, у односу на ситуације које је дете започело социјалним питањима.

Табела 3: Наставак, односно прекид интеракције у односу на врсту дејег питања

Варијабле		Врста питања			Укупно
		Сазнајно питање	Социјално питање	Делатно питање	
Интеракција је настављена	f	18	40	9	67
	%	26,9%	59,7%	13,4%	100,0%
Интеракција је прекинута	f	79	47	101	227
	%	34,8%	20,7%	44,5%	100,0%
Укупно	f	97	87	110	294
	%	33,0%	29,6%	37,4%	100,0%

Изгледа да сазнајна и делатна питања потенцијално не произлазе из жеље за интеракцијом. Након што дете од васпитача добије шта је тражило – информацију, потврду, дозволу, помоћ и слично, интеракција се прекида јер детету даљи контакт са васпитачем више није потребан. Ово ће бити илустровано кроз неколико типичних примера дословно преузетих из протокола посматрања.

Пример 1: Ситуација у којој се интеракција детета и васпитача завршила након што је дете добило одговор на иницијално сазнајно питање

Дете устаје од стола за којим је црталo и прилази васпитачици која седи за својим столом и нешто пише.

Дете	Шта је то тајна? (сазнајно питање)
Васпитачица	Тајна је кад ти и ја знамо нешто што нико не зна. Тајну можеш да имаш са било ким – мамом татом, другом...
Дете	Аха.
Васпитачица	Имаш ли ти неку тајну?
Дете	Имам са дедом. (Окреће се и одлази назад за сто)

Пример 2: Ситуација у којој је интеракција детета и васпитача завршила након што је дете добило одговор на иницијално делатно питање

Васпитачица и четири детета разговарају о томе шта су радили током викенда.

Дете	Могу ли ићи пити воде? (делатно питање)
Васпитачица	Можеш. Знаш ли која је твоја чаша?
Дете	Знам. (Устаје и одлази пити воде)

С друге стране, социјална питања садрже тежњу за контактом и деца их постављају управо због интеракције са васпитачем. Дакле, и након што добије адекватан (информативан) одговор на социјално питање, дете се чешће задржава у интеракцији са васпитачем, настављајући разговор или заједничку активност. Следи илустративан пример.

Пример 3: Ситуација у којој је интеракција детета и васпитача настављена након што је дете добило одговор на иницијално социјално питање

Три детета седе за столом, цртају и повремено разговарају. Једно дете устаје од стола, носећи свој цртеж и прилази васпитачици која за то време лепи апликације на прозор.

Дете	Тето, каква ми је ливада? (<i>Показује цртеж</i>) (социјано питање, за вредновање)
Васпитачица	Да видим. (<i>Окреће се и пружа руку да узме цртеж</i>) Свиђа ми се, баш си лепо нацртала ливаду. Права цветна.
Дете	(<i>Клима потврдно главом</i>) Аха. Таква има код мог ујке на викендици.
Васпитачица	Ишла си код ујке на викендицу?
Дете	Била сам за викенд и ићи ћу опет. Знаш ли ти да мој ујко има базен?
Васпитачица	Стварно, благо твом ујки. Јеси се купала? (<i>Изражава заинтересованост</i>)
Дете	Нисам још, нема сад воде. Када буде лето, онда ћу се купати.
Васпитачица	Хоћеш ли ми нацртати и тај базен?
Дете	Тај базен је дубок, сад у њему нема воде, празан је.
Васпитачица	Можеш га нацртати какав је када у њему има воде.
Дете	Добро. (<i>Мало оклева, окреће се и враћа за стол да црта</i>)

Претходни примери показује да деца своју иницијативу за контактом са одраслим показују постављајући питања социјалног типа, а не толико постављајући сазнајна или делатна питања.

Остало је још да се испита какав ситуациони контекст (ни)је погодан за адекватан одговор васпитача, односно за стварање услова за наставак интеракције. Да ли ће васпитач у свакој ситуацији подједнако (моћи) подржати дечју иницијативу изражену питањем? Све ситуације у којима су деца и васпитачи ступали у интеракцију су подељене у односу на три врсте активности (организоване, слободне и рутинске). Укупно је регистровано 147 (50,5%) слободних и 104 (35,5%) организоване активности, као и 41 (14%) рутинска активност. Хи-квадрат тест ($\chi^2(2, H=293)=2,815, p=.245, B=.098$) је показао да нема статистички значајне разлике између врсте активности у којој се јавило дечје питање и одговора васпитача. Дакле, посматрано са статистичког аспекта, без обзира на врсту активности, васпитач подједнако даје подржавајуће и спутавајуће одговоре.

Међутим, будући да свака од три категорије активности обухвата шири распон међусобно различитих ситуација, желели смо ово да анализирамо и примењујући квалитативни приступ.

У наставку ће посебна пажња бити усмерена на организоване активности, с обзиром на то да их иницира, организује и усмерава васпитач. Ове активности имају много варијанти које садрже различите нивое усмерености и организованости. Ту су активности које организује васпитач са целом групом деце, попут читања прича у којима он има централну и доминантну улогу (прича, чита, поставља питања, вреднује дечје одговоре и тако даље). С друге стране, њима такође припадају активности у којима су активнија деца, попут цртања након прочитане приче, када васпитач није толико доминантан, али је ту да помогне деци и подржи их. Квалитивна анализа је показала да васпитач чешће даје спутавајуће одговоре на постављена питања у активностима које организује са целом групом деце и у којима има доминантну улогу. То је посебно изражено уколико питање није повезано са садржајем активности, односно темом коју је предвидео васпитач. У таквим ситуацијама дечје питање постаје реметилачки фактор за васпитача, те није подједнако пожељно као у осталим ситуацијама. Посебно се може приметити да постоји већа заступљеност спутавајућих одговора васпитача на делатна питања деце. Следи пример.

Пример 4: Ситуација током активности коју васпитач организује са целом групом деце у којој дете делатним питањем иницира интеракцију са васпитачем

Током организоване трке у дворишту вртића, васпитачица стоји испред групе деце и објашњава правила.

Дете	Тето, могу ли ићи пити воде? (<i>делатно питање</i>)
Васпитачица	(<i>Љути</i>) Не можеш док не завршимо. И друга деца су жедна.
Дете	(<i>Погнуло главу, не одговара</i>)

Овим питањима деца покушавају задовољити своје тренутне потребе (нпр. попити воде) што најчешће никако није повезано са оним што се дешава, те тиме прекидају активност васпитача и друге деце. С друге стране, активности које су означене као слободне, а које најчешће подразумевају игре и разговоре које су деца изабрала и током којих је васпитач првенствено посматрач, погодан су контекст за дечје иницирање интеракције са васпитачем, као и за подржавање те интеракције.

Посматране интеракционе ситуације су анализиране и са становишта њиховог трајања. Све регистроване ситуације су распоређене у временске категорије (мање од 5 минута, између 5 и 10 минута и више од

10 минута). Анализа је показала да је свега 10 (3,4%) од укупног броја регистрованих интеракционих епизода трајало дуже од 5 минута. Дакле, чак и када дете иницира контакт са васпитачем због жеље за његовом пажњом и интеракцијом са њим, и при чему васпитач подржи ту иницијативу, овакве интеракционе ситуација ретко потрају. Међутим, остаје дилема колико је оправдано очекивати да у случајевима када је сам у групи у којој је двадесет петоро деце (какве су групе деце која су учествовала у овом истраживању), васпитач има прилике да оствари дуже индивидуалне интеракције са децом.

ДИСКУСИЈА

Наведени резултати воде до закључка да је интеракција детета и васпитача коју дете иницира повезана са иницијалном намером детета (која је садржана у дејем питању) и са тим да ли ће васпитач адекватно подржати ту намеру.

Прије дубље дискусије, даћемо кратак осврт на изабрану класификацију дејих питања (Glišić, 2017) која је била полазна основа рада. Дејја питања су изразито контекстуално условљена, те је за њихово класификовање неопходно тумачење, с обзиром да формулација питања најчешће не упућује на припадност одређеној врсти. Свако прикупљено и анализирано питање је тумачено у односу на контекст његовог јављања и намеру коју је дете имало, а поштујући критеријуме изабране класификације. Ово ипак оставља могућност да би нека питања, а тиме и оно што следи након питања, могли бити другачије тумачени када би биле коришћене неке друге класификације.

У случају сазнајних и делатних дејих питања интеракција је средство за постизање других циљева, док је у случају социјалних, интеракција циљ питања. Када дете постави сазнајно питање, започело је интеракцију са васпитачем да би добило информацију. Дете није усмерено на интеракцију него на њене ефекте. Након што сазна шта га интересује, интеракција се прекида, јер више није потребна. Резултати других истраживања која су у фокусу имала сазнајна дејја питања показују да се ова питања јављају када дете изразито жели да добије информацију и када има висок ниво мотивације за учење што значи да пажња саговорника није довољна (Chouinard, 2007). Другим речима, детету које овим питањима иницира контакт са васпитачем није довољан само контакт (разговор), него је битан и садржај тог разговора. Сазнајна дејја питања, поред мотивације за учење, упућују и на садржај тог учења, односно на то шта децу занима и о чему размишљају у оквиру појмова, догађаја, предмета, бића и слично, о којима постављају питања (Glišić, 2017; Greif *et al.*, 2006). Све претходно води до закључка да је дејја сазнајна питања могуће сматрати манифестацијом дејје иницијативе за сазнањем и учењем.

У случају социјалних питања, након што деца добију одговоре, интеракција се продужава, што значи да је интеракција циљ питања. Овим питањима деца почињу интеракцију због интеракције, односно пажње и контакта са васпитачем. Стога је дечја социјална питања такође могуће сматрати манифестацијом дечје иницијативе, али овог пута иницијативе за интеракцијом, односно социјалним контактом са одраслим (васпитачем).

Док је сазнајна и социјална дечја питања могуће повезати са дечјом иницијативом, делатна питања су другачија. Деца их постављају да би остварила своје тренутне потребе или жеље које могу бити задовољене само уз дозволу или помоћ васпитача. Међутим, ова врста питања је често занемарена (Glišić, 2017). Резултати презентованог емпиријског истраживања показују да је од укупног броја регистрованих интеракционих епизода више од трећине (37,4%) иницирано делатним питањима, што значи да се она итекако јављају у понашању деце. Стога, не смеју бити занемарена. Учестали спутавајући одговори на овај тип питања, у односу на остала два типа питања, показују да је деци ипак често онемогућено деловање у складу са сопстеним тренутним жељама и потребама, што је повезано са институционалним контекстом.

Питања нису једине манифестације дечје иницијативе, иако су један од њених најочигледнијих показатеља. Истраживања институционалне васпитнообразовне праксе су показала да разговор и интеракцију деце и одраслих много чешће иницирају одрасли него деца (Brock & Rankin, 2008; Medouz & Kešdan, 2000; Riihelä, 2003), те да у односу на породично окружење, у институционалном окружењу одрасли много чешће одређују садржај разговора (Riihelä, 2003). Овакво стање није у интересу дечјег развоја и учења. Питањима деца траже подршку у учењу и стицању искуства (Sak, 2015). Дете које слободно испољава своју иницијативу само себи обезбеђује услове за развој. Иницирањем интеракције путем питања дете ствара прилику да га васпитач подржи, а врста конкретног питања упућује васпитача на вид подршке која је детету потребна (информација, објашњење, пажња, утеха, похвала, дозвола, помоћ и тако даље).

Истраживања су показала да деца процењују саговорника и информације које добију (Corriveau & Kurkul, 2014)). На то указују ситуације у којима, уколико није добило задовољавајући одговор на иницијано питање, дете остаје истрајно у томе да дође до потребних информација, изражавајући незадовољство и постављајући нова питања (Frazier, Gelman & Wellman, 2009, 2016). Приказани резултати упућују на то да одговор васпитача није пресудан за наставак интеракције, али је веома важан. Васпитач може подржати или спутати дечју иницијативу изражену питањима. Када васпитач детету да подржавајући одговор, попут информације, питања, похвале, потврде и друго, он тиме подстиче наставак интеракције уколико је дете заинтересовано. С друге стране, спута-

вајући одговори васпитача у виду критика, просуђивања, игнорисања и слично воде ка томе да дете одустане и прекине интеракцију. Уколико је подржано, дете ће одлучити шта ће узети из интеракције са васпитачем. Утврђено је и да су одговори васпитача повезани са врстом деџим питања, као и да на делатна питања васпитачи чешће дају спутавајуће одговоре, него на сазнајна и социјална питања.

У представљеном истраживању нисмо се подробније бавили разликама које се односе на одговоре васпитача у оквиру исте категорије и на њихове различите ефекте. Даље би било интересантно истражити на који начин различити одговори васпитача подстичу децу, те на који начин их деца перципирају. На пример, да ли одговори васпитача у виду постављених питања адекватније подстичу деџу иницијативу за сазнањем од оних датих у виду коначних информација? Или, да ли одговори у виду предлога и идеја, адекватније подстичу иницијативу за интеракцијом од похвала и тако даље? Ово би довело до конкретнијих сазнања о начинима на које васпитач може продубити деџа различита интересовање изражена питањима.

Резултати указују и на то да деџа питања, односно интеракције које њима почињу нису добродошле или нису могуће у сваком тренутку, нарочито уколико излазе из садржинског оквира активности коју усмерава васпитач. Један од разлога може представљати унутрашња организација институција у којима је ово истраживање реализовано. Због унапред предвиђеног распореда васпитнообразовних и других активности, те великог броја деце наспрам једног васпитача (у просеку двадесет петоро деце), васпитач нема времена да буде дуго у интеракцији само са једним дететом. Врста институције и специфичности функционисања, као што су ниво организованости и флексибилности, те начини на које одрасли и деца ступају у интеракције, одређују у којој мери и на који начин ће дететова иницијатива изражена питањима бити стимулисана и подржана (Riihelä, 2003). Међутим, резултати неких истраживања (Babić, 1983; Glišić, 2017) указују да институционални контекст није погодно место за деџа питања.

Јављање деџим питања и све што следи након постављеног питања је у вези са различитим факторима. С једне стране су ту биолошки фактори, од којих је најважнији узраст деце (Babić, 1983; Corriveau & Kurkul, 2014; Frazier, Gelman & Wellman, 2009; Glišić, 2017; Mills *et al.*, 2011). С друге су социјални фактори као што су културолошки и друштвени контекст, посебно посматрани кроз специфичности у интеракцијама одраслих и деце (Gauvain, Munroe & Veebe, 2013), институционални контекст (Riihelä, 2003) и друго. У овом раду није било простора за разматрање узраста деце, а социјални фактори су само делимично размотрени, будући да су веома комплексни.

ЗАКЉУЧЦИ

Циљ овог рада био је да се истраже карактеристике интеракционих ситуација деце и васпитача које деца иницирају постављањем питања у оквиру институционалног васпитнообразовног процеса. Пошло се од тога да су дечја питања истовремено и инструмент и манифестација говорно-језичког, интелектуалног и социјалног развоја и учења деце. Показало се да деца својим питањима иницирају интеракцију са васпитачима из више разлога, да су те интеракционе ситуације дио свакодневне комуникације деце и васпитача, да имају своју унутрашњу структуру и да су њихове карактеристике са једне стране у вези са врстом дечјег питања, а са друге у вези са одговором који даје васпитач. Резултати показују да је на основу врсте питања којим дете започиње интеракцију могуће сазнати шта је детету потребно (информација, похвала, утеха, помоћ, дозвола и тако даље) и тако му пружити најадекватнији одговор. С обзиром на то да се показало и да дечја питања, односно интеракције које њима почињу нису добродошли или нису могући у сваком тренутку, потребно је да васпитачи трагају за начинима који ће помоћи да се створи више оваквих прилика за децу. Све ово представља значајан увид у то како васпитачи својим различитим и адекватним одговорима и понашањима могу подржати развој и учење у ситуацијама које сама деца иницирају.

Остало је доста слободног истраживачког простора који би се могао посветити дубљем сагледавању тога на који начин специфичности интеракционих ситуација, као што су различити одговори и приступи васпитача, садржаји и структурисаност различитих активности и слично, делују на целокупан развој детета и појављивање питања у дечјем говору. Било би корисно размотрити и карактеристике ових интеракција у вези са одређеним факторима, као што су узраст детета које поставља питање и карактеристике личности детета. На пример, може се претпоставити да неће сва деца подједнако бити склона да иницирају ове ситуације. Битан фактор који би требало размотрити је и сам квалитет већ изграђеног односа детета и васпитача и његова веза са карактеристикама интеракција и тако даље. Међувршњачке интеракционе ситуације које започињу питањима која деца упућују једни другима је још једно подручје вредно будућих истраживања. Стога је потребно даље истраживати ове феномене и трагати за начинима подстицања питања као битног облика говорно-језичког испољавања деце предшколског узраста.

TEACHER-CHILD INTERACTION INITIATED WITH CHILDREN'S QUESTIONS*

*Tanja Glišić***

University of Banja Luka, Faculty of Philosophy,
Banja Luka, Republic of Srpska, Bosnia and Herzegovina

Abstract. This paper presents a round of research conducted with the aim of determining the characteristics of interaction situations involving pre-schoolers and their teachers and initiated with children's questions. Insight into the existing body of research shows that there is a lack of similar studies, which address the cognitive side of such situations, but where the social aspect is neglected. Systematic observation was used to describe interaction situations in preschools initiated by children aged three to six years asking teachers questions. Qualitative and quantitative data analysis was performed, indicating consistency between the type of the child's question, the teacher's answer and the course of the interaction. After children receive answers to their questions requesting new information (cognitive questions) or those intended to create conditions necessary for particular activities (action-related questions), interaction ends. On the other hand, children ask so-called social questions for the sake of interaction, and it depends on the teacher's reply whether they will develop. Another finding suggests that children's questions are not automatically welcome at just any moment, especially if they go beyond the limits of the teacher-guided activity in progress at the time the question is asked. The research findings afford remarkable insight into how preschool teachers with their different adequate responses and behaviours can support children's development and learning in children-initiated interaction situations.

Keywords: child's initiative, child's question, interaction situation, teacher's answer.

INTRODUCTION

Questions are a means most commonly used to start interpersonal communication and interaction. A question addressed by a pre-schooler to their teacher can mark the beginning of their interaction. This paper is an overview of the current body of knowledge about children's questions and the interaction situations in which they emerge, along with the results of a round of empirical research into teacher-child interaction as initiated with children's questions.

The development of children's questions can be monitored from the time children begin speaking, with their first questions easily recognised by their particular (rising) intonation (Berk, 2007), to *what's that* questions, when they become interested in the names of things and people in their immediate sur-

* Translated into English by Svetlana Mitić, M.A, Faculty of Philology, University of Banja Luka

** E-mail: tanja.glisic@ff.unibl.org

roundings (Hwang & Nilsson, 2000), to *where, when, where to, how* and *why* questions, when they begin to seek more complex information and explanations (Chouinard, 2007; Frazier, Gelman & Wellman, 2009). Interaction with adults is of particular importance, since these first questions are addressed primarily to adults in the child's immediate surroundings. A child uses questions as a means to learn things which they are not capable of finding out independently (Mills, Legare, Grant & Landrum, 2011; Sak, 2015).

As stated, children ask their first questions with the aim of acquiring new names, words and expressions, which thus plays a role in the development of the ability to speak. As questions are used to explore the surroundings, they become an instrument of intellectual development. Moreover, children increasingly use questions to come into contact with the social environment, whereby they become an instrument to start interaction with parents, peers and teachers, thus also an instrument of social development. Aside from being a means, questions are also manifestations or indicators of different aspects of a child's development and learning (Glišić, 2016, 2017).

There are different approaches to researching children's questions, usually connected with their different functions. On the one hand, questions may have a cognitive function and concern obtaining/storing and exchanging information and opinions. On the other hand, their function may also be social, when they serve to establish and maintain social contacts (Babić, 1983; Gauvain, Munroe & Beebe, 2013). Still, it is the cognitive function of questions that has mainly drawn the attention of researchers. Under this approach, children's questions were predominantly studied as a strategy to gather information, learn, solve problems, engage in critical thinking, etc. (Chouinard, 2007; Frazier, Gelman & Wellman, 2009, 2016; Gauvain, Munroe & Beebe, 2013; Greif, Kemler Nelson, Keil & Gutierrez, 2006; Legare, Mills, Souza, Plummer & Yasskin, 2013; Mills *et al.*, 2011; Vujić, 2014).

Another aspect from which children's questions may be studied concerns their role in the child's communication with the social environment. When it comes to this approach, children's questions are observed as phenomena showing how children and adults engage in interaction (Chappell, Craft, Burnard & Cremin, 2008). With regard to this use, questions are not only a tool of cognition, but also of cooperation, interaction and socialisation in the broadest sense of the word, which is the focus of this paper.

Despite the importance of questions for children's overall development, they remain underresearched, especially when it comes to their use in the preschool period (Babić, 1983; Riihelä, 2003; Sak, 2015), and more specifically, in regard to the connection between their social and intellectual aspects (Glišić, 2016, 2017).

Research on interaction situations involving adults and children based on children's questions (Corriveau & Kurkul, 2014; Frazier, Gelman & Wellman, 2009; Mills *et al.*, 2011) has primarily focused on the cognitive side of interaction (with question-asking seen as a learning strategy), disregarding

the social context. For instance, one such round of research (Frazier, Gelman & Wellman, 2009) focused on children's questions seeking explanations and showed that the quality of the proposed explanation (answer) determined the child's subsequent behaviour (for example, an incomplete answer led to the child continuing to ask questions until receiving a satisfactory answer). This research mainly dealt with experimental situations or analysis of conversations between parents and children, which makes its findings only partially pertinent to conversations between teachers and pre-schoolers, given the special nature of the institutional context of preschool. Also, along with interactions started by children asking cognitive questions, it is equally important to study those initiated by children asking other types of questions.

It is necessary to identify the different kinds of questions heard in pre-schoolers' speech in order to see what happens after a child has asked their teacher a question. To that end, this paper uses the findings of an empirical study into children's questions (Glišić, 2017). Based on the analysis of more than two thousand questions collected as children addressed them to their teachers while at preschool, a new categorisation was made, according to which children ask three different kinds of questions, cognitive, social and action-related (Glišić, 2017). The proposed categorisation suggests that children ask their preschool teachers questions for at least three essentially different reasons. Children ask *cognitive questions* to find something out (gain information), expressing their curiosity and the wish to learn. These questions are about the world, people, activities and procedures in which children participate. They reveal the intensity of the child's interest in the subject matter and activities they are offered. *Social questions* are the result of the child's need for interaction and communication and are indicative of the needs children can satisfy only by interacting with others. They include the need for attention, appreciation, support, comfort, etc. The third group are *action-related questions*, and they concern the child's need to do something specific requiring either permission or help.

A child's question implies that they are actively seeking an explanation (answer) (Chouinard, 2007; Frazier, Gelman & Wellman, 2009, 2016; Mills *et al.*, 2011). Children are selective and cautious when choosing who to ask a question (Corriveau & Kurkul, 2014). If an initiative is understood as an independent effort to influence happenings, questions may be seen as showing child initiative (Glišić, 2017; Riihelä, 2003).

METHOD

This study was conducted to see what happens after a child has asked their teacher a question. Its aim was to determine the characteristics of interaction situations initiated with children's questions according to the different types of questions asked, different answers given by preschool teachers, and the

specifics of different activities giving rise to such interaction situations. The following research questions were asked:

- (1) What patterns in the behaviour of pre-schoolers and their teachers can be observed during interaction situations resulting from children asking questions?
- (2) What is the relationship between the type of the child's question and the answer given by the teacher?
- (3) What is the relationship between the teacher's response and the child's reaction to the answer received?
- (4) What is the relationship between the types of children's questions and the characteristics of children-initiated interactions with teachers?
- (5) What is the relationship between the different activities giving rise to such situations and the answers given by teachers in response to children's questions?

Sample. Interaction episodes were sampled for the needs of this study (Cohen, Manion & Morrison, 2007). In this paper, an episode is understood as a situation involving interaction between a teacher and a child, initiated by the child's asking the teacher a question; it is taken to last for as long as the child and teacher interact in connection with the question asked. A total of 294 interaction episodes were logged. They involved children (N=290) aged 3-6.5 (M=4.68, SD=0.938) and 24 teachers in six public preschools. In terms of the children's sex, approximately the same number of boys (N=41) and girls (N=149) were involved. All the teachers were female. As for the research subjects (children and teachers), the sample is appropriate, as they were selected based on their availability; as for the interaction episodes documented, the sample is random (the episodes were unprovoked and occurred spontaneously in the presence of independent external observers). Qualitative analysis of the data thus collected showed that the questions asked to initiate interaction included three different types of questions: cognitive (97), social (87) and action-related (110).

Research instruments. For registering interaction episodes, an instrument called the QARI protocol was developed, which is an observation protocol designed to document an interaction chain starting with a child's *question*, continuing with the teacher's *answer/response*, followed by the child's *reaction to the answer*, and the ensuing events (*interaction continuation*). The protocol requires describing in detail the child's and teacher's verbal and non-verbal behaviour, along with the actual circumstances (content/subject, time, place, and all the other particularities) of the interaction episode involving the child and teacher immediately before it began, and registering the approximate duration of the episode. An instrument thus designed provides qualitative data, which can be quantified through analysis and processing.

Data collection and analysis procedure. The research was conducted in April 2017 in six preschools in the City of Banja Luka (Bosnia and Herzegovina). As part of visits to preschools as required by the Integrated Practicum module, previously trained independent observers (junior students from the Department of Preschool Education, Faculty of Philosophy, University of Banja Luka) entered information on protocol sheets as interaction episodes occurred. A mixed method (Creswell, 2009) was used to process the data, i.e. two analysis procedures were applied; the first was qualitative and included coding, while the second was quantitative and used statistical procedures.

Open coding was applied to analyse separately individual elements of the interaction chain: the child's initial question, the teacher's answer, the child's reaction to the answer, the continuation or termination of the interaction, and the context in which the question was asked. Children's questions were coded in relation to the three-type classification into cognitive, social and action-related questions (Glišić, 2017). The context in which children asked their initial questions was defined as one of the following three categories of activities: organised activities (teacher-guided training and educational activities), free activities (independent activities, games and conversations between children) and daily routines (activities around meals, breaks/sleeping, personal hygiene, etc.). Variables such as the teacher's answer, the child's reaction to the answer and the continuation or termination of the interaction were not pre-specified but rather empirically grounded. Open coding allowed the researcher to analyse the raw data collected inductively (Hatch, 2002) and to gradually notice patterns in the behaviour of both the teachers and pre-schoolers. The patterns observed made it possible to define less general categories first and more general ones next, and eventually to produce a list of codes. The categories and subcategories established in that way are presented as part of the research results.

The next stage involved quantifying the defined categories and subcategories and creating a statistical database. The chi-square test was used to evaluate the significance of differences between the distributions of the variables. Wherever the chi-square test indicated statistical significance, this was validated by analysing the contingency tables to confirm the presence of patterns in the distributions of individual variables and their interrelations.

Ethical considerations. The researcher adhered to the ethical principles of anonymity of all research subjects, confidentiality and protection of the obtained research data, and voluntary subject participation in the research (the teachers were asked and gave consent to participate, and also helped with obtaining consent from the children's parents). The conducted research did not disrupt the usual daily routines and operations of the children and teachers at the kindergartens in any way.

The qualitative and quantitative data obtained were fused to present integrated research findings.

RESULTS

Qualitative analysis of the obtained data showed the existence of patterns in the behaviour of teachers and children during the observed interaction episodes. The patterns observed in teachers' answers to children's questions were divided into two groups, *supportive/encouraging* and *discouraging/limiting*. Supportive answers included those *providing the requested information, stating, asking questions, proposing or putting forward an idea, giving permission, providing assistance, giving support or praising*, and they are the kind of behaviour that encourages the continuation of interaction. Discouraging answers, such as those *criticising the child and/or their behaviour, moralising or judging, forbidding or refusing permission or assistance, and ignoring the child's question*, make impossible or hinder interaction continuation.

Teachers' answers led to children's reactions that were also classified in two groups. The first group were reactions *directed at the teacher*, such as *asking another question, making a statement, having an association or drawing a conclusion, expressing wonderment, acceptance, pleasure or joy, voicing disagreement and discontent and expressing sadness, and inviting the teacher to join in an activity*. The other group concerned reactions *not directed at the teacher*, such as *independent action and acting at will, and stopping or giving up*, and they were directly indicative of the end of the interaction. Therefore, there were two possible outcomes after the child's reaction, the first being *continuation of the teacher-child interaction* through conversation and/or a joint activity, and the second *termination of the interaction*. The patterns observed in teachers' answers, children's reactions, interaction outcomes and their interrelations are shown in Figure 1.

To investigate the relationship between the type of question asked by the child and the answer given by the teacher the chi-square test was applied ($2, N=294=37,395; p<.001, V=.357$), showing a statistically significant difference between the distribution of teachers' answers and the types of children's questions at the 0.01 level. The contingency table (Table 1) shows that overall, teachers' answers are encouraging rather than discouraging, but that this prevalence varies depending on the type of question asked. While teachers more commonly offered encouraging answers to children's cognitive and social questions, thus potentially enabling the interaction to continue, discouraging answers dominated when it came to their responses to action-related questions, preventing the interaction from continuing.

Figure 1. Patterns of teachers' answers and pre-schoolers' reactions during interaction initiated with children's questions

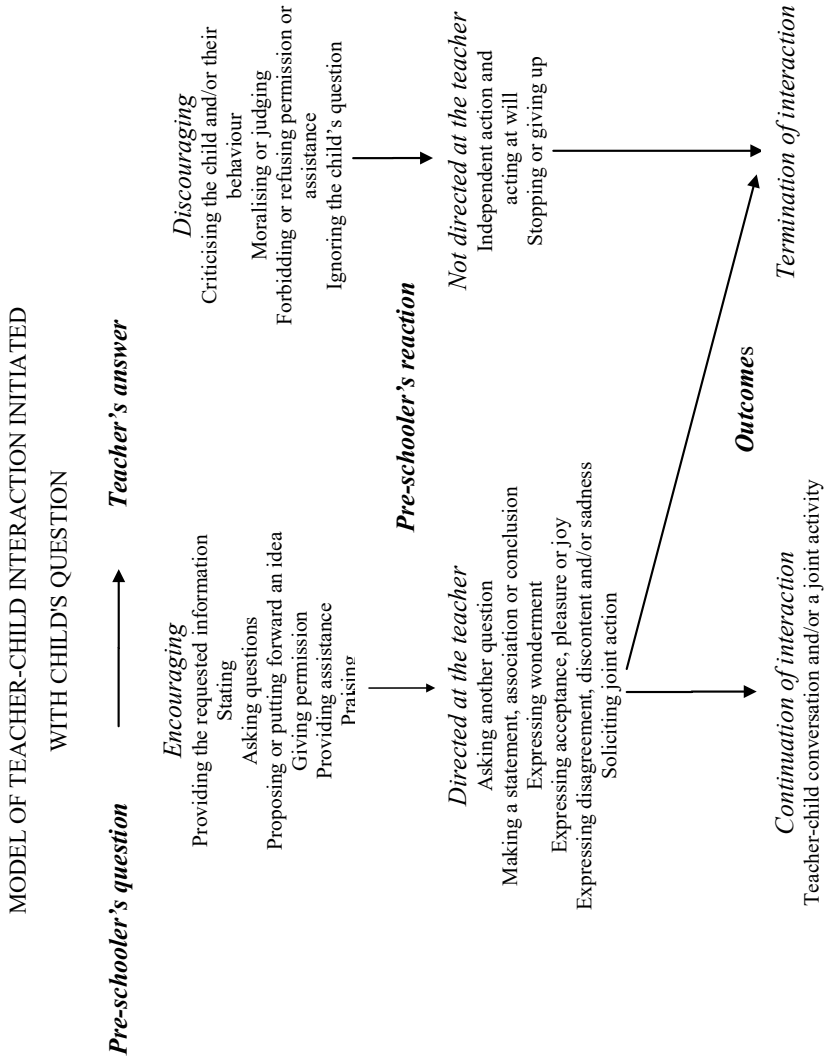


Table 1. Teachers' answers in relation to types of children's questions

Variables	Question type			Total		
	Cognitive questions	Social questions	Action-related questions			
Teachers' answers	Encouraging	f	89	71	62	222
		%	40.1%	32.0%	27.9%	100.0%
	Discouraging	f	8	16	48	72
		%	11.1%	22.2%	66.7%	100.0%
Total	f	97	87	110	294	
	%	33.0%	29.6%	37.4%	100.0%	

The next question concerned the relationship between the teachers' answers and the children's reactions. The chi-square test ($1, N=294$)= $44,910$; $p<.001$, $V=.399$) indicated statistically significant differences between the distributions of teachers' responses and children's reactions at the 0.01 level. The contingency table (Table 2) shows that children mostly reacted to their teachers' responses when these were encouraging, their reactions being directed at the teacher, which is expected. However, regardless of whether teachers gave supportive or discouraging answers, children still reacted in ways which were not directed at the teacher and terminated interaction. This shows that children are not always interested in seeing interaction continue, even if the teacher's answer is encouraging.

Table 2. Children's reactions depending on teachers' answers

Variables	Teachers' answers		Total		
	Supportive	Discouraging			
Children's reactions	Teacher-directed	f	169	23	192
		%	88.0%	12.0%	100.0%
	Not teacher-directed	f	53	49	102
		%	52.0%	48.0%	100.0%
Total	f	222	72	294	
	%	75.5%	24.5%	100.0%	

The results presented above show that children do not necessarily want to continue interacting with the teacher after asking their initial question. That is why the focus of this analysis shifted to revealing the relationship between the type of the child's question and the continuation of interaction. The chi-square test ($2, N=294$)= $40,912, p<.001, \phi=.373$) showed a statistically significant difference between the distribution of the type of the child's question and interaction continuation and interaction termination at the 0.01 level. The contingency table (Table 3) shows a higher prevalence of interaction ending in contact situations to have begun with action-related questions, followed by cognitive questions, compared to interactions initiated with social questions.

Table 3. Interaction continuation/termination depending on type of child's question

Variables	Question type			Total	
		Cognitive questions	Social questions	Action-related questions	
Interaction continued	f	18	40	9	67
	%	26.9%	59.7%	13.4%	100.0%
Interaction terminated	f	79	47	101	227
	%	34.8%	20.7%	44.5%	100.0%
Total	f	97	87	110	294
	%	33.0%	29.6%	37.4%	100.0%

Cognitive and action-related questions may not necessarily be the result of the child's wish to interact. Once the child has got what they approached the teacher for – information, permission – interaction ends, because there is no need to maintain it. A few typical examples, as described in accordance with the observation protocol, are given below as an illustration.

Example 1. A situation in which the child-teacher interaction ended after the child received an answer to their initial cognitive question

A child leaves the table at which they are drawing and approaches the teacher sitting at her desk writing something.

Child	What is a secret? (<i>cognitive question</i>)
Teacher	A secret is when you and I know something that nobody else knows. You can share a secret with anybody, your mom, dad, other people...
Child	Uh-huh.
Teacher	Do you have any secrets?
Child	My granddad and I have a secret. (<i>Turns around and sits back at the table.</i>)

Example 2. A situation in which the child-teacher interaction ended after the child received an answer to their initial action-related question

A teacher and four children are talking about what they did last weekend.

Child	Can I go and have some water? (<i>action-related question</i>)
Teacher	You can. Do you know which glass is yours?
Child	I do. (<i>Gets up and goes away to have some water.</i>)

On the other hand, social questions bear in them the need for contact; children ask them precisely because they want to interact with their teachers. Therefore, even after the child has been given a satisfactory answer to a social question, they will more commonly maintain interaction with the teacher, by continuing the conversation or activity they are jointly participating in. See the illustrative example below.

Example 3. A situation in which the child-teacher interaction continued after the child received an answer to her initial social question

Three children are seated at a table, drawing and talking occasionally. One of the children gets up from the table, carrying her drawing, and approaches the teacher, who is applying decals to a window.

Child	Teacher, how do you like my meadow? (<i>Shows the drawing.</i>) (<i>Social question, evaluative</i>)
Teacher	Let me see it. (<i>Turns around and extends her hand to take the child's drawing.</i>) I like it; you've drawn such a nice meadow. A real flowery meadow.
Child	(<i>Nods her head.</i>) Uh-huh. There's one just like that near my uncle's country house.
Teacher	Have you been round to your uncle's country house?
Child	I went there for the weekend and I'll go again. Did you know my uncle has a swimming pool?
Teacher	Now really, your uncle must be such a lucky guy. Did you go for a swim? (<i>Expresses interest.</i>)
Child	Not yet, it's empty right now. I'll be able to swim in it in the summer.
Teacher	Can you draw the swimming pool for me, too?
Child	It's a deep swimming pool; there's no water in it now, it's empty.
Teacher	You can draw it as it is when there's water in it.
Child	All right. (<i>Hesitates a bit, turns around and returns to the table to draw.</i>)

These examples show that children show an initiative to interact with adults by asking social questions, i.e., questions asking for attention, comfort, evaluation, and so on, not so much by asking cognitive or action-related questions.

Another thing to consider is what kinds of situation contexts are or are not conducive to suitable responses by teachers, in the sense that they create conditions for the interaction to continue. Will the teacher (be) equally (able to) support a child's initiative expressed with a question in just any situation? All situations in which pre-schoolers and their teachers started an interaction were categorised according to three different types of activities (organised, free and routine). A total of 104 (35.5%) organised, 147 (50.5%) free and 41 (14%) routine activities were registered. The chi-square test ($2, N=293$)=2,815; $p=.245, V=.098$) did not show a statistically significant difference between the distribution of teachers' answers and the type of activity being the context of the child's question. Thus, statistically, irrespective of the type of activity, teachers are equally prone to giving encouraging and discouraging answers. However, because each of the three categories of activities may include a wide array of situations, further qualitative analysis was needed.

Thereafter, closer attention was devoted to organised activities, those initiated, organised and guided by the teacher. They are different kinds of activities and may vary as to the degree to which they are teacher-directed and teacher-organised. For example, they may include educational activities guided by the teacher and done with the whole class, like reading stories, where the teacher is at the centre of attention and is highly involved (tells a story, reads, asks questions, evaluates children's answers, etc.). On the other hand, they also include activities with greater children participation, such as illustrating scenes from a story, which are not as teacher-centred and where the teacher's role is merely to support and assist. Qualitative analysis shows that teachers are more prone to giving discouraging answers to children's questions when engaged in an educational activity organised with the whole class, during which they have a dominant role, especially if the question asked bears no relevance to the activity, i.e. to the topic/subject being covered by the teacher. In such situations, the child's question is considered disruptive and is not as welcome as it would be in other circumstances. In particular, a greater frequency of discouraging answers to children's action-related questions can be noticed. Here is an illustration.

Example 4. A situation during an activity organised by the teacher with the whole class where a child-initiated interaction with the teacher by asking an action-related question

During a race organised in the schoolyard, a teacher is standing before a group of children and explaining the rules.

Child	Teacher, can I have some water? (<i>action-related question</i>)
Teacher	(<i>Angrily</i>) You may not until we're done. The other children are thirsty too.
Child	(<i>Head bowed, does not respond.</i>)

Children ask these questions to fulfil their immediate needs (like having water) and they are usually not connected to what is happening momentarily, thus interrupting the activity the teacher and children are engaged in. On the other hand, situations involving free activities, which most often concern games and conversations chosen by the children themselves and where the teacher primarily acts as an observer, are suitable for both initiating interaction with the teacher and supporting interaction.

The duration of the observed interaction situations was also analysed. All the registered situations were divided into time categories (under 5 minutes, between 5 and 10 minutes, and over 10 minutes). Analysis also showed that only 10 (3.4%) of all documented interaction episodes lasted over 5 minutes. Conclusively, even when a child initiates contact with the teacher because they need the teacher to pay attention and interact with her, and the teacher supports the initiative, such contact situations are usually short-lived. However, the dilemma remains as to how reasonable it is to expect from preschool teachers who teach groups of 25 children (as was the case with the classes included in this research) to have longer interchanges with individual children.

DISCUSSION

The above findings lead to the conclusion that child-initiated teacher-child interaction is linked to the original intention contained in the child's question and the teacher's support of the intention.

Before a more detailed discussion, a brief overview of the categorisation of children's questions (Glišić, 2017) that this paper is based on is in order. Children's questions are highly contextually determined, and any categorisation thereof necessitates interpretation, since the formulation of a question most often does not indicate its belonging to a certain type. Each of the questions collected and analysed herein was interpreted in relation to the context in which it occurred and the child's intention, in accordance with the criteria of the chosen categorisation. This allows for the possibility that some of the

questions and the ensuing events might be interpreted differently in case a different categorisation were used.

When it comes to children's cognitive and action-related questions, interaction is merely an instrument to achieve other goals, whereas social questions are asked with the aim of establishing interaction. When a child asks a cognitive question, they essentially start interaction with the teacher to obtain information. The child is not primarily interested in interaction but rather in its effects. After a child has learnt what they wanted to know, interaction ends, because there is no longer a need for it. The results of other studies focusing on pre-schoolers' cognitive questions show that these questions emerge in situations when the child feels a strong need for information, and is therefore highly motivated to learn, which makes the interlocutor's attention alone insufficient (Chouinard, 2007). That means that a pre-schooler initiating contact with their teacher with this type of question will not be satisfied with establishing contact only, but that the content of their conversation will also matter. When children ask cognitive questions, that is not only indicative of their motivation to learn, but also of what they are interested in and what they think about specific notions, events, objects, beings and whatever else the question might concern (Glišić, 2017; Greif *et al.*, 2006). This points to the conclusion that children's cognitive questions may be considered a manifestation of their initiative to learn and acquire knowledge.

In the case of social questions, after children receive answers, interaction continues, which means it was also the purpose of the question. With such questions, children begin interaction for the sake of interaction itself, that is, attention and contact with the teacher. Hence, we may justly consider children's social questions as taking initiative for interaction, i.e. social contact with an adult person (teacher).

While pre-schoolers' asking cognitive and social questions can be understood as taking initiative, the nature of action-related questions is different. Children ask them to fulfil immediate needs or desires, which is possible on condition the teacher gives her permission or support. However, questions of this type are often disregarded (Glišić, 2017). The sample studied for the needs of this research shows that more than one-third, or 37.4%, of all contact situations documented are initiated with action-related questions, proving they are very common to children's behaviour. Therefore, they must not be disregarded. When these questions are compared to the other two types and in light of the fact they are commonly met with teachers' refusal, this indicates that children are often not allowed to act in accordance with their immediate needs and wishes, which is largely attributable to the institutional setting they are in.

It is not only questions that signal children's initiative, although they are a very concrete indicator. Research into formal education and upbringing has shown that situations involving adult-child conversations and interaction are far more commonly initiated by adults than by children (Brock & Rankin,

2008; Medouz & Kešdan, 2000; Riihelä, 2003); also, when institutional settings are compared to the family setting, it is far more often adults who decide on the content or topic of the conversation (Riihelä, 2003). Such indicators/findings are not in the interest of children's development and learning. Children ask questions when they need support to learn and gain experience (Sak, 2015). A child feeling free to undertake an initiative is capable of creating conditions for their development. By initiating interaction by asking a question, a child creates an opportunity to be supported by their teacher. Moreover, the type of question asked indicates to the teacher the kind of support the child requires (information, explanations, attention, praise, permission, assistance, etc.).

Researchers have shown that children evaluate the information they are given, thus also evaluating their interlocutor (Corriveau & Kurkul, 2014). This is corroborated by instances when children are not given complete and fully satisfactory answers and persist in requesting the information they need, while expressing discontent and asking new questions (Frazier, Gelman & Wellman, 2009, 2016). The presented results show that teachers' answers are not crucial for the continuation of interaction, but that they are important. Teachers can either endorse or stifle a child's initiative. By offering an encouraging reply (information, questions, praise, confirmation, etc.), teachers create the necessary conditions for the interaction to continue, if that is what the child wishes. On the other hand, by giving a discouraging answer (criticism, judgement, disregard/indifference, etc.) the teacher makes it impossible for the interaction with the pre-schooler to continue. If encouraged, the child will decide what to take from the interaction with the teacher. Another conclusion is that teachers' responses are related to the types of questions asked by children, and that compared to cognitive and social questions, teachers are more commonly prone to responding restrictively to action-related questions.

The research presented in this paper does not address in greater depth the differences between answers offered by teachers belonging to the same type of response, e.g. supportive answers, and their different effects. For instance, do teachers' answers offered in the form of questions endorse children's initiative aiming at cognition more fittingly than those containing conclusive information and statements? Or, do answers in the form of proposals and ideas support more strongly a child's initiative for interaction compared with praise? etc. This would lead to more nuanced conclusions as to the ways in which teachers can sustain children's different interests expressed in question form.

The results also show that children's questions and the resulting interaction are not equally welcome or possible at all times, especially if they go beyond the limits, content-wise, of the teacher-guided activity. One of the reasons for getting such results may be the internal organisation of the pre-schools included in this research. Because of pre-planned daily routines and a succession of educational and other activities over the course of a day, as well as the great number of children attended to by one teacher (25 children

on average), interaction with one child only cannot last a long time. Also, the type of institution and the particularities of its functioning, such as how well organised and flexible the setting is, compounded with the way adults and children engage in interaction, determine the way and the extent to which a child's initiative expressed with a question will be stimulated and supported (Riihelä, 2003). Still, the results of some research (Babić, 1983; Glišić, 2017) have shown that institutional settings are not conducive for children to ask questions.

Children asking questions and what follows in the process correlates with a number of factors. Some of these are biological, with the child's age being the most significant (Babić, 1983; Corriveau & Kurkul, 2014; Frazier, Gelman & Wellman, 2009; Glišić, 2017; Mills *et al.*, 2011). There are also social factors, such as the cultural and social context, especially as viewed through the prism of the special nature of interaction between adults and children (Gauvain, Munroe & Beebe, 2013), the institutional context (Riihelä, 2003), etc. Considering age as a factor in children's asking questions to initiate interaction would exceed the limits of this paper; also, given the complexity of social factors, they are considered here only partially.

CONCLUSIONS

This paper analyses the characteristics of interaction situations involving preschoolers and their teachers initiated with children's questions in the framework of institutional education. The starting premiss is that children's questions are both an instrument and a demonstration of their speech, intellectual and social development and learning. It is concluded that children initiate interaction with their teachers by asking questions for several reasons, that such interaction situations are part of everyday communication between children and educators, that they are internally structured, and that their characteristics depend on the type of question on the one hand, and the answer given by the teacher on the other. The results suggest that it is possible, based on the type of the question asked by the child to start interaction, to learn what it is the child needs (information, praise, comfort, help, permission, etc.), and thus proffer an optimal answer. Since it was shown that a child's question, i.e. interaction initiated by a child by asking a question, may not always be welcome or may come at an inopportune time, it is necessary for teachers to seek ways to create more such opportunities for children. All of this represents a significant insight into how preschool teachers can respond with different suitable answers and behaviours to support development and learning in situations initiated by children.

A lot of issues remain to be addressed, some of which inevitably concern a deeper understanding of the way in which specific aspects of interaction situations, such as different teacher responses and approaches, the content and structure of various activities, etc., influence the formulation and asking

of questions by children. As well as that, it would be useful to consider the characteristics of such interactions in relation to factors such as the age of the child asking the question, or their personality. For example, it can be assumed that not all children are equally inclined to create such situations. An important factor that should be considered is the quality of the relationship already existing between the child and the teacher, the child's response to the defining characteristics of the interaction, etc.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ РЕБЕНКА И ВОСПИТАТЕЛЯ, ВЫЗВАННОЕ ДЕТСКИМ ВОПРОСОМ

Таня Глишич

Университет в Баялуке, Философский факультет
Баялука, Сербская Республика, Босния и Герцеговина

Аннотация

В работе предлагается обзор исследования, проведенного с целью выявления характеристик интеракционных ситуаций детей и воспитателей, вызванных заданием вопросов детьми. Подобных исследований, как показывает анализ истории вопроса, мало, причем все они были направлены на когнитивный аспект данных ситуаций, с недоучетом их социального аспекта. Систематическим наблюдением нами замечены интеракционные ситуации в детских садах, вызванные детьми в возрасте от трех до шести лет, которые задавали вопросы воспитателям. При помощи качественного и количественного анализов данных выявлена согласованность между типом детских вопросов, ответами воспитателей и ходом взаимодействия. По получении ответов на вопросы, при помощи которых дети стремятся получить новую информацию (познавательные вопросы) или создать нужные для действия условия (деятельностные вопросы), взаимодействие заканчивается. С другой стороны, т. наз. социальные вопросы дети задают в целях осуществления взаимодействия, а найдут ли эти вопросы углубление, зависит от ответов воспитателей. Выявлен и факт, что взаимодействия, вызванные детскими вопросами, *не встречают одобрение в любой момент, особенно если выходят из содержательных рамок деятельности, управляемой воспитателем.* Результаты исследования показывают, каким образом воспитатели своими различными, в частности адекватными ответами и поведением могут поддержать развитие и учебную деятельность детей, в ситуациях, вызванных самими детьми.

Ключевые слова: детская инициатива, интеракционная ситуация, ответ воспитателя, вопросы, задаваемые детьми дошкольного возраста.

Коришћена литература/References

- Babić, N. (1983). *Dječja pitanja. Priručnik za odgajatelje* [Children's Questions. Handbook for teachers]. Zagreb: Školska knjiga.
- Berk, L. E. (2007). *Development through the lifespan* (4th ed.). Boston: Pearson.
- Brock, A. & Rankin, C. (2008). *Communication, language and literacy from birth to five*. London: Sage.
- Chappell, K., Craft, A., Burnard, P. & Cremin, K. (2008). Question-posing and question-responding: The heart of 'Possibility Thinking' in the early years. *Early Years*, 28(3), 267–286.
- Chouinard, M. M. (2007). Children's questions: A mechanism for cognitive development. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 72(1), 1–129.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York: Routledge.
- Corriveau, K. H. & Kurkul, K. E. (2014). 'Why does rain fall?': Children prefer to learn from an informant who uses noncircular explanations. *Child Development*, 85(5), 269–282.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). Thousand Oaks – London – New Delhi – Singapore: Sage.
- Frazier, B. N., Gelman, S. A. & Wellman, H. M. (2009). Preschoolers' search for explanatory information within adult-child conversation. *Child Development*, 80(6), 1592–1611.
- Frazier, B. N., Gelman, S. A. & Wellman, H. M. (2016). Young children prefer and remember satisfying explanations. *Journal of Cognition and Development*, 17(5), 718–736.
- Gauvain, M., Munroe, L. R. & Beebe, H. (2013). Children's questions in cross-cultural perspective: A four-culture study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 44(7), 1–18.
- Glišić, T. (2016). Pitanje u vaspitno-obrazovnom procesu [Question in educational process]. *Naša škola*, 78(1–2), 65–80.
- Glišić, T. Č. (2017). Zašto djeca pitaju – nova klasifikacija pitanja predškolske djece [Why do children ask questions – new classification of preschool children's questions]. *Inovacije u nastavi*, 30(2), 114–127.
- Greif, M. L., Kemler Nelson, D. G., Keil, F. C. & Gutierrez, F. (2006). What do children want to know about animals and artefacts? *Psychological Science*, 17(6), 455–459.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University of New York.
- Hwang, P. & Nilsson, B. (2000). *Razvojna psihologija – od fetusa do odraslog* [Developmental psychology – from the fetus to the adult]. Sarajevo: Filozofski fakultet Univerziteta u Sarajevu.
- Legare, C. H., Mills, C. M., Souza, A. L., Plummer, L. E. & Yasskin, R. (2013). The use of questions as problem-solving strategies during early childhood. *Journal of Experimental Child Psychology*, 114, 63–76.
- Medouz, S. & Kešdan, A. (2000). *Kako pomoći deci da uče* [How to help children learn]. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Mills, C. C., Legare, C. H., Grant, M. G. & Landrum, A. R. (2011). Determining who to question, what to ask, and how much information to ask for: The development of inquiry in young children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 110, 539–560.
- Riihelä, M. (2003). *How do we deal with children's questions? Semantic aspects of encounters between children and professionals in child institutions*. PhD Thesis, University of Helsinki, Finland. Retrieved 11 January 2018 http://www.edu.helsinki.fi/lapsetkertovat/lapset/In_English/Riihela_a.pdf.
- Sak, R. (2015). Young children's difficult questions and adults' answers. *Anthropologist*, 22(2), 293–300. Retrieved 22 February 2018 <http://krepublishers.com/02-Journals/T-Anth/Anth-22-0-000-15-Web/Anth-22-2-000-15-Abst-PDF/T-ANTH-SV-22-2-293-15-1561-Sak-R/T-ANTH-SV-22-2-293-15-1561-Sak-R-Tx%5b17%5d.pdf>.

Vujić, T. (2014). Pitanja predškolske djece u funkciji razvoja kritičkog mišljenja [Pre-school children's questions in developing of critical thinking]. U D. Branković (ur.), *Banjalučki novembarški susreti: Kritičko mišljenje – faktor razvoja nauke i društva* (str. 155–364), Banjalučki novembarški susreti, 24. i 25. 11. 2014. godine, Banja Luka: Filozofski fakultet, Univerzitet u Banjoj Luci.

Примљено 13.09.2019; прихваћено за штампу 21.05.2020.
Recieved 13.03.2019; Accepted for publication 21.05.2020.