

Вергиния Колева

### ВЪПРОСЪТ В ЛИТЕРАТУРНОТО ОБУЧЕНИЕ

В урока въпросите са единичното, в което се съсредоточава дейността, наречена “управление на учебния процес”, те са нейната видима страна. Умението да се задават въпроси е показател за педагогическите умения, тъй като чрез тях учениците се учат да мислят.

Много учени са се занимавали със значението на въпросите за развитието на мисленето. Древността на проблема е известна: всеки преглед на въпроса започва още от Сократ, а същевременно в методиката няма цялостни разработки. Едуард Стоунс определя задаването на въпроси като най-разпространеното, но и най-малко поддаващо се на анализ педагогическо средство (вж. 10).

Разглеждането на проблемите “мислене и въпрос”, “словесен израз на въпроса”, “класификация на въпросите”, “умението на учениците да задават въпроси” е необходимо за методическата наука, за да се усъвършенствува учителското майсторство и развитието на учениците.

В дидактиката се смята, че управлението на познавателната дейност на учениците чрез задаване на въпроси е най-подвижният способ. Те са начинът за осъществяване за най-малко време на най-разнообразна работа, свързана с развитието на учениците. “Всички способности за активизация на познавателната дейност на учениците в качеството на основен елемент задължително съдържат в състава си въпрос, задание,

задача, нагледни образи или тяхното съчетаване (...). В активизирането на познавателната дейност на учениците въпросите имат едва ли не първостепенно значение” (6, с. 216).

Поставянето на въпроси обикновено затруднява младите учители. Студентите-практиканти при възможност да избират първи уроци се насочват към тия теми, които предполагат обяснително-иллюстративен метод на обучение. Или пък при осъществяване на друг метод в определена ситуация го заменят и на равнище учебен метод преминават от беседа към монологично изложение. Трудността е свързана не само с нестабилността на комуникативните и организационните умения, тъй като недостатъците се забелязват още в предварителните разработки на уроците. Основните цели трудно се трансформират в задачи, които да се осъществяват чрез конкретни въпроси и познавателни задачи. Недостатък при водене на беседа от начинаещите учители е неясната формулировка, която се изразява не само в езикова неточност и многословие, а преди всичко в мисловна неяснота. Тя е причина за липсата на адекватност между отговора, който се цели, и въпроса, зададен на учениците. Друг недостатък на учебната беседа са въпросите, които не са в съответствие със съществуващите знания, с възрастта и интелектуалното развитие на учениците. Умението да се осъществи истинска достъпност на диалога, която не принижява характера на дейността в клас и запазва развиващия характер на обучението, трябва да се усъвършенствува.

Дидактическите изисквания към въпросите са най-общият ориентир за учител. Въпросът в обучението трябва да отговаря на ред необходимости. Още в сп. “Училищен преглед”, в поместения “педагогически канон”, обединяващ 75 задължения на учителя, се посочва:

“ 33. Научи се да питаш добре. Въпросът ти трябва да бъде по съдържание ясен, по форма къс и граматически правилен, т. е. така стъкнат, че въпросителната дума да стои на същинското си място. Ако забележиш, че въпросът ти не е добър, задай преди да дочакаш отговора, същия въпрос по-добре, по-ясно, по-късо...

34. Недей се учи да задаваш въпроси, които изискват за отговор едно “да” или “не” (12).

Необходимостта въпросите да бъдат ясни, кратки, правилно формулирани; да не предполагат еднозначни отговори, да се задават в логическа последователност в наше време се очертава по следния начин: “Въпросите трябва да бъдат точни по отношение на съдържанието, кратки по форма, изразени просто и ясно” (1, с. 183). Останалите изисквания са насочени към стимулиране на мисленето и към логическата последователност. Съобразяването с един от дидактическите принципи – достъпността – изисква адекватност на въпросите с възрастта на учениците и техните интелектуални възможности.

Общодидактическите изисквания към въпросите се конкретизират пълно след разглеждане на техните функции. Определят се три основни функции, свързани с познавателната им роля (вж. 3). При въпрос с репродуктивно-мнемическа функция преди всичко се осъществяват възпроизвеждане и затвърдяване на учебния материал. Репродуктивно-познавателната функция на въпроса ни отвежда към такова решение, до което се стига чрез пренос на съществуващи знания. Продуктивно-познавателната функция на въпроса се свързва с решение, представляващо нов познавателен резултат. Споменатата класификация е важна, защото чрез нея може да се направи проверка доколко избраният или доминиращ дидактически метод е реално осъществен. При проблемния метод преобладаващата функция на въпросите е продуктивно-познавателна, при евристичния (частично-изследователския) – продуктивно-познавателна и репродуктивно-познавателна, при репродуктивния – репродуктивно-мнемическа.

Функцията на въпросите се свързва и с тяхното количество. Съществува следната относителна пропорционалност между броя на въпросите и дидактическият метод. Репродуктивният метод предполага повече въпроси, докато изследователският в чистия си вид се изгражда върху значително по-малък брой. Става дума за основни, тъй като ходът на решението предполага поредица от алгоритмично свързани допълнителни въпроси.

Естествено учебният въпрос може да се класифицира само при условие, че е отчетен целият контекст на учебната ситуация. Според нас е подходящо да се осъществи разглеждане на въпросите от гледна точка на психологията, логиката и теорията на дейността.

Всеки образователен и възпитателен проблем, проследен надолу по спиралата на своята онтологичност, стига до мотивацията. След като единичното носи белезите на цялото, въпросът също има своята мотивационна страна. В схемата “дадено – търсено”, очертаваща компонентите на всеки въпрос и задача, търсеното би трябвало да бъде свързано не с въпроса “Какво се търси?”, а с “Какво аз търся?” или “Какво бих желал да разбера?”. Ако изразим тая “схема” чрез въпроси, тя би могла да се оформи така: “Какво зная?”, заедно със съпътстващия въпрос: “Как оценявам това, което зная?” и II. “Какво търся?, “Какво искам да открия?”. Важно е желанието да се отговори, а не само възможността за това. Най-добре е според нас, когато разглеждаме мотивационната страна на въпросите, да ги съотнасяме към съответните структурни компоненти на урока. Всеки въпрос, разбира се, не трябва да се откъсва от останалите и винаги трябва да се очертават граничните му връзки. А отделно бихме могли да говорим за мотивационната страна на проблемния въпрос.

За нас са важни условията, при които един въпрос е проблемен за ученика. “Един или друг въпрос става такъв само при следните условия: първо, въпросът трябва да има логическа връзка с по-рано усвоени понятия, представи, теми, които трябва да се усвоят в определена ситуация; второ, необходимо е въпросът да предизвиква чувство на удивление при съпоставка на новото с известното отпреди, неудовлетвореност от съществуващите запаси от знания, умения навици и т. н.” (6, с 223). В настоящия контекст е важно последното условие, включващо съществен психологически момент – чувството на удивление. Ние смятаме, че то е необходимо не само при малките ученици. Всяка интелектуална дейност е емоционално нюансирана, но за създаването на проблемна ситуация емоционалното “включване”, съпреживяването е много съществено. В повечето дефиниции за проблемния въпрос се

посочва само чувството на неудовлетвореност от съществуващите знания, което се оказва “трамплин” към придобиване на необходимите знания и умения за достигане до решението и до получаване на чувство на удовлетворение. В една предполагаема скала на емоционалните преживявания от негативни до позитивни неудовлетворението е към негативните. Излизането от учебното неудовлетворение става с усилия на волята. Според Узнадзе “във волевия акт субектът чувства самоактивност. Това преживяване е доста своеобразно. Неговата адекватна характеристика е възможна в израза “Сега аз действително искам” (11, с. 83). Той разграничава активността на субекта: първо, факта, че той действително иска и това, че накрая той чувства, че иска. Но волята на учениците според нас не е развита в такава степен, те нямат такава готовност за самоактивност. Ние смятаме, че противоречието между известно и неизвестно трябва да поражда такова интелектуално затруднение, което да носи нюанса на удивление. Удивлението е причина за стимулиране на интелектуалното увлечение. Айнщайн го нарича “свещено любопитство”. То стои сред позитивните емоционални градиенти и се свързва със субективното възприемане на ценностите. “Възможно ли е това?”, “Как така?”, “Защо става така?”, “Това е неочаквано!” — по този начин би трябвало да се възприема поставеният въпрос. Освен наблюдателност и уменията да се обмисля проблемът от различни гледни точки, като базисна предпоставка за достигане до нови резултати може да се определи способността да се учудваме. В прагматичен план това означава да не приемаме нещата като даденост, да откриваме какво стои зад тях, да конфронтираме различни решения. Ако си представим различните етапи на проблемното мислене, наблюдението, хипотезата и проверката се съпътствуват от учудването, като не е задължително то да има изчистен емоционален израз. Това може да е една вътрешна реакция. По-важно е, че учудването неизменно поражда въпрос. Без него той би бил привнесен. Същевременно самата причина за удивление може да предизвика понякога решаващия ключов въпрос. И именно неговият отговор е творческото решение. “За активната творческа работа на мисленето е много важно човек да се сблъска с нещо

неясно, пораждащо въпрос, да се “удиви”, емоционално да се запали от този въпрос” (5, с. 115).

Въпросът винаги е белег на някаква неопределеност. В гносеологически аспект всеки въпрос означава ограничаване кръга на незнание. В него са “зададени”, фиксирани неизвестните елементи на някаква ситуация, които трябва да се изяснят. Въпросът от гледна точка на логиката е “Формата, чрез която се изразява проблемът” (2, с. 239). Формално-граматически белег на въпроса е това, че той е въпросително изречение. Ние приемаме следното определение: “Въпросът – това е логическата форма, включваща изходна или базисна информация с едновременното указание за нейната недостатъчност с цел получаване на нова информация във вид на отговор” (9, с. 241).

Зад всяко съждение, зад всяка теза, проблем, задача стои въпрос. Въпросът не е само въпросително изречение. Като форма на мисълта той съдържа характеристики, присъщи на съждението, на заповедите и пропозицията (предложението) (вж. 13).

Използуваните понякога като похват риторически въпроси не подтикват към отговор и изразяват съждение или отношение. Те не съдържат съобщение в неговия завършен вид. Завършена е степената на емоционалната реакция, което е целта преди всичко при задаването на този въпрос. Риторичните въпроси са насочени повече към вниманието на възприемащия и са форма на акцентуване.

Класификациите на въпросите в голяма степен се опират на съжденията, стоящи зад тях, тъй като същността на въпроса е свързана с избора на едно от две или няколко съждения. От гледна точка на логиката въпросите са правилно или неправилно поставени, т. е. логически коректни, когато даденото в тях е вярно съждение, и логически некоректни – свързани с невярно или неопределено съждение. Провокационният въпрос е съзнателно използване на съждение с невярна основа с цел да се обърка опонентът. Логичната формулировка на въпроса, съобразена с възрастовите и индивидуалните особености на ученика, е задължително условие. В общ план това означава същността и обемът на участващите

във въпроса понятия да съответствуват на интелектуалните им възможности.

От изходната дефиниция на въпроса е важен характерът на основната информация – доколко тя е определена. Тук качеството определеност е пряко свързано с количествеността. По-малкото по количество информация води до по-голяма неопределеност. В този случай да се степенуват по трудност въпросите, означава да се внася различна определеност в тях. Трудни са по-неопределените въпроси. Те налагат внасяне на допълнителни въпроси, чиито отговори да допълнят необходимата информация, да я доопределят. Но неопределеността в максимална степен, “непродуктивната” неопределеност трябва да се избягва. Крайният пример за този вид неопределеност е напр. въпросът: “Какво може да се каже за ...?”.

По състав въпросите са прости и сложни. Сложните, естествено, изразяват комплексно два или повече въпроса. Но от дидактическа гледна точка те не са препоръчителни. Сложните въпроси в зависимост от връзката между съставлящите изречения са: съединителни (“и”) и разделителни (“или”). Отговорът на сложния “съединяващ” въпрос изисква отговор на простите въпроси, от които се състои. Отговорът на сложния разделителен въпрос се постига чрез отговор на един от съставлящите прости въпроси.

Според една от класификациите, отнасящи се до въпроса (вж. 2), най-типичният вид въпрос е т. нар. уточняващ въпрос. Обикновено в него присъства частицата “ли”. Уточняващите въпроси са прости и сложни. Простите се разделят на условни – предадени в условно наклонение (“Ако...”, “Вярно ли е, че ако...”) и безусловни (“Вярно ли е, че...”). В съответствие с вида на въпросите се изграждат и отговорите. Уточняващите прости въпроси предполагат отговор “да” или “не” и от дидактическа гледна точка са нецелесъобразни, тъй като не развиват мисленето. Те могат да служат за изграждане на междинно звено на разсъжденията. Напр. основният въпрос е сложен и ученикът не може да отговори. Тогава се поставят няколко въпроса, на които да отговори еднозначно. Обобщеният извод от тия отговори ще помогне за убедителния отговор на първия въпрос.

Друг вид въпроси включват въпросителни думи и наречия. Това са думите, стоящи в основата на познанието и на всеки урок: “какво”, “защо”, “как” и други като “кой”, “кога”, “къде”. Техният отговор изисква привличане на точна и изчерпателна информация. Въпросителните думи и частици ограничават областта на неизвестното във въпросите.

В светлината на литературното обучение за нас са важни така наречените от някои автори “открити въпроси”. Затвореният въпрос изисква точен, определен отговор, докато при откритите въпроси възможните отговори не са заложиени във въпроса и не може да се определи колко могат да бъдат отговорите.

Всеки въпрос е свързан със стремежа да се достигне до съждение, съдържащо оптимална яснота и точност. Това налага и прецизна формулировка. Познатият израз “Какъвто въпросът — тъкъв и отговорът” в процеса на обучение може да се допълни от един друг: “Какъвто въпросът — такъв и ученикът”. Критична и отговорна трябва да бъде преценката на учителските въпроси, тъй като те са свързани с развитието на мисленето.

Мисленето е процес, при който се решават задачи. Това реално става чрез последователност от въпроси и отговори. Процесът на обучение преобладаващо е свързан с намирането на отговори от учениците. Необходимо е да се възпитава потребност от търсене на отговорите. С още по-голяма стойност според нас е умението да се откриват и поставят въпроси.

Поставянето на въпроси пред себе си и самостоятелното стигане до тяхното решение е проверка на интелектуалната завършеност на индивида. Когато се поставя въпрос, единствено тогава в съзнанието на човека се осъществява отразителната страна на мисловната дейност. Познанието започва с въпрос, с поставяне на проблема.

В процеса на обучение съществена страна на работата е поставянето на проблема. В случая за нас основно е поставянето на проблема, изразяващо се в определена формулировка. Тя може да бъде изразена чрез въпрос или да бъде представена като хипотеза, парадокс, познавателна задача. При всички случаи обаче стъпката към решението се изразява с въпрос.



Следователно умението да се откриват и решават проблеми е свързано с умението да се задават въпроси. Конкретният анализ на проблемните ситуации показва, че далеч не всеки проблем веднага придобива вид на явен въпрос. Но винаги един проблем в процеса на решаване се свежда до въпрос.

Учителят действително може да организира така диалога, че да доведе учениците до оня въпрос, който да стане проблемен за тях, т. е. да има личностен смисъл. “Без решаване на проблема “приемане на проблема” или без осигуряване на “проблемна аз-включеност” при решаване на учебната задача, никакво равнище на проблемност в обучението няма да даде очаквания ефект нито за развиване способностите на учениците, нито за възпитаване на техния познавателен интерес” (7, с. 39). За нас е важен най-естественият начин за осъществяване на проблемна ситуация – чрез възникващия у ученика въпрос. Теоретично можем да разграничим: 1. Предвиждането от учителя (на конструктивно и на операционално равнище) на възникващия у ученика въпрос и 2. Използването на възникнал у ученика въпрос. Второто би могло да се осъществи, като предварително сме запознати с ученическите въпроси (напр. при четене) или като използваме веднага появилите се в диалога въпроси. И това може да се отнася не само към проблемното обучение.

Ученикът трябва да се превърне в изследовател. А това винаги е свързано с онова равнище на мислене, при което самостоятелно се откриват и формулират основните проблеми. Проблемното обучение в своето пълно осъществяване включва и формулиране на проблема от учениците. Единствено тогава би могло да се говори за пълна познавателна самостоятелност на ученика. В “Психологический словарь” (вж. 8) се разглеждат три основни равнища на проблемното обучение: проблемно изложение; поставяне на проблема от учителя и съвместно търсене на решението с учениците; “творческо обучение”, при което участието на учениците е активно и при формулирането на проблема, и при достигане до решението му. Тъкмо третото равнище, свидетелстващо за цялостност при изграждане на личност с изследователски възможности, която може да се самообразова, обикновено се пропуска в обучението като

нещо сложно. В някои случаи това може да се обясни с недостатъчно надеждното равнище на учениците за такъв вид дейност и поради това се предвижда, че времето ще бъде изгубено напразно. Но къде е тогава изпреварващото обучение?

Дейностите с постепенно увеличаваща се трудност са в основата на ученическото развитие. Ако преценим учебния процес по тия показатели, принудени сме да установим, че максималната трудност приключва с проблемността. Но истинското усвояване на тая категория предполага не само самостоятелно решаване на проблемите, но и способност да се достигне до тях и те да се формулират. Единствено тогава може да се говори за развито творческо мислене и да се предполага, че ученикът е подготвен за интелектуалните изисквания към него в бъдеще.

Поставянето на въпроси от страна на ученика е начин за откриване на проблемите и способствува за тяхното формулиране. Умението за “проблемно виждане” според Загвязински се формира по два ефективни начина:

- чрез подтикване, стимулиране, поощрение на учениците към поставяне на въпроси;
- чрез конструиране на търсещи (изследващи) задачи (вж. 4).

При самостоятелно открития въпрос целта — намиране на отговора — не е поставена отвън за ученика. В състоящия се от въпроси и задачи учебен процес учениците трябва да решават задачи и да могат да съставят определени видове задачи; да отговарят на въпроси и да изразяват проблемите чрез въпроси. Съсредоточие на учителската дейност по управление на процеса на познание и развитие е в ъ п р о с ъ т, при чието задаване участвуват и двете страни. Не може да ни задоволява радостта само от получените отговори. Учебните резултати биха могли качествено да се променят, ако се следва система на работа, свързана с ученическите въпроси.

Недостатък на литературното обучение според нас е това, че работата на учениците вкъщи се изчерпва с прочита (най-често информативен) на определено произведение, с отговора на 1–2 въпроса или с разработката на определен вид писмена

работа. По време на учебната беседа се случва да се изкажат различни мисли от учениците, но въпроси обикновено няма. Това не е учене в неговата пълнота. Когато задава един литературен въпрос, ученикът изразява своето интелектуално и литературно равнище и поради това, както в никой друг случай, предопределя учебната ситуация, съответстваща на тия равнища. Чрез всеки ученически въпрос според нас се постига следното:

– Получава се информация за действителното познавателно равнище на отделния ученик. А това е изключително необходимо, за да се осъществи корекция, индивидуализация и конкретизиране на учебния процес в съответствие с постижими цели;

– Засилва се участието на учениците, предизвикано от зараждащ се и развиващ се познавателен интерес;

– Развива се мисленето.

При самостоятелното поставяне на въпроси ученикът по най-естествен начин се оказва в изследователска позиция. Така ученето се допълва от ученическото изследване и обучението най-после придобива съвременна характеристика. Без да се чака само “зараждането” на ученически въпроси, това познавателно състояние може да се постигне чрез друга организация на учебния процес. Чрез осъществяване на задачата да се откриват, формулират и поставят въпроси ученикът автоматично е поставен в нова активна позиция.

Освен художествените текстове въпроси пораждаат и т. нар. учебни текстове, поместени в учебниците и учебните помагала. Тук ще се спрем само върху вариант на работа, свързан с биографичен урок. “Опознаването” на автора е необходима основа за точния диалог с творбата му. Експериментът е свързан с ученическите въпроси при биографичния урок “Яворов – драмата на една раздвоена душа”.

Преди провеждането на биографичния урок на 2 паралелки от X клас бяха раздадени въпросници, които бяха върнати следващия ден. В п ъ р в а т а п а р а л е л к а въпросите и задачите бяха:

1. Прочетете биографията на Яворов в учебника. Какви въпроси възникнаха у вас след осмисляне на текста? Формулирайте ги!

2. Какво бихте искали да научите още? (Изразете го чрез въпрос!)

Втората паралелка получи следния “въпросник”:

1. Какво бихте искали да научите за Яворов в предстоящия биографичен урок? (Описателен отговор.)

2. Формулирайте въпросите, на които бихте искали да получите отговор в урока!

Целта на експеримента беше единствено да се установи уменията на учениците да задават въпроси. Друг резултат като фиксиране на познавателния интерес и на знанията не сме отчитали.

Паралелките се отличаваха по изградените навици за учене и по познавателното си равнище. Най-добрата от тях получи задачата да прочете биографичния материал за Яворов в учебника. Необходимо е да уточним, че начинът на поднасяне на биографията в учебника за X клас се характеризира с обобщаваща интерпретативност и в подобен случай е най-подходящо учениците да използват биографиите от поредицата “Библиотека за ученика”. Към първата задача: “Прочетете биографията...”, има и такива въпроси от учениците, отнасящи се до преценката на прочетеното: “Защо биографичните данни са толкова оскъдни?” (3 пъти); “Информацията в учебника защо е толкова малко?”; “Биографията е много подробно написана, но не най-важното”.

От предадените въпросници се установява, че в I-та паралелка от 23-ма присъстващи 21 ученици са ги върнали попълнени. Във II-та паралелка от 15 присъстващи 11 са изпълнили задачата. Желанието да се отговори и в двете паралелки е довело до частично преписване на някои въпроси. Задаването на прекалено общи въпроси, които могат да се поставят при всеки автор, изразява липсата на конкретни знания.

Количествените резултати, свързани с въпросите в I-та паралелка, са: само 12 души са задали въпроси и техният брой е 48. От тях само 20 са въпросите, които не се повтарят. По фреквентност в низходящ ред могат да бъдат подредени най-често срещаните:

“В каква среда е израснал?”;

“Защо се самоубива Яворов?”;

“От какви подбуди е продиктувано участието на Яворов във ВМРО?”

П а р а л е л к а: отговорили са общо 11 души. Има 3 явно преписани въпроса. Описателният отговор на въпроса “Какво бихте искали да научите за Яворов...?” е свързан със следните зададени: “За неговия личен живот”, “За интимния му живот”, “Дали е бил добър ученик?”, “За проблемите му като дете”, “За ученическите му години”. Отбелязваме и следната реплика: “Може би нещо повече за живота му. Обикновено в часовете по литература се разглеждат литературните творби и се обръща съвсем малко внимание на личния живот”.

Въпросите, получени от П-та п а р а л е л к а, имат конкретно битови нюанси.

Биографичният урок беше изнесен в 3 паралелки, като на последната не бяха задавани предварителни задачи. На всички класове преди началото на урока бяха раздадени листове със задачата: “Моля отбележете всички възникнали въпроси по време на урока”. И в трите паралелки той беше озаглавен “П. К. Яворов – драмата на една раздвоена душа”. В първата паралелка разположението на материала следваше хронологията на Яворовия живот, а във втората и третата, за да се улесни запомнянето и да се придаде по-голяма релефност на отделните събития, бяха обособени съдържателни ядра. В тях хронологично се разглеждаха “Яворов и Македонското освободително движение”, “Яворов и кръгът “Мисъл”, “Мина”, “Лора”, “Драмата на Яворов и Лора”, “Творчески периоди”, като не бяха пропуснати семейството, първите поетически опити и литературните влияния.

Предварително зададените от учениците въпроси предопределиха съдържателната наситеност на биографичния урок. Всички предварително зададени въпроси бяха включени и в двата варианта на урока, като при втория вариант ( II и III паралелка) голяма част от тях се използваха като реторично встъпление към изясняването на отделен проблем.

Резултати от зададените по време на урока въпроси:

Количествени резултати от I-та паралелка: от общо присъствували 22-ма ученици 12 са задали въпроси. Броят на зададените въпроси е 40 плюс една констатация: "Никакви въпроси! Много изчерпателен и добре изнесен урок". По 1 въпрос са задали 5-има ученици, по 2 въпроса — 2-ма ученици, по 3 и повече въпроси 2-ма ученици. Във II-та паралелка има зададени само 3 въпроса от 2-ма ученици.

За нас е интересна съпоставката на въпросите в I-та паралелка: 40 въпроса, зададени по време на урока, и 20 — преди него. От 40-те въпроса само 3 са тия, които се повтарят. В този случай, след като учениците слушаха много внимателно и самостоятелно веднага отбелязваха въпросите, липсваше "сътрудничеството", което е отбелязано при предварително зададените въпроси — ден преди урока. На всички въпроси (40) беше отговорено кратко, но много точно в началото на следващия час. В I-та паралелка от предварително зададените въпроси са оставени за изясняване при следващите уроци следните:

— "Какви са били въпросите, за които се е опитвал да намери отговор през целия си творчески живот?" (В биографичния урок се отговаря общо и въпросът се запазва за общителния урок, в който учениците сами ще се опитат да отговорят);

— "Как биха гледали хората сега на него, ако живееше в нашето време?" (По преценка на учителя се отговаря, като за основа се използва обвързаността на личността с историческото време или този въпрос се предоставя за отговор на класа, като в процеса на разговора се изясняват неправомерните пренасяния от едно в друго време.)

От първоначално зададените въпроси във II-та паралелка имаше такива, които бяха оставени също за обобщителния урок, когато учениците ще могат сами да отговорят.

Всички ученици слушаха с оживено внимание. Но в третата паралелка нямаше въпроси по време на урока. Само един ученик е написал два взаимносвързани въпроса, за които накрая каза, че е получил отговор.

Въпросите преди всичко в I-та паралелка, зададени по време на урока, са показател за наличието на интерес — без

твърдението, че това е изграден познавателен интерес. Предварително беше обяснено, че задачата не е да има въпроси, а учениците да бъдат поставени в друга позиция. Осъществената цялостна "верига" от дейности в I-та паралелка: 1. Прочитане на биографичния материал от учебника – въпроси. 2. Възприемане на биографичния урок – въпроси илюстрира психолого-педагогическия постулат, че въпроси могат да възникнат само въз основа на един достатъчен минимум знания. И това, че дейностният подход е най-добрият за развиващото обучение. Първоначално зададените въпроси са "ускорение" към следващите.

Независимо от провокативните очаквания за учениците от II паралелка, които нямаха конкретна задача да проучат биографичния материал, общите и малко на брой въпроси не потвърждават очакванията.

Относно формулировката на въпросите констатирахме, че учениците не се затрудняват в израза на своята мисъл, когато боравят с определена фактологичност. Сред предварително зададените въпроси няма такива, които да се нуждаят от редактиране. Може да се обобщи, че при учениците от горната училищна степен липсват затруднения при задаване на въпроси, свързани с живота и творческата дейност на изучаваните автори. Това според нас е обусловено не само от интелектуалното развитие, съответстващо на възрастта, но и поради това, че не им се налага да откриват проблеми. Лекотата при задаване на въпроси изчезва, когато те са свързани с художествено произведение.

Като цяло проведенният частичен експеримент потвърди неизползуваните възможности на известния "урок-заявка". Първо, подготовката на учителя, макар и многократно усложнена (тъй като той се превръща в "биограф" на автора), е свързана с един вече започнал диалог, тя е в определен смисъл хуманизирана. Диалогичността предизвиква и неговия изследователски интерес. Учителят също променя своята роля както по време на подготовката, така и по време на урока. Той вече не е самотният изследвач на дадения автор, който се надява да задържи вниманието и да предизвика интерес, а изгражда урок, съответстващ на проявения интерес. Засилва се

увереността от предимствата на точно тоя вариант на урока. Ако съпоставим един традиционно построен урок – без предварително поставени въпроси – с разгледания вариант, основните неща, разбира се, ще се повтарят и ще бъдат привидно същите. Но акцентите, желаната от учениците конкретност правят урока адекватен на възприемащите по отношение на техните възрастови, личностни и познавателни очаквания. В по-дълбок психологически смисъл може да се каже, че по най-естествен начин се стига до ученическите потребности. От своя страна учениците имат своята равнопоставеност и от дистанцирани слушатели се превръщат в “съавтори” на урока. В традиционния вариант на работа няма въпроси. Или може би има въпроси, които остават неизяснени, и въпроси, които учениците не си позволяват да зададат.

Вниманието, активността, нравственото и интелектуалното развитие в часовете по литература могат да се осъществят не само чрез предизвикани диалози, а и при равностойното участие на учениците в уроците.

#### БЕЛЕЖКИ

<sup>1</sup> М. Андреев. Дидактика. 1981.

<sup>2</sup> А. Д. Гетманова. Логика. М., 1986.

<sup>3</sup> Вж. В. В. Заботин. Опознавателной роли вопросов в обучения. – Сов. педагогика, 1967, кн. 9.

<sup>4</sup> Вж. И. Загвязинский. Роль познавательных задач в организации учебной деятельности. – В: Формирование познавательных деятельности школьников и студентов. Тюмень, 1982.

<sup>5</sup> Л. В. Занков. В “Обучение и развитие” (Экспериментально-педагогические исследования). М., 1975, гл. VI.

<sup>6</sup> М. И. Махмутов. Проблемное обучение. М., 1975.

<sup>7</sup> Вл. Ф. Моргун. Психологические условия воспитания познавательного интереса учащихся к учебному предмету. Канд. дисс. М., 1979.

<sup>8</sup> Психологический словарь. М., 1983.

<sup>9</sup> А. А. Старченко, М. В. Волченко. Семантика вопросов в естественном языке. – В: Логико-методологические исследования. М., 1980. (По А. Д. Гетманова. Логика. М., 1986).



<sup>10</sup> Вж. Едвард Стоунс. Психопедагогика. М., 1984.

<sup>11</sup> Д. Н. Узнадзе. Активность воли. — В: Психологии личности. М., 1982.

<sup>12</sup> Сп. "Училищен преглед", 1887, кн. 7.

<sup>13</sup> Вж. Формальная логика. Изд. Ленинградского ун-та, 1977.