

ÎNTREBAREA – ELEMENT DE BAZĂ AL COMUNICĂRII

Liuba CIOBANU-MOCANU

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

The article represents a teoretical study on the notion and value af question, being an attempt to classify questions from logical, sociological, linguistic, pedagogic aspects as well as according to their form, function, influence, structure and productivity.

Vom putea descoperi o nouă lume pentru noi doar când ne vom învăța a pune corect întrebări. (K. Erikson)

Termenul „întrebare” are o arie atât de extinsă în utilizare, încât creează impresia a ceva foarte evident, ce nu poate fi pus în discuție. În multe dicționare nici nu-i găsim explicarea. Pe de altă parte, cuvântul „întrebare” este o noțiune extrem de complicată. Analizând termenul vizat, distingem următoarele două conotații: 1) propoziție sau adresare, ce necesită un răspuns, o explicare, informație care poate fi calificată drept „judecată incompletă” sau „structură cu date insuficiente” [Okon, 1978, p.59, după 4], susținând o relație între doi termeni, din care unul se cere a fi determinat [4, p.13] și 2), problemă ce necesită soluționare.

Ținând cont de prima semnificație, întrebarea constituie o categorie lingvistică și logică, pe când în al doilea caz - gnoseologică și psihologică. În psihologie întrebarea este examinată drept stimulator al gândirii. Dat fiind faptul că procesul gândirii începe întotdeauna cu o întrebare, înseamnă că scopul gândirii este răspunsul la întrebare. În acest sens, S.A. Rubinstein considera întrebarea drept „primul...indiciu” în apariția activității mintale și a înțelegerii”.

Examinarea noțiunii de întrebare în pedagogie, însă, credem că trebuie efectuată sub două aspecte: lingvistico-logic, deoarece explică problema în cauză din punct de vedere al formei, dar și al conținutului, al semnificației ei. Unitatea esenței și a formei evidențiază întrebarea din fluxul verbal, din torentul de cuvinte, atrăgând atenția asupra sa. Această unitate și constituie natura adevărată a întrebării [13, p.41].

Din punct de vedere logic, întrebarea apare întru a afla ceva. Astfel, P.Dekart releva că orice întrebare necesită o doză de necunoaștere, altfel întrebarea ar fi inutilă.

Deci, orice cunoaștere presupune o necunoaștere. Pentru a deveni cunoscut trebuie să existe o întrebare, predispoziția spre cunoaștere – neștiutul. Aristotel în începutul *Metafizicii* menționa: „Toți oamenii au sădită în firea lor dorința de a cunoaște”. Că există și lucruri pe care, pur și simplu, le știm, le aflăm accidental, fără a fi vrut în mod special să le știm, e adevărat, dar acest lucru nu înseamnă cunoașterea lor, pentru că ele nu se încadrează într-o structură de cunoaștere. Întrebarea conferă structură. O întrebare conduce la un răspuns. Răspunsul conduce la „a ști”, iar *a ști* conduce la *a ști că nu știi*, iar *a nu ști* conduce la întrebare [5].

La întrebarea, cum se face trecerea de la *știut* la *neștiut*, Al. Dragomir răspunde că prin relativizarea pe care o aduce cu sine întrebarea. Ceea ce e știut apare ca insuficient, ca depășit, or, inteligența vie este în permanentă efervescență, sau prin bunul simț al conștientizării conduitei „știu că nu știu”. Este orice palier al cunoașterii un „știu că nu știu”? În această lumină, „știu că nu știu nimic” apare ca palierul cel mai de sus al cunoașterii. Iată de ce această schemă este considerată schema cunoașterii rodnice. Un răspuns care nu naște o întrebare este, într-o oarecare măsură, o dogmă. Modelul întregii dezvoltări a științei a parcurs modelul întrebare–răspuns–întrebare... În definitiv întrebare–răspuns formează un cuplu și ele își pot îndeplini eficient rolul doar împreună. Este adevărat că nu orice cunoaștere se poate desfășura în acest sens. În sprijinul acestei afirmații, Dragomir susține că metoda dialectică dezvoltată de la Parmenide la Socrate presupune cunoașterea prin reamintire. Iar unul dintre factorii care provoacă reamintirea este anume întrebarea. Andrei Pleșu afirmă că o persoană care deține numai răspunsuri este o persoană nedialogabilă [5].

Ca forme lingvistice care exprimă incertitudini cognitive, cerere de informație suplimentară sau completarea unor lacune, întrebările au fost supuse analizei pentru a se descoperi tipurile, genurile, regulile formării lor corecte etc. În logică s-a consacrat acestora o teorie întreagă numită „logica întrebărilor” sau „erotetica” (în limba greacă, erotene =întrebare).

Începând cu Socrate, întrebarea era examinată drept sursă a dialogului intern și extern. Aristotel, alături de știința despre silogism, vorbește despre întrebare drept formă a gândirii logice, fundament, temelie, formă a dialogului.

F. Bekon releva că o întrebare inteligentă constituie deja o bună parte a cunoașterii. Drept argument aduce cuvintele lui Platon: „Cel ce întrebă ceva, deja își imaginează în general ceea ce întrebă, căci, de altfel, cum ar ști răspunsul corect, când va fi găsit” [12].

Pentru Ali Farabi întrebarea era parte a artei de a întreține o conversație euristică. Anume această formă de conversație, relevă mult mai târziu M.N. Skatkin, reprezintă forma de învățământ prin întrebare și răspuns, prin care pedagogul nu comunică elevilor cunoștințe de-a gata, ci prin întrebările reușit formulate și adresate îi pune pe aceștia ca ei singuri, în baza cunoștințelor, experienței deja avute, să ajungă la noi concluzii, reguli, noțiuni. Întrebările anticipează, în planul gândirii, operațiile de efectuat, mijlocesc trecerea de la o operație la alta, schimbă direcția gândirii, fac trecerea de la o cunoaștere imprecisă și limitată, la o cunoaștere precisă și completă. O întrebare este o invitație la acțiune, este un ferment al activității mintale, un instrument de obținere a informației” [Cerghit, 1980, p.116, după 4].

Această metodă dialogată (conversația euristică), aplicată pe larg în pedagogie, incită indivizii prin întrebări și are la bază maieutica socratică, arta aflării adevărurilor printr-un șir de întrebări oportune. Prin acest procedeu, copiii sunt invitați să realizeze o incursiune în propriul univers cognitiv și să facă o serie de conexiuni care să faciliteze dezvoltarea de noi aspecte ale realității, să aplice capacități cognitive la nivel superior, precum compararea, sinteza, interpretarea, evaluarea, devenind, astfel, participanți activi la procesul de învățare și nu actori pasivi. Are loc o trecere de la învățarea neinteresată, pasivă la cea activă pe măsură ce copiii încep să înțeleagă ceea ce fac și de ce. Atunci când aceștia sunt interesați să găsească răspunsul, devin implicați. Doar când întrebările îi ajută să vadă conexiunile dintre conținuturile disciplinelor și propria lor viață, învățarea capătă semnificație.

Această părere este împărtășită și de psihologul P. Popescu-Neveanu care pune un accent deosebit pe valoarea întrebărilor în dezvoltarea personalității individului, pe metodele care abundă în întrebări (problematizarea, conversația euristică etc.), susținând ca „elevii/copiii să fie permanent stimulați prin întrebări, să li se dea sarcini cognitive mai complicate pentru a afla ceva nou prin eforturi proprii, să fie puși în situația de a utiliza cunoștințele în explicarea unor fenomene etc.” [8, p.35].

Astfel, necesitatea de a focusa atenția asupra problemei întrebărilor în educație, a rolului acestora în dezvoltarea gândirii, limbajului, problemă care deși își are începutul în epoca antică, capătă o importanță deosebită în prezent.

Într-un studiu asupra rolului cognitiv al întrebărilor în procesul de învățare, V.V. Zobotin [14, p.47-58] conchide că „întrebarea este o formă deosebită de gândire, aflată la granița dintre necunoscut și cunoscut și care prevede raționamentele și noțiunile noi și ca atare contribuie la formarea acestora” și „de aceea, funcționează activ în orice situație de învățare” [4]. Procesul însușirii cunoștințelor de către elevi (copii) depinde în foarte mare măsură de gradul de înțelegere a întrebărilor ce se pun în timpul predării noului material, de corectitudinea acestora [14]. Potrivit lui Iu. Zuev, „o întrebare adresată corect sau un sistem de întrebări uneori constituie acea forță, care mișcă domenii întregi ale cunoașterii”, constituie celula nu doar a metodicii, ci a întregii pedagogii. Dacă am examina-o la microscop, am putea afla tot cursul procesului de învățare, menționa Ș.A. Amonașvili.

Pentru D.P. Gorski, examinarea realității, soluționarea unor sau altor probleme, neapărat presupun formularea unor întrebări.

Se consideră că întrebarea este începutul cunoașterii și al progresului cognitiv și că veritabila „cunoaștere” nu constă atât în răspuns (lucru susținut de majoritatea cercetătorilor), cât în punerea permanentă a unor întrebări și în urmărirea neconținută a unor răspunsuri care vor da naștere unor noi întrebări [4, p.13].

Când pui o întrebare, susținea Constantin Noica, luminezi lucrurile. Este vorba de o luminare la propriu, o punere a lor în lumină, în sensul că deschizi un orizont, unde lucrurile pot apărea clar sau nu. Felul cum proiectezi fascicolul de lumină, întrebând, este felul cum înfrunți lucrurile, iar bogăția modalităților de interogație ține, mai mult de subtilitatea conștiinței ce întrebă.

Utilizată în acest sistem, întrebarea este cea care schimbă modurile de gândire, este o invitație la acțiune, reprezintă un instrument cu ajutorul căruia se pot obține cunoștințe, reprezintă o acțiune cu un conținut incomplet, cu destinația – vreau să știu.

Faptul că a fost lansată o întrebare nu semnifică necunoașterea a ceva. Însuși întrebarea, deja reprezintă o parte a răspunsului, iar restul trebuie găsit în baza de cunoștințe inițial depozitate în creier. Prezența întrebării denotă că ceva din ceea ce se caută este anunțat prin chiar punerea întrebării [4]. În acest caz, este important felul în care este pusă întrebarea. Aceasta reprezintă modul în care rezolvi problemele și le înțelegi, fapt ce

necesită o formulare cât mai clară, mai exactă a ei, pentru a găsi în însăși întrebare o parte din răspuns, căci o întrebare bine pusă este pe jumătate soluționată.

Întrebările aduc după sine o dinamică, în dependență de legăturile, completările dintre ele. O întrebare „cheamă” o altă întrebare, prin reacții în lanț, dar în același timp poate ascunde la spate alte întrebări neformulate încă.

E știut că scopul pragmatic al unei întrebări este obținerea unui răspuns. Prin răspuns se înțelege o propoziție sau o mulțime de propoziții care exclud sau reduc sfera necunoscutei întrebări. Și, deși aceasta poate părea banal și arhicunoscut, relevă Dan Popescu, punând întrebări, vom putea obține *feedback-ul* interlocutorului nostru (întrebare+răspuns=feedback) [7, p.126].

În funcție de obiectivul propus este foarte important să știm a pune întrebări, să stăpânim o bună tehnică în domeniu, fapt ce necesită cunoașterea tipurilor de întrebări.

Dar ce fel de întrebări există?

Faptul că întrebările pot fi categorisite după complexitatea lor a fost menționat încă de către G. Leibniț.

1) Este vorba despre cele care cer drept răspuns doar „da” sau „nu” și 2) în cadrul cărora se întreabă cum stau lucrurile..., de ce credeți că ... etc. și care necesită comentarii adăugătoare întru a le transforma în propoziții (www.i-ru/biblio/archive). Acestea de la urmă încep cu operatorul interogativ (вопросный оператор – Аверьянов Л.Я.): cine, ce, de ce, când etc. Privite prin prisma actualității, L.Averianov subliniază că este vorba de două tipuri de întrebări numite întrebări de primul tip (sau dihotomice) și de tipul doi. Aceasta constituie, până în prezent, una dintre primele și principalele clasificări ale întrebărilor.

De-a lungul timpului, întrebările au fost clasificate, evident, după mai multe categorii. Un tip de clasificare se bazează pe **forma întrebării**. În această categorie sunt incluse *întrebările deschise*, care oferă posibilitatea unor comentarii largi, permit răspunsuri concrete, cuprinzătoare, dă interlocutorului întreaga libertate pentru a-și formula răspunsul, permite obținerea de informații și păreri mai complete și mai nuanțate (7, p.127). Întrebările deschise sunt propice în orice moment. Se recurge la acestea pentru a deschide și a dirija abil o discuție, a anima un grup sau a ghida conversația spre un nou domeniu. Ele permit evitarea punerii interlocutorului în situația de a nu mai avea de ales decât între da sau nu.... [7, p.107]. O întrebare deschisă bine formulată induce o gândire constructivă, dându-ne posibilitatea de a orienta discuția fără a forța, a influența și a ghida dezbateră, fără a lua o poziție. Întrebările deschise mai pot oferi posibilitatea de a transmite un mesaj, a lărgi discuția cu noi subiecte și astfel a conduce conversația spre un subiect particular [7, p.108], incită explorarea mai multor alternative, presupun mai multe răspunsuri posibile, stimulează creativitatea [10, p.64] și *întrebările închise* la care răspunsurile sunt monosilabice – „da” sau „nu”, fragmentează materia, conduc gândirea pas cu pas, reduc alternativele în răspuns. Întrebările de acest tip nu permit obținerea mai multor informații și/sau explicații, nefiind revelatoare asupra modului de a gândi, în profunzime, al copilului [7, p.127]. Tot în această categorie sunt incluse *întrebările directe și indirecte, personale și impersonale*.

O altă clasificare ar fi cea **după funcție**, în care se încadrează *întrebările principale, întrebările exploratorii sau complementare și întrebările de control*. Primele se formulează în faza pregătirii activității, lecției, interviului etc. În timpul desfășurării acestora întrebările de acest gen pot să nu aibă eficiență (lipsă de informații, neînțelegerea întrebării, lipsă de experiență etc.) și atunci se recurge la întrebările exploratorii sau complementare.

Se cunoaște și **clasificarea după influența** asupra celui întrebat ce include *întrebările neutrale* precum cele care sugerează răspunsul. Ultimele se aplică frecvent și la vârsta preșcolară, a școlarului mic.

Potrivit **structurii**, întrebările se clasifică în *simple și compuse*.

Din punct de vedere al **productivității**, acestea se grupează în *problematizante, înalt productive, puțin productive și reproductive*.

În acest cadru de referință, V.V. Zabotin, de exemplu, propune următoarea clasificare, la care se recurge începând cu vârsta preșcolară:

- *reproductiv-mnemotehnice* (Ce este? Ce ați avut?);
- *reproductiv-cognitive* (Care este? Care sunt? Cine? Când?);
- *productiv-cognitive* (De ce? Ce s-ar întâmpla dacă...? Dacă... atunci?).

Dacă primele două categorii de întrebări îndeplinesc o funcție predominant cognitivă, apoi cele productiv-cognitive (cauzale, relaționale, ipotetice...) sunt reprezentative pentru orientarea activității gândirii spre operații superioare. Aceste tipuri de întrebări au și un caracter problematic.

Întrebările de acest gen, la care se recurge începând din vârsta preșcolară, pot fi grupate astfel:

1. Întrebări ce solicită deducerea unei însușiri dintr-o experiență, acțiune dată (de exemplu: De ce se rostogolește mingea? De ce când rostogolim nuca se aude un zgomot, dar când rostogolim pruna nu?).

2. Întrebări care îi orientează pe copii spre tehnicile de investigare utilizate (Ce trebuie să facem pentru a ști ce este în nucă? Cum este blana pisicii? Cum este zăpada? etc.).
3. Întrebări cu caracter ipotetic (Ce s-ar întâmpla dacă nu am hrăni peștișorii câteva zile? Ce s-ar întâmpla dacă mașina nu ar avea frână?).
4. Întrebări cu caracter cauzal (De ce iarna apa îngheață? De ce iepurele se mișcă sărind?).
5. Întrebări care dirijează gândirea copiilor spre generalizări simple: (Cum putem recunoaște că ursul este animal sălbatic? Care părți ale corpului iepurașului au formă alungită?).
6. Întrebări de evaluare (Ce este mai bun, drept, dulce? Ce însemnătate are? etc.) [14].

După modul în care orientează gândirea, întrebările pot fi:

1. Întrebări *divergente* – orientează gândirea spre traiectorii inedite, originale, spre investigarea unor situații diverse, adeseori contradictorii.
2. Întrebări *convergente* – îndeamnă la analize, comparații, sinteze, orientează gândirea în direcția unei soluții. Întrebările care invită subiecții să reflecteze, să speculeze, să reconstruiască, să-și imagineze, să creeze sau să cântărească un răspuns cu grijă ridică nivelul gândirii acestora și îi învață că gândirea lor are valoare, că pot contribui la comunitatea ideilor și convingerilor.

Una dintre cele mai cunoscute categorizări a tipurilor de întrebări este taxonomia interogării lui Bloom (tab.).

Tabel

Tipuri de întrebări, cerințe și obiective asociate cu cele 6 niveluri cognitive ale taxonomiei lui Bloom

Nivelul cognitiv	Întrebări	Obiective (verbe)
Cunoaștere	Ce s-a întâmplat când...?	a identifica
	Unde se află...?	a distinge
	Când...?	a defini
	Identificați...!	a aminti
	Potriviiți...!	a recunoaște
	Definiți...!	a dobândi
	(întrebări literale)	
Înțelegere	Spuneți cu cuvintele voastre...!	a traduce
	Descrieți...! Cum vezi tu...!	a transforma
	Explicați graficul...!	a ilustra
	(întrebări de traducere)	a organiza
Aplicare	Arătați cum poate fi folosit...!	a generaliza
	Explicați de ce a apărut...!	a aplica
	De ce crezi că...?	a stabili legături
	(întrebări aplicative)	a clarifica
Analiză	Comparați...!	a distinge
	Arătați diferența dintre... și... !	a recunoaște, a categorisi
	Care sunt trăsăturile caracteristice ale...!	a detecta
	Clasificați pe categorii...!	a deduce
(întrebări analitice)		
Sinteză	Construiți...!	a scrie
	Cum verificați...!	a povesti
	Identificați temele și schemele...!	a relata, a sintetiza
	Trageți concluzii specifice...!	a formula
	(întrebări sintetice)	a modifica
Evaluare	Determinați...!	a judeca
	De ce da și de ce nu...?	a argumenta
	Ce criterii ați folosit	a considera
	Pentru a afla valabilitatea...?	a decide
	Argumentați...!	a evalua
	Ce e bine (rău)?	
(întrebări evaluative)		

Primele, întrebările care vizează nivelul factual, *literal*, sunt cele care cer informații exacte, care solicită reproducerea informațiilor. Aceste întrebări reclamă un efort minim din partea copilului, dar riscurile de a da un răspuns greșit sunt mari. Anume pentru acest tip de întrebări este certă limita dintre corect–greșit (Când s-au desfășurat evenimentele? Unde au avut loc...? Cine a mai fost... ?) [3, 1].

Întrebările de *transpunere* le cer copiilor/elevilor să restructureze sau să transforme informațiile în imagini diferite, să trăiască mental o experiență senzorială și apoi să verbalizeze informația pentru a o transmite și altora. Acestui tip de întrebări se pretează și cele de genul: Ce ați văzut? Ce ați auzit? Ce ați înțeles? Ce înseamnă ... a înghiți limba?

Întrebările interpretative cer descoperirea conexiunilor dintre idei, fapte, definiții, valori, stimulând gândirea speculativă. Copilul/elevul trebuie să-și dea seama cum se leagă diverse concepte pentru a avea un sens. Aceste enunțuri interogative se vor structura pe relevarea unor legături și pe îndemnul de a le argumenta [3, 1]: Care este semnificația titlului în povestirea...? sau De ce Nică se duce la furat cireșe? Cum credeți, Nică fură cireșe fiindcă e hoț? Cum credeți, Nică are acasă cireșe? [1].

Un alt tip de întrebări, cele *aplicative*, oferă copiilor ocazia de a rezolva exerciții, probleme, raționamente. Răspunsurile solicită o racordare a modalității de a gândi logic asupra unor probleme și situații din viața cotidiană (Ce s-ar întâmpla dacă nu am uda florile? Ce s-ar fi întâmplat dacă Nică ar fi cerut cireșe de la mătușa Mărioara? (*Amintiri din copilărie*) Ce ar fi putut face Rică ca să nu roșească când bunica i-a oferit mărul cel mai frumos? Ce ar fi putut face Nică ca să nu fie pedepsit? etc. [1].

Cât privește cele *analitice*, acestea ridică probleme de explicare a unor cauze, motive, efecte. Se formulează pentru a cerceta în profunzime problema sau un text literar, examinându-le din diferite optici. Prin formularea acestui tip de întrebări (gen Există și alte opinii privind cazul descris? V-au convins argumentele autorului? etc.), cadrul didactic creează oportunitatea de a vedea lucrurile din diverse perspective, de a analiza minuțios problemele și de a-și expune logic argumentele și contraargumentele (Care sunt etapele acțiunii în acest text? În care moment se declanșează acțiunea? Care este cel mai tensionat moment din povestire?...).

Întrebările *sinetice* implică rezolvarea de probleme în mod creativ, în baza unei gândiri originale. Pentru a răspunde la întrebările vizate, copiii vor face apel la cunoștințele pe care le au și la experiență, vor oferi soluții alternative de rezolvare a problemelor. Întrebările de tipul: Ce ar fi putut face..? Ce s-ar fi întâmplat, dacă..? obligă copilul să se implice personal și să propună o soluție pe care nu și-a pregătit-o din timp (Cum a procedat Nică într-o altă situație similară (cea cu pupăza, de exemplu? Ce rezultă de aici?).

Ultimele, întrebările *evaluative*, cer copiilor/elevilor să facă judecăți de valoare de genul bun/rău, corect/greșit, să dea calificativele respective în funcție de standardele definite chiar de ei și cu referire la un subiect studiat. Abordarea unor întrebări evaluative îi dă copilului posibilitatea de a-și personaliza procesul de învățare, de a-și însuși cu adevărat noile idei și concepte (Cum apreciați comportamentul lui Nică? Nică a avut un comportament corect? Mătușa Mărioara a procedat corect pedepsindu-l pe Nică...? Cum v-ați simți dacă ați fi în locul lui Rică? Ce pedeapsă v-ați alege? Dacă ați avea ocazia să furați sau să cereți cireșe, ce ați face? etc. [3, 1].

Acestea permit integrarea noilor informații într-un sistem personal de convingeri pe baza căruia se pot emite anumite judecăți.

Potrivit acestor 6 clase comportamentale, în literatura de specialitate mai este cunoscută formula „romanița/floarea întrebărilor” sau „romanița/floarea lui Bloom” (din l.germană Bloom înseamnă floare), unde fiecare petală reprezintă un anumit tip de întrebări.

În 1977 Garvey și Krug au inclus întrebările uzitate în predare–învățare în următoarea taxonomie:

- întrebări de *reamintire* (engl. recall questions), acestea dau detalii despre evenimente, oameni, locuri menționate în sursele istorice;
- întrebări de *înțelegere* (engl. comprehension questions), acestea indică subiectul sursei, ajută la înțelegerea ei, conturează scena descrisă, o reprezintă mental;
- întrebări de *interpretare* (engl.interpretation questions), acestea se referă la scopul pe care l-a avut cel care a creat sursa și înlesnesc compararea sursei cu modul în care se cunoaște contextul istoric;
- întrebări de *extrapolare* (engl. extrapolation questions), care pun problema dacă sursa contrazice alte surse, dacă are alte interpretări, argumente, informații;
- întrebări de *imaginație* (engl. invention questions), de tipul „ce s-ar fi întâmplat dacă ai fi fost acolo”;
- întrebări de *evaluare* (engl. evaluation questions), de tipul „este credibilă sursa”, „care e opinia ta despre cursul acțiunii” [9].

- O altă clasificare, mai recentă, din 1996, făcută de Saxton și Morgan, a identificat trei categorii de întrebări:
- care solicită informații, întrebări de memorie, reamintire, implicații sugerate;
 - care solicită înțelegerea, putând fi convergente (conduc la conexiuni, inferențe sau interpretări) sau divergente (exprimă atitudini sau motivații);
 - care solicită reflexie (judecată, creație, argumentare) [9].

A stăpâni tehnica punerii întrebărilor înseamnă a pune acel tip de întrebări în care urmărim obținerea unui anumit gen de răspuns, în funcție de scopul și/sau obiectivele urmărite în și prin relațiile cu interlocutorul nostru. În acest sens, Dan Popescu vine cu 11 tipuri de întrebări, fiind completate cu încă 11 propuse de N. Stanton.

După: 1) *întrebările deschise (sau directe)* și 2) *întrebările închise (sau indirecte)* urmează 3) *întrebările orientate sau dirijate* care implică sau sugerează interlocutorului răspunsul posibil (Nu credeți că...; Nu am putea să...?, Nu ați dori să...? etc.) [7, p.127], întrebări ce dau indici asupra sentimentului sau opiniei persoanei ce o formulează, influențând interlocutorul și, din acest considerent, nepermițând explorarea și identificarea sentimentelor și punctelor sale reale de vedere.

Întrebările vizate pot avea un rol important în conflictele interpersonale, în situațiile de „joc”, în manipulările conștiente sau inconștiente.

4) *Întrebări neutre*. Acestea lasă interlocutorului posibilitatea de a-și exprima, în mod real, opinia și punctul de vedere personale: Care este părerea ta în legătură cu...? Ce părere ai despre ...?. O întrebare neutră (auto-) impune, însă, o precauție în alegerea cuvintelor și a formei exprimărilor utilizate [7, p.127].

5) *Întrebări concrete*. Se utilizează pentru a găsi fapte obiective, dar nu încurajează la discuții. De exemplu, Unde erai când a venit Andrei?.

6) *Întrebări bipolare da/nu*. Răspunsul este limitat. Se utilizează pentru a depista o informație. Persoana este forțată să răspundă doar „da” sau „nu”. Majoritatea cercetătorilor le clasifică în întrebări *închise*.

7) *Întrebări coordonate*. Acest gen de întrebări constituie mai mult o modalitate de apărare, orientează interlocutorul spre acceptarea ideii. Se impune, într-un fel, punctul de vedere al cuiva (Nu crezi că...?, Nu-i așa că...?).

8) *Întrebări cu răspuns sugerat*. Se recurge la acestea pentru a face cunoscute sentimentele reale. Reflectă capacitatea de a-și menține opinia (Ce crezi despre această situație?).

9) *Întrebări ajutătoare*. Acestea ajută interlocutorul să selecteze prompt informația solicitată. De exemplu: Povestește-mi despre tine, începând cu primii ani de școală, care...

10) *Întrebări-oglină*. Se consideră ca cel mai eficient mod de a realiza o comunicare reală, creează o atmosferă de lucru, de încredere reciprocă. De exemplu: Spui că îți place...?

11) *Întrebări-probe*. O întrebare-probă, deși încurajează continuarea, persoana poate să se simtă anchetată. În formularea răspunsului apare nesiguranța. De exemplu: Nu înțeleg..., poți să-mi dai câteva exemple? [2, p.103].

12) *Întrebări ipotetice* (V.V. Zabolin) Conținutul acestui tip de întrebări arată cum pot fi aplicate ideile celuilalt, descoperă atitudinile și valorile celuilalt (Imaginează-ți că... Ce ai face în acest caz?).

13) *Întrebări flatante*, care solicită întoarcerea interlocutorului la niște subtilități informaționale. De exemplu: Dar tu, care ai învățat, ce părere ai?

14) *Întrebări-relev*. Acestea trimit la persoana a treia pentru a se asigura în cele ce urmează să răspundă personal (X ne poate explica...nu-i așa?).

15) *Întrebările-ricoșeu* constituie o tăiere a cuvântului, solicită revenirea la subiect în cazul când digresiunile sunt prea evidente și dezorganizează tematic comunicarea (Referitor la ... care este părerea ta?).

16) *Întrebări neutralizate*. Exprimă neîncredere față de relatarea partenerului, neutralizează aportul lui în schimbul informativ (Nu mai spune, chiar ...?).

17) *Întrebări-stop*. Acest tip de întrebări pun în pericol exprimarea partenerului, care simte atitudinea negativă a celuilalt (Ce-e-e...?).

18) *Întrebările-simbol*, constituie o premisă în dezvăluirea necesității anumitelor fenomene în raport cu relațiile partenerilor (Pentru ce...?).

19) *Întrebări presupuziție*, care califică o presupunere în raport cu cele abordate interpretativ într-un parteneriat verbal. De exemplu: Oare așa să fie?

20) *Întrebări probatorii*, în care interlocutorul este pus în situația de a se confrunța cu sine, de a privi contextual o probabilitate (Este posibil așa ceva?).

21) *Întrebări aglomerate*, în cadrul cărora partenerul este atacat cu o serie de întrebări (Da de ce?... Cum crezi...? etc.), căutând să înțeleagă care este totuși cea de bază; ce-l interesează în primul rând pe interlocutorul său.

22) *Întrebările retorice.* În acest tip de întrebări interlocutorul acaparează spațiul informațional, relațional, neoferind posibilitate celui alt să reacționeze, îl „imobilizează” verbal [2, p.104].

Yvon Dalat Ghidul relevă că există cinci mari familii de întrebări [11, p.105].

Alături de *întrebările închise* (Ați putea ...?, Credeți că ...?, E posibil să...?), care se utilizează pentru a obține o validare a discursului tău, să păstrezi cuvântul sau să nu schimbi subiectul, de *întrebările-relevu* (Cine ar putea răspunde la această întrebare? X, ești de acord? Toată lumea este de acord cu acest comentariu?) care orientează reacțiile unui grup sau ale unei noi persoane asupra aceluiași subiect și se utilizează în timpul ședințelor ce fac apel la creativitate sau la timpul analizei critice, pentru a face să participe întregul grup sau a aduce o critică sau o remarcă neplăcută unui grup, de *întrebările deschise* (Cum am putea realiza ...? Care vor fi rezultatele...?) [11, p.106] mai figurează întrebări *adresate unui grup* (Ce credeți despre...? Cine e de acord cu...?). Acest tip de întrebări cer răspunsuri variate și pot fi utilizate la începutul unei întruniri, în timpul ședințelor ce fac apel la creativitate, pentru a anima un grup și a provoca reacții etc. Ultima familie o constituie *întrebările-țintă* (Care e punctul ce vă deranjează? Ce culoare vă place cel mai mult? Preferi pe X Z; Y sau Z? Care sunt modelele disponibile?) [11, p.105]. Putem recurge la ele în timpul analizei critice, pentru a orienta discuția, a valida discuția sau a vota etc.

În sistemul de educație, întrebarea pedagogului constituie componentul structural de bază al conversației care servește drept metodă de învățare (С.И. Врызгалова. И.Я. Лернер, М.И.Махмутов ș.a.).

Aspectele didactice ale întrebării pedagogului trebuie să fie canalizate spre obiectul discuției, spre activizarea activității de cunoaștere a copiilor, spre dirijarea stării psihice a celui ce este întrebare.

În acest sens, întrebărilor pedagogului pot fi clasificate în *lingvistice, logice, psihologice, pedagogice.*

Cele lingvistice pot fi: *generale, parțiale, alternative*, iar cele didactice: *de bază, care sugerează răspunsul, de precizare.*

M.I. Mahmutov clasifică toate întrebările care se utilizează în învățământ, în *informaționale*, care necesită actualizarea, reproducerea sau folosirea cunoștințelor existente, și *pur problematizate*, care conțin probleme nedescoperite, necunoscute de către elevi, cunoașterea cărora necesită efort intelectual. În acest sens, întrebările pot fi deosebite potrivit actualizării activității de cunoaștere a copiilor.

Cât privește întrebările *problematizate*, M.I. Mahmutov le clasifică potrivit scopului didactic, pe care și-l propune pedagogul:

- ce verifică direcția atenției;
- canalizate spre verificarea cunoștințelor deja dobândite;
- ce permit copilului să depisteze asemănările și deosebirile dintre fenomene și obiecte;
- ce ajută în a selecta informații doveditoare;
- canalizate spre confirmarea regulilor;
- canalizate spre determinarea legităților, descrierea fenomenelor în dezvoltare;
- ce formează convingeri care conduc la formarea deprinderilor de autoeducare etc. [13].

După clasificarea întrebărilor având drept criteriu tipurile activității de cunoaștere pe care le provoacă și compară frecvența aplicării și valorii acestora în procesul de învățământ, Zabotin consideră că procesul însușirii cunoștințelor de către elevi depinde în foarte mare măsură de gradul de înțelegere a întrebărilor ce se pun în timpul predării noului material. În acest scop, el prezintă și analizează opt tipuri de întrebări care pot fi folosite în predare și care produc o activizare diferită a gândirii elevilor. (1) Întrebarea se naște în mintea elevilor ca urmare a expunerii materialului de către profesor; 2) întrebările sunt puse în formă retorică de către profesor, înainte de a expune materialul sau anumite părți ale acestuia; 3) elevii reflectează asupra întrebării problematice, dar se străduie, în același timp, să găsească și o rezolvare a ei; 4) elevii dau răspunsul, sesizând și greșelile ce le fac; răspunsul definitiv este dat de profesor; 5) ca și la punctul 4, cu deosebire că răspunsul corect îl dau elevii; 6) răspunsul îl dau elevii, fără ajutorul profesorului; 7) situație problematizată judicios: elevii formulează singuri întrebarea, iar răspunsul este dat de profesor; 8) elevii formulează atât întrebarea, cât și răspunsul).

Aplicarea sistematică și rațională a ultimelor șase variante ar conduce la creșterea considerabilă a eficacității însușirii materialului, cât și la dezvoltarea intelectuală a elevilor (copiilor).

În didactica modernă se vorbește despre diverse tipuri de întrebări, spontane sau premeditate, determinându-l pe copil să învingă dificultățile inerente cunoașterii, care canalizează comunicarea profesor-elev în direcția căutării și explorării astfel, încât să se ajungă la rezultatul scontat: descoperirea de noi cunoștințe.

Așadar, „cheia tuturor succeselor este fără discuție semnul de întrebare?” – scria Balzac; datorăm cele mai multe din descoperiri lui „cum”, iar înțelepciunea în viață constă poate în a te întreba „de ce?”.

Deși ne-am propus să prezentăm diverse viziuni privind problema întrebării și clasificarea acestora, acest inventar este departe de a fi complet. Fiecare tip de întrebare este recomandabil a fi utilizat în funcție de și sau scopul urmărit de persoana care formulează respectiva interogație.

A ști să pui o întrebare, a ști *de ce* și *cum* să te exprimi, a ști să ascuți etc. constituie tot atâtea detalii care aparțin domeniului comunicării. În acest context, orice specialist, indiferent de domeniul formării sale, trebuie să știe să comunice eficient. Iar acest lucru trebuie, la rândul său, învățat și exersat cu ambiție, răbdare și perseverență, până în cele mai mici detalii. Pentru că, fapt demonstrat, finalmente, totul este și înseamnă COMUNICARE [7, p.5].

Referințe:

1. Bolocan V. Interogarea multiprocesuală - o tehnică eficientă de predare a textului epic // Didactica Pro. - 2006. - Nr.2-3. - P.59-60.
2. Callo T. Educația comunicării verbale. - Chișinău: Editura Litera, 2003. - 145 p.
3. Cartaleanu T., Cosovan O. (adaptare). Aplicarea tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice // Didactica Pro. - Chișinău, 2003. - 96 p.
4. Cucuș C. Pedagogia generală. - Iași, 2002. - 464 p.
5. Despre întrebare, <http://nicdan81.blogspot.com/2007/>.
6. Metode de instruire și mijloace de învățământ (<http://www.contabilizat.ro>).
7. Popescu Dan. Arta de a comunica. - București: Editura Economică, 1998. - 287 p.
8. Popescu-Neveanu Paul *apud* Tiberiu Caliman. Învățământ, inteligență, problematizare. Studiu experimental. - București: EDP, 1975, p.35.
9. Stanciu Gigi. Modalități de valorificare a operei lui Nicolae Iorga în orele de istorie la gimnaziu și liceu, (www.didactic.ro/files/).
10. Tănase Gh. Metodica învățării-predării istoriei. - Iași: Editura „Spiru Haret”, 1998, p.64.
11. Yvon Dalat. Ghidul reușitei tale profesionale. - Iași: Polirom, 2003. - 176 p.
12. Аверьянов Л.Я. Почему люди задают вопросы. - Москва, 1993.
13. Брызгалова С.И. Проблемное обучение в начальной школе. - Калининград, 1998. - 91 p.
14. Заботин В.В. О познавательной роли вопросов в обучении // Советская педагогика. - 1967. - №9. - С.47-58.
15. Савенков И.А. Учим детей выдвигать гипотезы и задавать вопросы // Одаренный ребенок. - 2003. - №2. - С.76-86.
16. Шатуновский И.Б. Основные типы полных (общих) вопросов в русском языке// Русский язык: пересекая границы. - Дубна, 2001, с.246-265.

Prezentat la 02.06.2010