

**Боянка ДИМИТРОВА** (ВТУ „Св. св. Кирил и Методий“)  
**Boyanka DIMITROVA** (“St Cyril and St Methodius” University of Veliko Tarnovo, Bulgaria)

## **ПРОСТРАНСТВОТА И ГРАНИЦИТЕ НА ВЪПРОСИТЕ, КОИТО ЗАДАВАМЕ В КЛАС**

**(Да провокираме познавателната активност на учащите)**

## **SPACES AND LIMITS OF THE QUESTIONS THAT WE ASK IN THE CLASSROOM**

**(Provoking the Cognitive Activity of Learners)**

There is no single model of cognitive activity - one of the possible ways of creating and use of questions and building a dialogic interaction. It has its own temporal and spatial parameters associated with the nature of the questions and the ability to ask questions and give answers. Dialogue has its objective reasons and subjective manifestations, but is always in favour of training.

**Keywords:** training, development, dialogue, questions, skills, communication.

Характеризирайки съвременните процеси в обучението, всички участници в процеса признават, че днес са налице системни опити да организираме обучение, в по-голяма степен лично значимо за обучаемите. На практика това не е нещо ново за образованието – то винаги е било и е признавано за обществена ценност, поне в българската обществена и социална практика. По една или друга причина всички промени през последното 20-летие значително промениха отношенията в обществото, преподавателите съществуващите ценности, едни отпаднаха, други, съвсем неоправдано, поне от гледната точка на днешната образователната практика, загубихме. И в този ред на мисли, добре е, че моментът на реално отместване на фокуса на общественото внимание от качествено и добро образование отмина. Това, което е актуално днес, е кое е качествено образование? Официално приетите параметри за образование, което трябва да се организира около ключовите компетентности, приети в Европейската референтна рамка, са добър европейски ориентир, но какво показва реалната практика? И дали младите хора, подготвени съобразно тези параметри, намират адекватната реализация – професионална и социална тук, в страната? Каква е идеята – подготовка за европейските или националните реалности? За съжаление, тази разлика е факт – преодоляването и, в нашия отговор, ще стане факт чрез образованието, но не само и единствено.... И дали промяната на реалностите е необходимо да предшества промените в образованието, или обратно? Или това е паралелен процес?

Обучението като процес е свързано с развитието. Развитието е постъпателно движение, в хода на което произтичат интелектуални, личностни, поведенчески промени в обучаемия, и тези промени не винаги имат само и единствено прогресивен характер. Според някои учени развитието не е непременно свързано с обучението. Личността при всички случаи преминава през различни етапи на развитие, обусловени от

факта, че тя е природно и социално същество. Обучението обаче е това, което може да ускори развитието, да му даде определена насока, да цели характеристики, свързани както с близката, така и с далечната зона на развитие. Благодарение на обучението в хода на развитието може да се стигне до новообразование, променящи индивидуалните личностни характеристики. Според Л. С. Виготски обучението изпреварва развитието и същевременно се „опира“ на него. В своята зависимост обучението е съобразено с моментното състояние на развитието, но е насочено към утрешното развитие на личността. В тази си зависимост обучението и развитието се явяват ограничителни зони на социокултурното формиране на личността.

Обучението по който и да е предмет, в т.ч. и по география, е система от определен брой устойчиви компоненти – цели, учебно съдържание, ученици/студенти (обучаеми), учители, набор от принципи и използвани методи и техники, материална база за реализиране на обучението. Изброените и други компоненти се намират във взаимна връзка и зависимост и това е съдържателния поглед на системния подход, върху който се изгражда системата на обучение. Всички връзки и зависимости имат своето значение и проявление и това е неизбежно от гледна точка на подхода, но според Д. Кънчев (Кънчев 1996: 20) „... от първостепенно значение са тези между учителя и учениците.“.

В рамките на учебния час един от най-често използваните инструменти за реализиране на тази връзка и чрез диалогичност е поставянето на въпроси и познавателни задачи пред учениците. Техният характер поставя границите на диалогичността. Кои са факторите, от които зависи тя? Те са толкова много, колкото е съвкупността от обществена практика на обучение и участващите в процеса – обучаеми (ученици, студенти, възрастни) и обучаващи. Това многообразие би могло да бъде систематизирано по общоприетото поделение на обективни и субективни характеристики.

Обективните характеристики са:

- обществената и държавна поръчка и политика в областта на образованието – в случая приемаме, че държавната политика е синтезиран израз на обществените цели и желания; независимо от това трябва да се има предвид, че всяка семейна среда има своя собствена визия за образователна политика и цели; идеята е, че в глобалните си, рамкови измерения, целите на държавна политика визуализират съвкупността от целите на семейната образователна политика и като такива налагат модели на образователната практика;
- конкретизираната държавна политика по отношение на конкретния учебен предмет, степен и етап на обучение, клас намират изражение в приетите и държавно утвърдени стандарти на учебно съдържание и учебни програми – разписаните в тях очаквани резултати рамкират и насочват цялостната дейност на професионална дейност на учителя, в т.ч. и дейността по отношение на осъществяване на диалогичност и взаимодействие;
- особеностите на възрастовата психология на групата, в която се осъществява диалогичното взаимодействие – като най-общо оценени интереси, развити познавателни способности, интелектуални и умствени умения, степен на разбиране на приемствеността в обучението, на формиране на лични цели

за развитие и приемане на декларираните цели и модели на общественото съзнание и социално развитие и т. н.;

- конкретна материална среда в която се развива диалогичното обучително взаимодействие – условия на класната стая, брой обучавани в групата, снабденост, състояние и адекватност на материално техническата база на развитието на обучителното взаимодействие и други;
- наличното време, в рамките на което трябва да се постигне конкретна образователна цел – като възможност за поставяне, отработване и контролиране (проверка, оценка и обратно коригиращо въздействие).

Субективните характеристики на практика привеждат в действие обективните. Всеки, ангажиран по някакъв начин с процес на обучение, в своята практика може да даде примери на налични добре систематизирани и с относително добро/високо качество обективни предпоставки, които обаче не водят автоматично до високо качество на обучителна диалогичност и обратно. Причините за това са във факта, че учебното взаимодействие/ учебният процес/обучението е процес на среща на две или повече личности, който пречупват през своите личностни характеристики и оценки всички обективни дадености. Като се има предвид, че в организационен план в условията на формалното обучение основата е класно-урочната система, при която процесът на обучение се извършва в рамките на формирана група с определен минимален брой ученици, това означава, че в процеса на взаимодействие от едната страна (условно казано) се намира съвкупност от индивидуално пречупени усещания и възприятия на обективните фактори, което допълнително усложнява процеса на взаимодействие. Сред най-често действащите (и по наше мнение основни) субективни характеристики, определящи ефективността на диалогичното взаимодействие са:

- индивидуалните комуникативни способности и умения на обучаващия – умението да съставяш, формулираш и изказваш въпроси и задачи като израз на поставени цели; комуникативна компетентност – изразена като сензитивност и способност за адекватна комуникативна реакция;
- индивидуалните способности и умения на обучаващия да „подтикват” към дейност и да подпомагат изпълнението – да намери и спазва границата между помощ от вън и мобилизиране на собствени ресурси за решаването на проблем или задача; достатъчно явна и достатъчно дискретна помощ, така че да се постигнат целите и да се формира увереност, че могат да се преодоляват препятствия;
- индивидуалните способности и умения на обучаващия да изслушват отговор на поставените въпроси – умението за слушане е едно от най-важните социални умения изобщо; що се отнася до обучението, един от съществениите белези на професионализма на учителя е умението да позволи на обучаващия да следва своята логика на изказ и формулировка, да съумее да „прескочи” желанието да чуе своите собствени думи и начин на структуриране на отговора от учениците;

- наличие на изградена мотивационна система и база в учебното взаимодействие – мотивацията е психологически процес, строго индивидуален и не винаги видим. Мотивацията е процес, който предизвиква, контролира и поддържа определено поведение на личността. Вътрешните мотивационни фактори (личните потребности, изградена ценностна система, планове за развитие, интереси, степен на развити познавателни способности на личността, индивидуални предпочитания и т.н.) могат да останат скрити или частично скрити от учителя дълго време и това пряко да намери негативно отражение върху взаимодействието. Мотивираните обучаеми по правило използват по-силен когнитивен процес. Това, върху което влиянието на учителя е в по-голяма степен ясно и координирано, са външните мотивационни фактори – конкретна образователна среда, начин на представяне на информацията, форми, подходи и обективност на оценяването, личността и педагогическото майсторство на учителя и т.н. В крайна сметка в посока на разглежданата тема е важно да обособим такова поведение, което предизвиква поддържане на мотивация не просто за усвояване, а за участие в процеса на усвояването, в ангажираност да се продължи дори във времето, дори и когато нещата са трудни и не се получават веднага;
- ниво на индивидуално познавателно развитие на обучаваните – какво искат, но и какво реално могат да извършват; в този аспект важно е адекватната и вярна оценка на учителя с оглед на поставените задачи; това ниво до голяма степен е свързано с конкретни възрастови особености, което е обективна предпоставеност, но и с множество лично действащи характеристики и особености;
- вярна оценка на интелектуалното ниво на групата – интелектът се разглежда като вродено качество, което се оформя и развива под въздействието на оперирането със знания – възпроизвеждане, реорганизация, пренос на знания, решаване на проблеми; именно правилната оценка на овладените способности и умения за възпроизвеждане, реорганизация, пренос на знания или умения характеризира практически наличния интелект;
- груповата „култура” и формираната „ценностна среда” са много важни за учениците и с различна степен на влияние в различните етапи на обучение; до колко участието и демонстрирането на знания и умения е обект на уважение в груповата култура и груповото ранжиране много често определя динамиката на взаимодействието;
- в аспекта на груповата култура може да се разглежда т.нар. емоционално обвързване с групата или с обучаващия. Наличието му в устойчиви времеви граници създава част от личностния мотивационен набор фактори и от индивидуалната и груповата ценностна среда; много важно е да се разбира, че позитивното емоционално обвързване далеч не е свързано само и единствено с научната стойност на познавателната дейност, а много по-често с културата на общуване между учителя и ученика/групата. Съчетаването

на полезно, достъпно и забавно е почти сигурна гаранция за положително емоционално обвързване.

Само по себе си пространството е територия, в рамките на която се разполага дадено явление. Пространството на разполагане на диалогичното общуване може да има много тесни и точно определени рамки (*Аз питам, ти отговаряш точно и съобразно преподаденото*) или значително по-широки. Разбира, се никоя крайност не е разумна и рационална, особено що се отнася до масово и държавно регулирано образование. Всеки модел е имал своите силни и времево точни моменти. Днешната образователна парадигма е насочена към формиране на личности с определени компетентности – образователни, социални и по-тясно професионално насочени. В контекста на диалогичното обучение и темата на настоящата статия това означава точна преценка на характера на поставяните въпроси и познавателни задачи в хода на обучението. Задачите с различна насоченост разкриват различни страни от възможностите на учениците и това е идеята на съвременното обучение – оптимално разгръщане на потенциалните способности на обучаемите.

В малко по-различен контекст е разглеждането на идеята за въпросите като част от обучението, ако ги разглеждаме не като инструмент на учителя, а като естествено състояние, провокирано от любознателността на учениците. В този аспект пространствата и границите на въпросите са достатъчно неустановени и динамични, провокирани от интелекта на учениците и техния интерес.

От логическа гледна точка въпросът е „...изречение, което изразява недостатъка на информация за някакъв обект.... изисква отговор, ... понякога и обяснение.“ (Радев 2007: 115). Други определения за понятието акцентират на способността на въпросите да „превключват“ вниманието на събеседника/събеседниците към желана тема. Възможни са различни класификации на видовете въпроси, поставяни в хода на педагогическото взаимодействие.

Защо учителят задава въпроси? Защото по този начин:

- осигурява постигане на учебни цели и изисква от учениците да анализират информация, да конструират образи и съждения, да сравняват, да оценяват, да прилагат ..... и редица други интелектуални и практически дейности, насочени към постигане на крайната цел на обучението;
- проверява степента, до която индивидът/ групата са постигнали общата цел и са усвоили конкретно знания или умение;
- установява обучителни трудности;
- провокира и задържа вниманието на учениците в часа;
- провокира и подпомага развитието на способности;
- организира конкретни моменти в технологията на преподаване....

Вероятно има и още много други повече или по-малко сериозни причини за задаване на въпросите, което, наред със сложността на поставените педагогически задачи, определя разнообразието на поставените въпроси.

**Видове въпроси (по 1, 4, 6, 7)**

автор	видове въпроси
В. Николчов (1907)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• екзаминаторски;</li> <li>• развиващи (евристични);</li> <li>• раздробителни (аналитични);</li> <li>• репродуктивни;</li> <li>• концентрични (за най-същественото);</li> <li>• репетиторски (за повторение);</li> </ul>
Б. Блум и сътрудници (1956)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• насочени към възпроизвеждане на знания – конкретни знания за терминология, факти, места, личности - знания с ниска степен на абстрактност и висока конкретност; на основни схеми и образци на работа; на основни принципи;</li> <li>• насочени към установяване на разбирането – т.е. проверка на това, дали индивидът знае и разбира това, което говори, приема цялата му сложност и би могъл да се опита да го използва; включва проверка на умениято и способността за преобразуване в различна символна форма, за интерпретация и екстраполация;</li> <li>• насочени към установяване на възможността за приложение – използване на абстракции от ниво приложение на знания към конкретни ситуации;</li> <li>• насочени към способността да се разграничават елементите на цялото – анализ на елементи, взаимовръзки, принципи</li> <li>• насочени към овладени способности за синтез – за съединяване на части в цяло;</li> <li>• изискващи преценка по отношение на вътрешни или външни критерии</li> </ul>
Н. Сандерс (1969)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• еднозначни – за памет, изискват фактологична информация, провокират механично запомнена информация; отговори, които се намират лесно в текста;</li> <li>• транслационни – изискват преобразуване на информация в друга форма;</li> <li>• интерпретационни – изискват откриване на връзка между факти, идеи, дефиниции и стойности; стимулират умозрителното мислене;</li> <li>• приложни (за анализ) – предполагат решаване на проблеми и/или задълбочаване в логически и мисловни процеси;</li> <li>• аналитични – целят изясняване дали конкретно събитие е адекватно и рационално обяснено;</li> <li>• синтезиращи – целят обобщение;</li> <li>• оценъчни – изискват лично оценъчно мнение;</li> </ul>
Дж. Калахън, Л. Кларк (1988)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• с „тясно” естество – за факти или много конкретен отговор; отговорите често се състоят от една или няколко думи, кратки са;</li> <li>• с „широко” естество – отговорите са комплексни, от няколко фрази, могат да предизвикат обяснение и взаимодействие за да се стигне до тях;</li> <li>• за „познавателна памет” – подобни на „тесните” въпроси;</li> <li>• събирателни – между „тесните” и „широките”, правилният отговор е един, но до него се стига след анализ и логически връзки;</li> <li>• за мислене – събирателни, разклоняващи се (предизвикващи въображението) и оценъчни; последните два вида могат да предизвикат дискусия;</li> <li>• проучващи (сондиращи – за изясняване на идеи и за навлизане в дълбочината на темата) и Сократови (изискват изразяване на мнение и идеи по дискуссионен въпрос, рефлексивно изследване на идеите и следване на логиката);</li> </ul>

Д. Горский (1991)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• смислени и безсмислени;</li> <li>• коректни и некоректни;</li> <li>• правилни и неправилни;</li> </ul>
А. И. Савенков	<ul style="list-style-type: none"> <li>• уточняващи – прости и сложни/съставни; безусловни и условни</li> <li>• добавящи към основния смисъл/знание – прости и сложни</li> </ul>
А. Гин	<ul style="list-style-type: none"> <li>• репродуктивни въпроси – повторение на нещо познато;</li> <li>• разширяващи въпроси – изискват допълнителна информация за познат обект;</li> <li>• развиващи въпроси – изискват обобщение на повече налична информация и съждение на по-високо ниво;</li> </ul>
Загашев И. О., Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• прости въпроси – на репродуктивно ниво;</li> <li>• уточняващи въпроси – насочени към установяване на това, дали правилно разбираме даден отговор или твърдение;</li> <li>• обясняващи въпроси – свързани с въпроса „защо“;</li> <li>• творчески въпроси – предполагат не обяснение на причина, а формулиране на предположение, хипотеза</li> <li>• практически въпроси – свързани с установяване на връзката между теория и практика;</li> </ul>
други автори	<ul style="list-style-type: none"> <li>• фактически въпроси – свързани със знание, на изясняване на особености; най-често са свързани с отговор на какво, кога, къде, как..</li> <li>• конвергентни въпроси – имат нееднозначен характер, изискват мислене и често нямат пряк отговор в ползваната литература, в случая учебна; изискват някаква степен на интерпретация на усвоено знание; предполагат обяснение на случващо се;</li> <li>• дивергентни въпроси – свързани с наличие на алтернатива, на предположение „ако...“, предполагат прогнозиране;</li> <li>• въпрос- оценка – съединяват конкретни факти, явления, събития и персоналната оценка;</li> <li>• комбинирани въпроси – чрез преливане в тях се обединяват характеристики на всички горепосочени типове</li> </ul>

В смисъла на горенаписаното относно съвременните тенденции за обучение сме длъжни да кажем, че толкова ценни в обучителното взаимодействие са и въпросите на учениците. Когато те ги задават, когато са спокойни, че тяхното „питане“ ще е естествен елемент на взаимодействието и следващата крачка напред към целта. Възможна е и обратната ситуация, за съжаление в твърде много класни стаи, когато задаването на въпроси от учениците не се поощрява. Причините за това биха могли да бъдат:

- репродуктивен стил на преподаване и обучение от страна на учителя – когато това, което той изисква от учениците не поощрява по никакъв начин самостоятелността на учениците; изисква точно и системно възпроизвеждане на казаното и показаното от учителя; доминиращ в работата на тези учители е информативния подход, а не дейността, който би провокирал познавателната активност на учениците;
- нежеланието да се стимулира любознателност или познавателна активност чрез въпроси – реакция от рода на „ама що за въпроси задаваш“, „какви са сега тези въпроси“ силно стесняват пространството на поставените въпроси;
- неумението да се формират въпроси, стимулиращи познавателна активност.

Какво тогава, би могло да се направи, за да стане диалогичното пространство на въпросите диалогично пространство на учене? Изискванията към учителя, който планира и организира процеса, могат да бъдат обособени в следните направления:

1. По отношение на съдържателната страна и изискванията на въпросите:
  - задават се въпроси с разнообразен характер – прости, уточняващи, синтезиращи, оценъчни и т.н. – в зависимост от избраната класификация – това осигурява възможност за участие на повече ученици, с различно ниво и обем на формирани знания;
  - балансирано поставяне на въпроси с фактологична насоченост и такива, които провокират оценъчна дейност;
  - подреждайте въпросите по степен на сложност – от въпроси с по-малка сложност към въпроси, изискващи приложно мислене.
2. По отношение на начина на поставяне на въпросите в часа:
  - формулиране на въпросите ясно в рамките на езиковите познания на класа така, че учениците да могат да осмислят и перифразират; неприемливо е поставянето на едни и същи въпроси в различните моменти на обучение – напр. при преподаване на ново учебно съдържание и при проверката му в последващи уроци;
  - относителна краткост на поставяните въпроси;
  - да се избягват въпроси, на които може да се отговори с „да” и с „не” (обща въпроси), сложни и заплетени въпроси, фрагментарни въпроси, както и въпроси, които предполагат възможност за налучкване;
  - да се предостави време за обмисляне на отговора от страна на учениците;
  - да не се получава натрупване на въпроси, дори и да бъдат с еднакво смислово съдържание;
  - да не се прекъсва ученик, който се опитва да отговори; при видими затруднения при формулиране на отговори да се подпомагат учениците с допълващи или уточняващи въпроси;
  - да има реакция на получения на въпроса отговор, при нужда той да бъде продължен или да бъдат предприети корекционни действия по неверен/непълнен отговор; това предполага, че учителят е „предвидил“ очаквания отговор, особено когато въпросите изискват действие различно от репродукция.
3. Други
  - създаване на положителен емоционален фон – грешките при даване на отговор или при самостоятелно формулиране на въпроси са част от осъзнаването на същността на изучаваното учебно съдържание и от процеса на усвояване, те са част и от формиране на социални умения чрез обучение по предмети.

Горепосочените и други препоръки се отнасят за ситуация, в която обучаемите – ученици или студенти – са поставени в ситуация да отговорят на въпроси. Но също



толкова важно е те да се научат сами да поставят въпроси. За да се постигне това умение е необходимо те да бъдат научени да организират свой „вътрешен диалог“, т.е. да организират собственото си знание и мнение по определените теми и да могат систематично и точно да формулират собствените си твърдения, да направят собствените си анализи по дадената тема. Впоследствие обучението в технологията на задаване на въпроси би могла да се организира около две базисни постановки:

1. Тази на седемте класически въпроса: Какво?, Къде?, Кой?, Кога? Как?, Защо?, С какви средства? В зависимост от конкретната тема на обсъждане тези въпроси могат да получават някаква интерпретация, да присъстват или отсъстват изцяло или частично, но те задават базисната основа.
2. Организирана е около шест елемента: Какви факти и събития?, Какви чувства и емоции?, Каква е целта?, Кои са пречките?, Кога ...?, По какъв начин..?

Видимо е, че двете ориентировъчни бази са близки. В зависимост от предмета на обсъждане, възрастта на участващите, целта на провежданата дискусия може да се засили или ограничи моментът на субективна и обективна емоция във втората примерна постановка. При всички случаи, спазвайки напълно или не тези препоръчителни основи, е сигурно – този, който умее да задава въпроси, умее и да отговаря на най-сложните въпроси, защото в своето знание има ясна структура на обсъжданото знание.

Днес желанието на всички, ангажирани на място, в училищната и университетската практика, е да има мотивирани и активни учащи – ученици и студенти. Ключово условие за успеха е успешното съчетаване на конкретно време и конкретни обстоятелства на взаимодействие. Отчитането им води до постигането на конкретни образователни цели и не толкова конкретни социални умения и компетентност, което обаче е истинското предизвикателство към днешното образование. Пространството на диалогичното общуване в обучението е пространството, в което обучаеми и обучители предизвикват себе си и имат възможност да използват ресурсите си по различен начин, а времето е това, в което търсим новото.

## ИЗВОРИ И ЛИТЕРАТУРА

**Дерменджиева 2003:** Дерменджиева, С. Умението да се задават въпроси (на примера на изучаване на география на света в девети клас). – В: Сборник научни трудове. Природни науки. География, Шумен, Университетско издателство “Еп. К. Преславски”, 214-230.

**Загашев 2003:** Загашев И. О., Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В. Учим детей мыслить критически. Издание 2-е. – СПб: Альянс „Делта” совм. с издательством „Речь”, 54-72.

Как правилно задават въпроси. – <<http://edunews.ru/advice/Kak-zadavat-voprosy.html>>.

**Кънчев 1996:** Кънчев Д. Научно-методически основи на обучението по география в българското училище. ТИЛИЯ.

**Куликова 2008:** Куликова, Е. М. Учим задавать вопросы. Вьльгорт. – <<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:0dcqCPbBvocJ:sykyvdin.edusite.ru/DswMedia/uchimzadavat-voprosyi.doc+&cd=1&hl=bg&ct=clnk&gl=bg>>.

**Лукина 2003:** Лукина, М. Технология интервью. Учебное пособие для вузов. М.: Аспект Пресс. – <<http://evartist.narod.ru/text5/34.htm>>.

**Радев 2007:** Радев Пл. Педагогика. ИК ХЕРМЕС.