

УЧЕНИЦИТЕ ОТ НАЧАЛНОТО УЧИЛИЩЕ КАТО СЪАВТОРИ НА УЧЕБНИТЕ
ЗАДАЧИ ЧРЕЗ ЗАДАВАНЕ НА ВЪПРОСИ

Мария Николаева Николова

Софийски университет „Св. Климент Охридски“, Факултет по педагогика

1504 София, бул. „Цар Освободител“ №15

mariya.nikolova@fp.uni-sofia.bg

Абстракт

Статията разглежда концептуалните и методологични основания за включване на учениците от начална училищна възраст като съавтори в учебния процес чрез систематично развитие на уменията им за формулиране на въпроси. Изследването се основава на разбирането, че задаването на въпроси е не само индикатор за познавателна активност, но и мощен инструмент за ангажиране на учениците в конструирането на собственото знание.

Анализира се потенциалът на учебната задача като отворена дидактическа структура, в рамките на която ученикът може да участва не само в изпълнението, но и в създаването на нейното съдържание чрез въпросите, които задава. Особено внимание е отделено на типологията на въпросите, формулирани от ученици в началния етап на образование, с акцент върху когнитивната сложност и функционалните им характеристики. Разграничават се отворени и затворени въпроси, като се анализират техните образователни ефекти и свързаните с тях методически предизвикателства.

В заключение, статията аргументира необходимостта от системна педагогическа практика, насочена към култивиране на уменията за задаване на въпроси, като съществен компонент на ученическата автономия и съвместното създаване на смисъл в учебния процес.

Ключови думи: начално образование, отворени и затворени въпроси, учебна задача, когнитивна ангажираност, ученическа активност

PRIMARY SCHOOL STUDENTS AS CO-AUTHORS OF LEARNING TASKS BY ASKING
QUESTIONS

Mariya Nikolaeva Nikolova

Sofia University “St. Kliment Ohridski”, Faculty of Education

1504 Sofia, 15 Tsar Osvoboditel Blvd.

mariya.nikolova@fp.uni-sofia.bg

Abstract

The article examines the conceptual and methodological foundations for involving primary school students as co-authors in the learning process through the systematic development of their question-formulation skills. The study is based on the understanding that asking questions is not only an indicator of cognitive activity, but also a powerful tool for engaging students in the construction of their own knowledge.

The potential of the learning task as an open didactic structure is analyzed, within which the student can participate not only in the implementation, but also in the creation of its content through the questions he asks. Particular attention is paid to the typology of questions formulated by students in the initial stage of education, with an emphasis on their cognitive complexity and functional characteristics. Open and closed questions are distinguished, analyzing their educational effects and the methodological challenges associated with them.

In conclusion, the article argues for the need for systematic pedagogical practice aimed at cultivating questioning skills as an essential component of student autonomy and the co-creation of meaning in the learning process.

Keywords: primary education, open and closed questions, learning task, cognitive engagement, student activity

Въведение

Съвременното начално образование се насочва към ново разбиране за ролята на ученика – не като пасивен получател на знание, а като активен създател на смисъл. Тази промяна е в съзвучие с конструктивистките теории, според които знанието се изгражда чрез взаимодействие със съдържанието, социалната среда и културния контекст. В тази план

активността и автономността на ученика се явяват необходима основа за устойчиво усвояване на знания и умения. Активното учене, основано на мисловна и практическа ангажираност, както и кооперативното учене, което подчертава взаимозависимостта и съвместното създаване на смисъл (Johnson & Johnson, 2000; Славин, 2004), очертават педагогическа рамка, в която въпросите имат особена роля. Те вече не служат само за проверка на знания, а се явяват основен мисловен инструмент и показател за когнитивна активност (Chin & Osborne, 2008; Salmon & Barrera, 2021). Именно затова поставянето на въпроси е ключов път към автономност и съавторство в началното училище.

Основният *изследователски проблем* се състои в отсъствието на системна педагогическа практика за развиване на уменията за задаване на въпроси в начална училищна възраст. Въпреки че теоретичните модели подчертават значимостта на въпросите като средство за критическо мислене и автономност, в реалната класна стая на началното училище те често се свеждат до затворени формулировки, доминиращо задавани от учителя.

Настоящото изследване си поставя за *цел* да анализира как учениците в начална училищна възраст могат да бъдат съавтори на учебни задачи чрез формулиране на въпроси. По-конкретно, то се стреми да изследва как различни типове въпроси – фактологични, хипотетични, обяснителни и критични – допринасят за когнитивната активност на учениците и как учителят може да подкрепи този процес чрез стратегии на активното и кооперативното учене.

Изследователски въпроси, които възникват са:

1. Какви типове въпроси формулират учениците?
2. Каква е ролята на учителя за насърчаване на тези въпроси?
3. Има ли разлики в педагогическото взаимодействие по отношение насърчаването на задаване на въпроси в класната стая на частно и държавно училище?

Въпросите като мисловен инструмент и индикатор за когнитивна активност

Въпросите, формулирани от учениците, са не само езикови конструкции, а индикатор за равнището на мислене и едновременно инструмент за задълбочаване на познавателната дейност. Те разкриват както наличните знания, така и начина, по който децата интерпретират и проблематизират съдържанието (Chin & Osborne, 2008, р. 3–4). В този смисъл задаването на въпроси е неразделна част от конструирането на знанието, а не вторичен продукт на обучението.

Salmon и Barrera описват въпросите като „врата към мисленето“ (Salmon и Barrera, 2021, р. 3), която създава възможности за развитие отвъд наличното знание. Качеството на въпросите – както ученически, така и учителски – е определящо за интензивността на познавателния процес. Докато фактологичните въпроси поддържат репродуктивно равнище на знание, аналитичните и хипотетичните насърчават по-задълбочено разсъждение, концептуални връзки и аргументираност.

Класификацията на Costa и Kallick, възприета от Salmon и Barrera, разглежда три нива на въпросите: събиране на информация, обработка на информация и приложение чрез оценка, прогнозиране и хипотези (Salmon и Barrera, 2021, р. 3). Допълнително Ritchhart, на чиито изследвания се позовават авторите, очертава типове въпроси – преговорни, процедурни, генеративни, конструктивни и фасилитиращи (Salmon & Barrera, 2021, р. 4–5). Тези категории показват, че въпросите имат не само различна когнитивна стойност, но и функционална роля в организацията на учебния дискурс, като именно генеративните и конструктивните най-силно подкрепят активното ученическо участие.

Отворена дидактическа структура и диалогични подходи

Въпросите функционират едновременно като индикатор и двигател на мисленето. Те показват къде се намира ученикът в своето разбиране и го придвижват напред, като разкриват нови перспективи и стимулират по-високи равнища на когнитивна активност (Chin & Osborne,

2008; Salmon & Barrera, 2021). Задаването на въпроси е неразделна част от ученическата автономия и предпоставка за превръщането на ученика в съавтор на учебния процес.

Тенденцията към активно ученическо участие насочва към концепцията за отворена дидактическа структура, в която въпросите поставят ученика в позиция на съавтор – не просто реагиращ на съдържанието, а участващ в неговото създаване. Докато затворените задачи предполагат предварително определен отговор, отворената структура предоставя пространство за изследване, договаряне на смисъл и формулиране на собствени хипотези. Collins подчертава, че целите на обучението чрез изследване включват не възпроизвеждане на знание, а създаване на нови обяснения и уменията ученикът да поставя въпроси пред самия себе си (Collins et.al., 1991).

Отворената структура не означава липса на рамка, а „структурирана гъвкавост“, която насърчава поемането на отговорност за ученето и изгражда автономия. В основата стои диалогът, т.е. въпросите и аргументите на учениците се използват като ресурс за общо изграждане на разбиране. Когато децата осъзнаят, че техните въпроси влияят върху хода на урока, те започват да се възприемат като съавтори, а не само като участници.

Collins, Brown и Holum описват този процес чрез модела на когнитивно чиракуване, т.е. учителят моделира мисленето, предоставя опора (scaffolding) и постепенно се отдръпва, за да предаде инициативата (Collins et.al., 1991, p. 2). Wilson и Cole подчертават значението на рефлексията, а именно чрез сравнение на различни решения учениците развиват метакогнитивни умения, позволяващи им да управляват и усъвършенстват собственото си учене. (Wilson и Cole, 1996)

Ролята на учителя като фасилитатор чрез диалог и гъвкави педагогически опори

Разглеждането на отворената дидактическа структура показва, че ученическата автономия възниква тогава, когато задачите са формулирани като пространство за изследване, а диалогът се превърне в основен механизъм за изграждане на смисъл. Но самата отвореност на задачата не е достатъчна, за да гарантира активното участие на учениците. Тя предполага наличие на внимателно конструирана педагогическа рамка, в която учителят подпомага разсъжденията чрез въпроси, аргументи и насочващи педагогически взаимодействия. Именно тук се проявява неговата роля на **фасилитатор** – не като носител на готови знания, а като посредник, който чрез диалог и гъвкави опори (т.нар. „scaffolding“) създава условия въпросите на учениците да се превърнат в източник на учене.

Изследванията показват, че в началното училище повечето въпроси се задават от учителя и често остават на по-ниските познавателни равнища, което ограничава развитието на критическо мислене (Tofade, Elsner, & Haines, 2013, p. 2–3). В този контекст стратегиите за стимулиране на ученически въпроси са от ключово значение.

Педагогически стратегии за насърчаване на задаването на въпроси

За да се превърнат въпросите в автентичен инструмент за учене, учителят трябва съзнателно да прилага набор от стратегии, които развиват в учениците умения за задаване на въпроси и създават култура на диалогичност.

1. Изчакване и време за мислене. „Waiting time“ – времето между зададен въпрос и отговор – увеличава вероятността учениците да формулират по-сложни и аналитични въпроси (İnönü & Demircan, 2023, pp. 13–14).

2. Последващи въпроси и активното слушане („follow-up questions“). Ефективното насърчаване на задаването на въпроси не приключва с първия отговор. Важно е учителят да използва **последващи въпроси**, които изискват аргументация, разширяване или уточняване. (İnönü & Demircan, 2023, pp. 14–15).

3. Question Formulation Technique (QFT). Causey и Spencer показват, че систематичното прилагане на QFT в начална училищна възраст развива у децата уменията да генерират различни типове въпроси – от фактологични до т.нар. въпроси на удивлението („wonderment questions“), които насърчават по-задълбочено мислене (Causey & Spencer, 2024, p. 3–5).

4. Опори („scaffolding“) чрез въпроси. Опорите във преднамерените педагогически взаимодействия често включва задаване на насочващи въпроси, които подпомагат учениците да изградят мост между познатото и новото знание (Gonulal & Loewen, 2018, p. 2). Taber подчертава, че този процес трябва да бъде динамичен, т.е. опората се предлага тогава, когато ученикът изпитва трудност, и постепенно се оттегля, когато той е готов да поеме инициативата (Taber, 2018, p. 5–6).

5. Диалогични практики и съвместно конструиране на смисъл. Гъвките опори имат стойност, когато се реализират в съвместен диалог, където въпросите се третират като принос към споделено знание (Verenikina, 2008, pp. 162–163).

6. Баланс между затворени и отворени въпроси. Затворените въпроси проверяват знания, а отворените развиват критическо мислене, балансът между тях е ключова стратегия (Tofade, Elsneg & Haines, 2013, pp. 2–3).

Анализът на педагогическите стратегии показва, че учителят разполага с надеждни инструменти, които увеличават не само броя, но и качеството на ученическите въпроси. Въпросът обаче не е само **колко** въпроса задават учениците, а **какви** въпроси формулират. За да се разбере какви когнитивни процеси се активират в класната стая на началното училище, е необходимо да се обърне внимание на **типологията на ученическите въпроси**.

Типология на въпросите

Основното разграничение в научната литература е между затворени и отворени въпроси, като това разделение има ключово значение за разбирането на когнитивните процеси, които те провокират. **Затворените въпроси** изискват конкретен и предварително определен отговор – например фактологичен („Кои са главните герои в приказката?“) или процедурен („Колко е 7×8 ?“). Те играят важна роля в организирането на учебния процес, при проверка на знания и при въвеждане на ново съдържание (Tofade et al., 2013, p. 2–3). Въпреки това тяхната функция остава предимно репродуктивна, тъй като ограничават учениците в рамките на вече зададеното знание.

Отворените въпроси, от своя страна, отварят пространство за интерпретация, аргументация и създаване на нов смисъл (Salmon & Barrera, 2021, p. 2–3). Примери за такива въпроси са: „Какви други решения биха били възможни?“, „Защо този герой е постъпил по този начин?“ или „Какво би станало, ако историята имаше друг край?“. Такъв тип въпроси активират по-високи нива на познавателна дейност, свързани с анализа, синтеза и оценката, и са пряко свързани с развитието на автономията.

В рамките на отворените въпроси се разграничават няколко подтипа, които отразяват различни нива на когнитивна сложност. **Хипотетичните въпроси** („Какво би станало, ако [вълкът не беше лош]...?“) стимулират дивергентното мислене, като карат учениците да предвиждат алтернативни сценарии и да формулират предположения за възможни последици. **Обяснителните въпроси** („Защо [този герой постъпва така?]“) изискват установяване на причинно-следствени връзки и задълбочаване на разбирането за дадено явление. **Критичните въпроси** („А трябва ли [винаги да приемаме, че героят е добър?]“) подлагат на съмнение приетите норми, правила или решения и по този начин изграждат основа за критическо мислене и рефлексия (Chin & Osborne, 2008, p. 5–6).

Тези подтипове въпроси са особено ценни в началната училищна възраст, защото насърчават децата да излязат отвъд непосредственото възпроизвеждане на факти и да развиват умения за интерпретация и аргументация. „**Въпроси на удивлението**“ (wonderment questions) изразяват любопитство, търсене на смисъл и отварят нови посоки за мислене. Активират високи когнитивни процеси, насърчават креативност и съавторство („Ами ако имаше друг начин?“) (Causey & Spencer, 2024, p. 3–5)

Методология

Изследването е проведено чрез качествен сравнителен анализ на ученическите въпроси в начален етап на образование. Данните са извлечени от 110 протокола за наблюдение,

попълнени от 55 студенти обучаващи се в специалност „Педагогика“ в СУ „Св. Климент Охридски“ по време на хоспитиране по дисциплина „Начална училищна педагогика“ (март–май 2024 г.). Наблюдавани са уроци по БЕЛ, Математика, Човек и природа и Човек и общество в частно и държавни училища, с фокус върху педагогически стратегии и ученически дискурс. Формулярът на протокола съдържа категории, свързани с организацията на урока, педагогическите стратегии на учителя и дискурсивните прояви на учениците, включително формулираните от тях въпроси.

Данните са обработени чрез дискурсивен и съдържателен анализ с приложението *Tagette*. Фокусът е върху ученическите въпроси, разгледани както количествено, така и качествено – според контекста на възникване и педагогическите стратегии, които ги провокират. Разработена е схема за кодиране, която ги класифицира по тип (*затворени* и *отворени*) и подтип (*хипотетични, обяснителни, критични*), *дискурсивна функция* (уточняване на факт, изразяване на мнение, поставяне на проблем или алтернативно решение) и *реакция на учителя* (фасилитиране, ограничаване или интегриране на въпроса в хода на урока). Кодирането включва и *контекстуални показатели* – учебен предмет, етап на урока и учебно-организационна среда (частно или държавно училище). За целите на анализа е използвана матрица за кодиране, която съчетава всички тези категории и позволява едновременното количествено описание и качествено тълкуване на данните.

Ограничения на изследването

Както всяко качествено изследване, и настоящото има своите ограничения. *Първо*, протоколите са съставени от студенти, чиито наблюдения и интерпретации могат да носят елемент на субективност. *Второ*, обемът на данните – 110 протокола от един семестър и само по определени учебни предмети – не позволява генерализиране за всички начални училища. *Трето*, сравнението между частно и държавно училище е ограничено до конкретните образователни организации и не е напълно представително за цялостната образователна система. Въпреки това изследването предоставя ценна информация за ученическите въпроси като мисловен инструмент и за различията в педагогическите практики в различни училищни контексти.

Резултати

Анализът на 110 структурирани протокола от наблюдения на уроци в началното училище позволи да бъдат идентифицирани общо 428 ученически въпроса, които бяха класифицирани чрез кодирането в *Tagette*. Извеждат се три ключови измерения: (1) доминантност на затворените въпроси и тяхната дискурсивна роля, (2) педагогическа стойност на отворените въпроси и (3) влияние на училищния контекст върху употребата и позиционирането на въпросите.

Типология на въпросите: затворени и отворени – анализ и резултати

От общо 428 въпроса, 248 (58%) са затворени, което показва доминиращ модел, при който въпросът се използва предимно за уточняване и проверка. Те имат предимно операционализираща функция, т.е. улесняват ориентирането в учебния процес, но рядко разширяват смисъла на урока. Примери като „Колко е 8.8?“ са типични за Математика и Човек и природа, където съдържанието е организирано като поредица от точни отговори. В дискурсивен план тези въпроси поддържат асиметрична комуникация и утвърждават знанието като „правилен отговор“.

За разлика от тях отворените въпроси, макар и по-малко на брой, имат по-висока когнитивна стойност, т.е. изискват интерпретация, аргументация и поставят ученика в позиция на съавтор. Най-често се срещат в уроците по БЕЛ, където доминират обяснителни и критични формулировки, например: „А трябва ли винаги приказките да завършват щастливо?“. *Подтипове* на отворените въпроси дават основание да разграничим различни когнитивни операции:

- Хипотетичните въпроси (65 на брой) демонстрират дивергентно мислене и желание за изследване на непознати сценарии („Какво би станало, ако Земята нямаше Луна?“).

Дискурсивно те отварят пространство за въображение, но често биват ограничавани от учителите (над 40% от случаите), което показва напрежение между ученическата инициатива и институционалните рамки на урока.

- Обяснителните въпроси (82 на брой) имат най-висока честота и показват интерес към причинно-следствени връзки („*Защо героят е направил това?*“). Те се вписват в диалогична структура, която търси аргументи, а не просто факти.

- Критичните въпроси (33 броя), макар и най-редки, са най-силният индикатор за ученическа автономност. Те подлагат на съмнение дадени правила, решения или норми. („*А трябва ли винаги да решаваме задачата по този начин?*“). Интересно е, че в частното училище критичните въпроси се срещат почти три пъти по-често, което може да се тълкува като отражение на училищни култури, които толерират, или дори насърчават ученическо съмнение и самостоятелна позиция.

Дискурсивни функции на въпросите

Разпределението на дискурсивните функции очертава два основни модела: 189 въпроса (44%) имат **функция на уточняване**, като най-често срещани са в протоколите от наблюдения на студентите от уроци по Математика и Човек и природа. Останалите са разпределени между **изразяване на мнение** (77 въпроса), силно застъпено в БЕЛ, особено при работа с художествени текстове; **поставяне на проблем** (106 въпроса) и **алтернативни решения** (56 въпроса). Тази структура показва, че почти половината от въпросите служат не за репродукция, а за разширяване на смисъла – чрез нови гледни точки, проблематизации и предложения.

Реакция на учителя

Реакциите на учителя очертават границите на ученическата автономност. Те са кодирани в три категории: *фасилитиране* (учителят насърчава въпроса, дава време за мислене или задава последващи въпроси), *интегриране* (учителят използва въпроса, за да промени хода на урока или да задълбочи задачата) и *ограничаване* (учителят игнорира или прекъсва въпроса, често с аргумент „извън темата“). Фасилитирането (197 на брой въпроса) и интегрирането (90 броя) създават условия въпросите да се превърнат в ресурси за учене. Ограничаването (141 броя), напротив, прекъсва потенциала на въпросите, като най-често засегнати са именно хипотетичните и критичните.

Прави впечатление, че въпросите с по-висока когнитивна стойност (хипотетични, критични) имат по-висока вероятност да бъдат ограничени, особено в държавните училища. В частното училище делът на интегрираните въпроси е по-висок - 28% срещу 17% в държавните.

Етап от структурата на урока

Най-много въпроси се задават по време на работата за нови знания (175 броя), където учениците се изправят пред непознат учебен материал. На този етап от структурата на урока възникват и най-много хипотетични (44) и критични (19) въпроси. Въвеждането в урока и упражнението посредством индивидуална или групово работа в клас се характеризират с доминация на уточняващи въпроси, докато в заключителния етап на урока се срещат малко на брой, но концептуално по-сложни въпроси. Това показва, че ако учителят структурира заключителния етап на урока като рефлексия, той се превръща в ключово пространство за автономно мислене.

Сравнителен анализ между държавните и частното училище

Сравнителният анализ на въпросите в началното училище разкрива съществени различия между частни и държавни институции. В частното училище са регистрирани 228 въпроса, от които 117 отворени (42 хипотетични, 51 обяснителни и 24 критични), докато в държавното – 200 въпроса, включително едва 63 отворени (23 хипотетични, 31 обяснителни и 9 критични). Учителите в частните училища по-често интегрират ученическите въпроси (64 срещу 26), докато ограничаването им е по-често в държавните (75 срещу 66). Това сочи към благоприятна среда за диалог и автономия в частните училища, докато държавните остават ориентирани към затворени въпроси и контролирани практики, характерни за конвенционалния педагогически модел.

Изводи

Ученическите въпроси са ключов индикатор за когнитивна активност, като обяснителните, хипотетичните и критичните най-силно разкриват автономност и съавторство. Ролята на учителя е решаваща – фасилитирането и интегрирането насърчават диалог и активно мислене, докато ограничаването го потиска. Училищният контекст също е значим, в частните училища въпросите са по-чести и отворени, докато в държавните доминират затворени въпроси и контролирани практики.

Заклучение

Дискурсивният и съдържателен анализ показва, че задаването на въпроси в началното училище е едновременно отражение на когнитивната активност на учениците и на педагогическите практики в класната стая. Теоретичните концепции за конструктивизъм, отворена дидактическа структура и фасилитиращата роля на учителя намират емпирично потвърждение, като същевременно подчертават институционалните бариери пред развитието на умения за формулиране и задаване на въпроси.

Литература

- Славин, Р. 2004. Педагогическа психология. Наука и изкуство. София.
- Casey, C., & A. Spencer. 2024. Student-generated questions: An exploration of an instructional strategy with young children. *Thinking Skills and Creativity*, 53
- Chin, C., & J. Osborne. 2008. Students' questions: a potential resource for teaching and learning science. *Studies in science education*, 44(1), 1-39.
- Collins, A., J. S. Brown, & A. Holum. 1991. Cognitive apprenticeship: Making thinking visible. *American educator*, 15(3), 6-11.
- Gonulal, T., & S. Loewen. 2018. Scaffolding technique. *The TESOL encyclopedia of English language teaching*, 1-5.
- İnönü, G. N., & H. Ö. Demircan. 2023. Questioning as an instructional method: Exploring beliefs and reported practices of early childhood educators. *Teaching and Teacher Education*, 135
- Johnson, D. W., R. T. Johnson & M. B. Stanne. 2000. Cooperative learning methods: A meta-analysis.
- Salmon, A. K., & M. X. Barrera. 2021. Intentional questioning to promote thinking and learning. *Thinking Skills and Creativity*, 40.
- Taber, K. S. 2018. Scaffolding learning: Principles for effective teaching and the design of classroom resources. *Effective teaching and learning: Perspectives, strategies and implementation*, 1-43.
- Tofade, T., J. Elsner, & S. T. Haines. 2013. Best practice strategies for effective use of questions as a teaching tool. *American journal of pharmaceutical education*, 77(7), 155.
- Verenikina, I. 2008. Scaffolding and learning: Its role in nurturing new learners.
- Wilson, B. G., & P. Cole. 1996. Cognitive teaching models. *Handbook of research for educational communications and technology*, 601-621.