

Использование вопросов для обучения — это вековая практика, которая на протяжении веков была краеугольным камнем образования. Вопросы часто используются для стимулирования повторения ранее полученных знаний, улучшения понимания и формирования навыков критического мышления. Учителя задают вопросы, чтобы помочь учащимся раскрыть то, что они узнали, всесторонне изучить предмет, а также вызвать обсуждение и взаимодействие между сверстниками. Вопросы, инициированные учащимися, повышают уровень обучения, требуя от них анализа информации, соединения, казалось бы, разрозненных понятий и формулирования своих мыслей. Действительно, вопросы распространены повсеместно, но это правильные вопросы — те, которые способствуют обучению, а не воспоминанию — задаются в нужное время? Плохие вопросы могут задушить обучение, создавая путаницу, пугая учащихся и ограничивая творческое мышление. Эффективные вопросы, заданные в психологически безопасной учебной среде, способствуют обучению учащихся, пробуя понять, поощряя творчество, стимулируя критическое мышление и повышая уверенность.

Иерархический подход к познанию был первоначально описан Блумом и впоследствии модифицирован Андерсоном. Вопросы могут относиться к различным уровням познания, начиная от простого припоминания запомненных фактов и заканчивая процессами, требующими глубокого критического мышления. Таким образом, вопросы могут касаться различных когнитивных областей с целью достижения конкретных результатов обучения.

Таксономия обучения Блума классифицирует когнитивные уровни по нескольким областям. Вопросы, которые вызывают ответы в областях знания, понимания и применения, часто считаются вопросами более низкого порядка, в то время как вопросы в областях анализа, синтеза и оценки считаются вопросами более высокого порядка. Вопросы более высокого порядка вызывают более глубокое и критическое мышление; поэтому учителям рекомендуется задавать вопросы в этих областях. Это не означает, что не следует задавать вопросы более низкого порядка. Уместно задавать вопросы, затрагивающие все когнитивные

области, если помнить о желаемом результате обучения и использовать хороший набор вопросов во время каждого учебного занятия.

Запоминание, то есть акт припоминания информации, считается низшим порядком когнитивной обработки, и тем не менее педагоги чаще всего задают вопросы типа припоминания. Вопросы, направленные на то, чтобы учащийся понял материал, требуют от учащегося привести примеры, классифицировать элементы, обобщить информацию и/или сделать выводы. Прикладные вопросы требуют, чтобы учащийся выполнил процедуру или процесс, умственный или физический, в незнакомой ситуации или обстоятельствах. Анализ требует от учащегося разбить материал на составные части и определить взаимосвязи между ними. Вопросы анализа могут потребовать от учащегося организовать элементы в структуре, отличить релевантную информацию от релевантной или разрушить основные ценности и предубеждения. Оценка требует формулирования суждений на основе стандартов или существующих критериев. Оценочные вопросы требуют от учащегося критического анализа работы или продукта, определения соответствия процесса или продукта данной проблеме или изучения несоответствий в теории. Наконец, создание считается самой сложной задачей с точки зрения когнитивной обработки. Вопросы, касающиеся этой когнитивной области, могут потребовать от учащихся выдвижения альтернативных гипотез на основе наблюдаемых явлений, разработки новой процедуры для выполнения задачи или осмысления нового продукта.

Вопросы также можно классифицировать по измерениям знаний. Андерсон описывает 4 типа знания: фактическое, концептуальное, процедурное и метакогнитивное. Эти измерения знания варьируются от конкретного до абстрактного. Фактические знания включают техническую лексику, используемую в дисциплине, и детали, извлеченные из надежных источников информации. В то время как фактические вопросы часто просят учеников вспомнить определенные элементы из справочного источника, они касаются мышления более высокого порядка. Вопросы о фактическом измерении знаний могут быть построены

для демонстрации понимания, быстрого анализа или оценки работы других. Концептуальное знание включает осознание взаимосвязей между элементами более крупной структуры [2]. В концептуальных вопросах учащимся может быть предложено обосновать ответ на основе основополагающих принципов или теорий или классифицировать элементы по категориям. Процедурные знания — это способность использовать алгоритмы, методы или критерии, а также способность определять, когда их следует использовать. Процедурные вопросы могут спрашивать учащегося об устоявшихся методах сбора информации или выбора наиболее подходящего решения в конкретной ситуации. Наконец, метакогнитивное знание — это осознание собственного познания. Вопросы метапознания могут попросить учащегося сформулировать когнитивную стратегию, необходимую для выполнения задачи, или изучить личные мотивы и ценности.

В программировании есть такой принцип: «Мусор на входе, мусор на выходе». Это означает, что при неверных входных данных будут получены неверные результаты, даже если сам алгоритм верен. Тот же принцип можно применить и в общении: неправильные вопросы дают неправильные ответы. Задать правильный вопрос — это искусство, и оно может увеличить ваше понимание темы или улучшить ваши отношения с другими. Основная функция правильного расспроса — собрать нужную информацию, узнать что-то и сделать правильный логический вывод.

Открытые и закрытые вопросы

Закрытый вопрос требует короткого, четкого и понятного ответа. Он не в состоянии поговорить с собеседником, потому что это больше похоже на вопрос из интервью или интервью. Например, «Ты голоден?» или «Где ты живешь?» предложите простой ответ. Однако если ваш собеседник ответил на закрытый вопрос историей и эмоциями, то он заинтересован в дальнейшем общении и это хороший знак [4].

Открытые вопросы предназначены для получения развернутых ответов. Обычно они начинаются со слов «что», «почему», «зачем» и «как». Открытый вопрос направлен на то, чтобы выяснить точку

зрения собеседника и вызвать у него эмоции. К вопросам этого типа относятся также фразы типа: «Расскажи мне...», «Опиши мне...».

Закрытые вопросы хороши для:

- Проверка понимания того, что человек хотел сказать: «Значит, если я улучшу свои навыки, меня повысят?».
- Принятие решений: «Теперь, когда у нас есть все факты, все ли согласны с тем, что мы выбрали правильный курс действий?».
- Понимание: «Вы довольны нашим сервисом?».

Если вы хотите, чтобы человек заговорил, и используете только закрытые вопросы, это приведет к неловким паузам и может разрушить любые позитивные намерения.

Вопросы воронки

Этот прием достаточно прост и эффективен: вы начинаете с общих вопросов, а затем с каждым последующим сужаете тему и переходите на новый уровень детализации. Вы можете комбинировать эту технику с закрытыми и открытыми вопросами. Начните с закрытых вопросов и общей картины, а когда дело доходит до деталей, подключайте открытые вопросы и начинайте вызывать эмоции.

Риторические вопросы

Риторические вопросы по своей природе не требуют ответа. По сути, это высказывания, выраженные в вопросительной форме: «Ну разве этот фильм не великолепен?». Люди используют риторические вопросы, чтобы заинтересовать слушателя, а также заставить его согласиться с ними [1].

Определяемое как промежуток времени между вопросом учителя и ответом учащегося или временем между первым и вторым вопросами учителя учащимся, время ожидания влияет на качество и количество ответов учащегося, а также на начало последующего диалога. Если учащиеся не отвечают в течение относительно короткого периода времени (часто всего лишь через 1 секунду) после того, как им задан вопрос, учителя часто пытаются продолжить разговор, повторяя вопрос, перефразируя вопрос или обращаясь к учащимся. Когда учитель использует вопросы более высокого порядка, которые требуют сложных когнитивных процессов, может быть необходимо предоставить 1-2 минуты

ожидания, прежде чем запрашивать ответы у учащихся.

Увеличение времени ожидания на несколько секунд оказало несколько положительных эффектов на отношение и поведение учеников. Ученики значительно снизили частоту ответов «я не знаю», а их успеваемость на тестах значительно увеличилась. И наоборот, слишком долгое ожидание может нанести ущерб участию учеников. В зависимости от характера и когнитивной сложности вопроса время ожидания более 20 секунд может быть воспринято как угроза и привести к таким же плохим ответам.

Многие учителя совершают ошибку, отвечая на собственные вопросы, и такое поведение быстро становится обречено на провал. Такое поведение имеет несколько негативных последствий. Ученики лишены возможности разобраться с вопросом и сформулировать свои собственные ответы, что является важным процессом для обучения. Учитель не может усвоить то, что ученики уже знают, и, что более важно, то, чего они не понимают, и заслуживает дополнительного обучения.

Ученики быстро адаптируются к такому поведению, просто «пережидая» учителя. Неоднократно отвечая на свои вопросы, учитель косвенно сообщает учащимся, что для них приемлемо не отвечать на вопросы, потому что в конечном итоге это сделает учитель. Учебная работа будет отодвинута от учеников. Если учащиеся не могут ответить на вопрос после подходящего времени ожидания, учитель должен перефразировать вопрос или изменить его, чтобы обратиться к связанной или вспомогательной концепции, которая менее сложна для познавательного восприятия.

Понимание таксономии вопросов и передового опыта стратегии могут помочь преподавателям сформулировать более широкий круг вопросов, которые не только стимулируют припоминание важных фактических, концептуальных и процедурных знаний, но также требуют от учащихся анализа, оценки и создания. Больше внимание к метапознанию и личным ответам учащегося с помощью эффективных вопросов может привести учащихся к глубокому пониманию. Ясность, последовательность и подача вопросов, а также психологическая безопасность среды обучения влияют на восприятие учащихся, их мотивацию и достижение желаемых

результатов обучения. Вопросы являются одним из самых мощных инструментов обучения, и внедрение передового опыта может значительно повысить качество обучения.

Список использованной литературы

1. Бороздина Г. В. Основы педагогики и психологии. Учебник. М.: Юрайт, 2016. 478 с.
2. Галигузова Л. Н., Мещерякова-Замогильная С. Ю. Дошкольная педагогика. Учебник и практикум для СПО. М.: Юрайт, 2019. 254 с.
3. Галигузова Л. Н., Мещерякова-Замогильная С. Ю. Дошкольная педагогика. Учебник и практикум. М.: Юрайт, 2018. 286 с.
4. Дрозд К. В. Актуальные вопросы педагогики и образования. Учебник и практикум для академического бакалавриата. М.: Юрайт, 2019. 266 с.