



Человек и образование 2013-2024

ISSN 2079-8784

URL - <http://ras.jes.su>

Все права защищены

Выпуск 2 (71) Том . 2022

Вопрос как методическое средство в деятельности педагога начальной школы

Поздеева Светлана Ивановна

заведующая кафедрой педагогики и методики начального образования, Томский государственный педагогический университет

Российская Федерация, Томск

Аннотация

В статье ставится проблема организации на занятиях по методике русского языка обучения будущих учителей начальных классов постановке вопросов к тексту. Цель статьи – выделить типичные ошибки и затруднения студентов при формулировании вопросов (на примере букварного текста) и предложить оптимальные способы их формулирования. В качестве таких способов предлагаются следующие: выделение фактов (основных действий) и придумывание вопросов к каждому факту (действию), алгоритм составления вопросов к букварному и к литературному тексту, выделение конкретных практических способов организации читательской деятельности (в том числе выполнения конкретных учебных заданий). Делается вывод о том, что вопрос учителя на уроке является важным методическим средством, правильное использование которого помогает вовлекать детей в учебную деятельность.

Ключевые слова: методика, урок обучения грамоте, урок литературного чтения, вопросы учителя, текст

Дата публикации: 04.07.2022

Ссылка для цитирования:

Поздеева С. И. Вопрос как методическое средство в деятельности педагога начальной школы // Человек и образование – 2022. – Выпуск 2 (71) С. 109-116 [Электронный ресурс]. URL: <https://человекиобразование.рф/S181570410020701-6-1> (дата обращения: 12.05.2024). DOI: 10.54884/S181570410020701-6

¹ **Введение.** Известно, что любой педагог при проведении учебного занятия использует вопросы, адресованные ученикам в режиме так называемой «вопросно-ответной беседы». Вопрос можно определить как единицу речевого поведения педагога на уроке, с помощью которой он напрямую обращается к ученикам, чтобы вовлечь их в учебную деятельность. При этом вопрос важен не сам по себе, а как средство получения ответа: именно ответ ученика на вопрос учителя свидетельствует о его присутствии на уроке, о том, что он слышит и понимает учителя, а также понимает тот учебный материал, в контексте которого был задан вопрос. Ещё Д. Дьюи обращал внимание на связь жестких методов обучения с соответствующим характером вопросов: «Жажда правильных ответов во многом объясняет приверженность к жестким механическим методам» [1, с.167].

² На наш взгляд, в деятельности педагогов фиксируется следующая тенденция: всё свое внимание они уделяют крупным формам педагогической деятельности (технологиям, технологической карте занятия, видам упражнений, приёмам активизации), забывая про такие «мелочи», как учебные вопросы. Ученые-дидакты пишут о том, что вопросы обладают эвристическим потенциалом при условии их особой формулировки и содержания. Таким потенциалом обладает, например, открытый вопрос – вопрос «без заданного направления поиска ответа, когда ученику открыты различные пути и средства его решения» [2, с.263-264]. Когнитивные психологи отмечают, что педагоги, как правило, сориентированы быстрее получить правильный ответ от детей: им не важно, понимают ли при этом дети суть вопроса. «Порой мне кажется, что мы, преподаватели, чрезмерно сосредоточены на получении ответа и уделяем недостаточно времени тому, чтобы учащиеся поняли вопрос и оценили его значение» [3, с.105].

³ При подготовке к уроку учителя уделяют внимание подбору интересных заданий, методов обучения, подготовке слайдовой презентации, но не обдумыванию и формулированию вопросов. Сами вопросы учителя обычно не пишут в своих конспектах, обдумывая лишь то, про что будет вопрос, но не его вид и точную формулировку. Добавим, что в технологических картах (поурочных разработках уроков), составленных авторами учебников, вопросы учителя не выделены: там перечислены только основные действия педагога: спрашивает, предлагает, обращает внимание, организует, уточняет, рассказывает, знакомит, помогает и т.п. [4]. При этом самыми частотными являются следующие глаголы: предлагает (какой-то вид учебного задания), организует (определенный вид работы) и спрашивает (направленность вопроса). В теории дидактики наблюдается аналогичная картина: внимание уделяется содержанию образования, принципам, методам, условиям обучения, но не таким средствам, как вопросы учителя [5]. В этой связи закономерны следующие вопросы: «Умеют ли педагоги правильно формулировать и задавать вопросы учащимся?», «Какие виды вопросов

целесообразно использовать на учебных занятиях?», «Как учить будущих педагогов правильно формулировать вопросы учащимся?».

4 **Материалы и методы исследования.** Для решения поставленной задачи мы проанализировали вопросы, которые формулировали студенты-бакалавры 3 курса профиля «Начальное образование» направления «Педагогическое образование» на занятиях по дисциплине «Методика начального языкового и литературного образования» при изучении раздела «Методика обучения грамоте». При обсуждении способов работы с букварным текстом студентам было дано задание сформулировать и записать вопросы для детей, нацеленные на понимание фактического содержания текста (текст см. в Приложении 1). Эти вопросы и стали объектом нашего анализа. Затем на основе анализа некорректно сформулированных вопросов разрабатывались рекомендации и памятки, организующие деятельность учителя по формулированию и использованию учебных вопросов. Материалом для анализа стали также вопросы к художественным текстам из учебников по литературному чтению для начальной школы, которые сопровождался нашим методическим комментарием относительно целесообразности предлагаемых заданий и вопросов.

5 **Результаты.** Приведем примеры неудачно сформулированных студентами вопросов к букварному тексту и прокомментируем их методические недочеты.

6 1. Вопросы, сформулированные стилистически некорректно. «Рассмотрите изображение на странице и скажите, что на нем изображено?» (повтор однокоренных слов). «А когда медвежата искали еду, что произошло?» (неудачный порядок; нужно поменять местами части вопроса).

7 2. Вопросы про формальные действия героев рассказа, когда действия фиксируются как свершившийся факт, но его смысл, причины или следствие не выполняются. «Что делали медвежата в избе?» «Что сделал лесник?» Примечание: как правило, это вопросы с глаголом *что (с)делать?*

8 3. Вопросы, адресованные к мелким, незначительным фактам или деталям. «Как медвежата открыли задвижку?» Вместо этого «мелкого» вопроса полезнее задать вопрос «Как медвежата попали в сторожку?» (они осторожно открыли задвижку на двери). «Какие предметы были в сторожке лесника?» Этот вопрос неудачный, потому что дело не в предметах, а в том, что медвежата все разбросали, потому что искали еду. Здесь нужен вопрос на установление причинно-следственных связей: «Почему медвежата все разбросали в избежке?»

9 4. Избыточные (лишние) вопросы. Вопрос «Хорошо ли сделали медвежата, что пробрались в сторожку?» не корректен по отношению к зверям, т. к. ими движут инстинкты (в данном случае – чувство голода). Вопрос «Почему стемнело и похолодало?» (текст см. в Приложении 2) избыточен, т.к. отвечать на него бессмысленно (потому что стемнело и похолодало). Подобные вопросы: «Почему можно долго ходить по лесу?», «Можно ли жечь костер в лесу?», «Были ли вы в лесу?», «Что растет в лесу?».

10 Приведенные примеры говорят о том, что студентов нужно учить правильно задавать вопросы, адресованные детям на уроке. Для этого они

должны: а) знать виды вопросов (например, открытые и закрытые), специфику открытых вопросов, например, вопрос «Почему?» нацелен на выявление причины и следствия, а вопрос «Зачем?» – на цель действия (поступка); б) понимать, что нужно формулировать разные по характеру и сложности вопросы, например, не только начинать с местоимения «что, кто?», но и «как?», «какие?», «когда?», «куда?», «почему?»; в) осознавать назначение вопросов относительно конкретного объекта (например, текста): вопрос задается не просто так (лишь бы о чем-то спросить детей), а для изучения конкретного объекта.

11 В частности, при работе с букварным текстом студент должен выделить в нем перечень фактов (событий, действий героев) и к каждому факту сформулировать вопрос (такие вопросы называются фактуальными).

12 Факт 1. (приложение 1) – медвежата, которые резвились на лужайке, заметили сторожку лесника. Вопрос к факту: «Что заметили медвежата на лужайке?» Информация о том, что зверята резвились, не является важной, т. к. не влияет на ход событий.

13 Факт 2. Проказники пробрались в сторожку, осторожно открыв дверную задвижку. Вопрос к факту: «Как проказники попали в сторожку?» Возможен дополнительный вопрос: «Кого называют проказниками?» / «Кто такие проказники?» / «Почему медвежат называют проказниками?».

14 Факт 3. В поисках еды медвежата разбросали посуду, сломали стол. Вопрос к факту: «Почему медвежата все разбросали в избе?» / «Как вели себя медвежата в избе?».

15 Факт 4. Вернувшийся лесник выгоняет медвежат, те пускаются наутек. Вопросы к факту: «Почему медвежата бросились наутек?» / «Кто выгнал медвежат из избы?» / «Что крикнул лесник им вслед?». При этом обязательно обращается внимание на значение слов *наутек*, *негоже*, *пожурить*. Это важно с точки зрения развития у детей активного, пассивного и потенциального словарного запаса [6].

16 После фактуальных вопросов могут следовать вопросы более сложного характера, например, вопросы на выявление использованных образных средств: «Какими словами автор называет медвежат?» (проказники, озорники, обжоры); вопросы обобщающего характера: «Почему текст озаглавлен «Незванные гости?», «О чем этот текст?», «Этот текст смешной или серьезный?» Подобные вопросы не только обеспечивают понимание прочитанного текста детьми, но и готовят их к восприятию художественных текстов на уроках литературного чтения.

17 Другим способом обучения постановке вопросов к тексту может стать его моделирование в виде обозначения основных действий главных героев (такую модель называют «тропинкой» или «цепочкой»). Например, можно обозначить основные действия медвежат: заметили сторожку – открыли задвижку – сломали стол – испугались лесника – убежали. А затем соответственно к каждому действию (по аналогии с каждым фактом в предыдущем способе) сформулировать вопрос.

18 В итоге студентам можно предложить *алгоритм составления вопросов* к букварному тексту, который они могут использовать при конструировании урока

обучения грамоте:

1. Внимательно прочтите текст, определите кратко его фактическое содержание.
2. Выделите основные факты (события, действия героев), обратите внимание на связь между ними.
3. Сформулируйте к каждому факту открытый вопрос; при этом старайтесь использовать разные вопросительные слова.
4. Обратите внимание на трудные и образные слова в тексте через соответствующие вопросы.
5. Завершите обобщающим вопросом на понимание текста в целом.

¹⁹ В дальнейшем, когда после уроков обучения грамоте начинаются уроки литературного чтения, характер вопросов учителя усложняется. Это связано с тем, что букварный текст не является художественным текстом, т. к. он составляется авторами учебника для решения задачи формирования первоначального навыка чтения и поэтому состоит только из знакомых детям букв. Эти тексты, как правило, небольшого объема, просты по содержанию, на привычные для детей темы. На уроках литературного чтения дети работают с художественными авторскими текстами, в которых есть содержательно-фактуальная и содержательно-концептуальная информация, а также изобразительно-выразительные средства языка. В этой связи спектр вопросов расширяется, например, появляются вопросы на выяснение собственного отношения к прочитанному, к героям произведения; вопросы, акцентирующие внимание на жанровых особенностях текста, на характеристике главных героев, на особенностях употребления авторских слов. Однако большинство вопросов имеют репродуктивный характер и связаны только с выборочным чтением, меньше вопросов причинно-следственного, проблемного, творческого характера.

²⁰ При сравнении вопросов, которые задает учитель на уроках литературного чтения, и вопросов на уроках по другим учебным предметам обнаруживается интересная деталь: на уроках чтения практически нет вопросов операционного характера, т. е. вопросов, связанных с актуализацией способов деятельности: учебной, читательской, исследовательской, творческой и т. п. Например, вопросов на актуализацию способов работы с текстом, способов характеристики литературных героев, способов пересказа и др. Получается, что все вопросы учителя направлены на конкретный объект – художественный текст, а не на организацию деятельности с ним. Можно зафиксировать следующее противоречие: в учебниках по литературному чтению на вводных страницах перед изучением нового раздела есть рубрика «Мы научимся», в которой перечисляются основные читательские умения, которые будут формироваться у детей. Например, в разделе «Я и мои друзья» зафиксировано: «Мы научимся определять последовательность событий в произведении, придумывать продолжение рассказа; соотносить основную мысль рассказа с пословицей [7, с.71]. Однако если проанализировать вопросы и задания после литературных текстов данного раздела, то соответствующих вопросов, заданий и комментариев мы не обнаружим. Например, к рассказу Н. Булгакова «Анна, не грусти» есть следующее задание: «Придумай продолжение рассказа об Ане и Кате. Запиши его в «Рабочую тетрадь» [там же, с.84].

²¹ Сделаем методический комментарий к данному заданию. Во-первых, не совсем понятен смысл и методическая целесообразность задания. Рассказ о дружбе двух девочек, одна из которых лежит в больнице со сломанной ногой, и о том, как они поддерживали друг друга, можно считать целостным и завершенным, с четко обозначенной нравственной концовкой. Что еще можно придумать в данном случае: как Аня еще раз приходила к подруге в больницу, как Катя выписалась из больницы и подруги вновь встретились? Да, такие концовки возможны, но они изначально будут слабее авторского варианта и в художественном, и в нравственном отношении.

²² После текста в учебнике есть еще одно задание (с пометкой «задание повышенной сложности»): Перескажи текст от лица Кати [там же]. С учетом того, что задание сложное для детей 2-го класса и носит творческий характер (так называемый творческий пересказ от имени героя), возникает вопрос о способе его выполнения детьми. Если подобное задание дети выполняли раньше, нужна установка на способ его выполнения. Например, «Вспомни, что надо сделать, чтобы пересказать текст от лица героя» («Как надо действовать, чтобы пересказать текст от лица героя?»). Если подобное задание выполняется впервые, детей надо познакомить со способом его выполнения. Последовательность действий ученика может быть следующей:

1. Раздели текст на части — основные события.
2. Определи в каждой части основные действия данного героя. Помни: о действиях других героев говорить не нужно. Исключи их из текста.
3. Дополни свой рассказ теми действиями, переживаниями и размышлениями героя, которых нет в тексте.
4. Составь рассказ, используя слово «Я».

²³ На наш взгляд, подобное задание является сложным не только потому, что оно творческое: для его успешного выполнения у детей должен быть достаточный опыт подобных пересказов. Поэтому лучше предложить задание на выбор: а) подробный пересказ; б) творческий пересказ, при этом в обоих случаях с акцентом на операционный вопрос: «Как надо действовать, чтобы пересказать текст?»

²⁴ Обобщая вышеизложенное, попробуем обозначить основные действия (в виде памятки) для педагога *при подготовке вопросов к литературному тексту*.

²⁵ 1. Начинать лучше с крупных обобщенных вопросов, чтобы всех детей вовлечь в анализ текста («Что хотите сказать?», «На что обратили внимание?»).

²⁶ 2. Затем формулируйте фактуальные вопросы, т. е. вопросы на анализ фактического содержания текста. Начинайте с более простых (что? когда? какой? как?) и переходите к более сложным (почему? зачем? что вы думаете о...?)

²⁷ 3. Не торопитесь задавать новый вопрос, пока детям есть что сказать. И наоборот — если видите, что вопрос исчерпал себя и ответы на него начали повторяться, быстро переходите к следующему.

28 4. При формулировании аналитических заданий целесообразно комбинировать их с операционными вопросами. Например, «Найдите в стихотворении слова-краски. Как будете это делать?», «Составьте характеристику главного героя. Что для этого надо сделать?»

29 5. Заканчивать анализ текста рекомендуется обобщающими вопросами, в том числе на выявление главной мысли и осознание собственного отношения к прочитанному.

30 Наши наблюдения за деятельностью учителя начальных классов на разных уроках показывают следующее. Во-первых, в среднем на уроке звучит 21 вопрос; при этом вопросы неравномерно распределяются в структуре урока. Их основная часть концентрируется на этапах актуализации (в том числе проверки домашнего задания) и изучения нового материала (в форме коллективного анализирующего наблюдения или постановки и решения проблемы). Во-вторых, самым частотным видом являются репродуктивные вопросы: их не только больше всего относительно других видов вопросов, но и встречаются они на уроках по всем учебным предметам. Применительно к урокам литературного чтения их разновидностью можно считать фактуальные вопросы. В-третьих, вопросы учителя в большинстве случаев направлены на сам предметный материал и реже на организацию деятельности с этим материалом; примером таких вопросов являются операционные вопросы (как узнать, как определить, что надо сделать, чтобы...). Выше мы уже говорили о том, что таких вопросов очень мало на уроках литературного чтения. В-четвертых, педагоги не всегда выдерживают паузу между своим вопросом и ответом ученика (чем сложнее вопрос, тем длиннее должна быть эта пауза); часто неосознанно несколько раз повторяют и вопрос, и ответ ученика.

31 **Заключение.** Таким образом, при проведении уроков в начальной школе учитель должен быть внимателен к такому методическому средству, как вопрос, который он задает детям. Разнообразие вопросов, их точная формулировка обеспечивают вовлечение детей в учебную работу на уроке и поддерживают их познавательную активность. Использование педагогом разных видов вопросов (закрытых и открытых, репродуктивных и проблемных, наводящих и операционных) позволит поддерживать высокий уровень познавательной активности и интереса к учебному материалу.

32 Подчеркнем, что вопрос учителя направлен не столько на контроль и обнаружение того, что и на каком уровне знают дети, сколько на вовлечение ученика в совместную деятельность на учебном занятии. В этой связи важно, чтобы учитель задавал новый вопрос, отталкиваясь от ответа ученика на предыдущий (при условии, что учитель реально слышит, что говорят ему дети, а не имитирует слушание). Этому тоже важно учить студентов в плане их ориентации на диалоговые коммуникации в образовании [8]. Наличие значимых и целесообразных вопросов учителя, ответы на которые дальше не только поддерживаются, но и развиваются педагогом, означает, что на уроке наблюдается не просто привычная вопросно-ответная беседа, а учебный диалог. Если вопрос учителя – это методическое средство для вовлечения ученика в совместную деятельность, то ответ ученика можно трактовать как его отклик на

педагогическое действие, как показатель его присутствия на уроке, его участия в деятельности, его мыслительной активности. Значит, вопрос – это одно из методических средств, необходимых для организации совместной учебной деятельности.

33 *Приложение 1.*

34 Незванные гости

35 Медвежата резвились на лужайке. Вдруг они заметили сторожку лесника. Проказники подкрались поближе. Осторожно открыли дверную задвижку. В избе они стали дружно искать еду. Озорники сломали стол, на пол упали кружки и ложки. А в это время вернулся лесник. Медвежата испугались и бросились наутек. «Ах, вы, обжоры! Негоже так делать!» - пожурил медвежат лесник [9, с.81].

36 *Приложение 2.*

37 В лесу

38 Митя и Костя долго ходили по лесу и потеряли дорогу. А тут стемнело, похолодало. Митя от испуга захныкал. А Костя не хныкал. Он таскал хворост. Потом принес сухих веток. Скоро вспыхнул костер. Стало светло и тепло. Пламя заметил старик-охотник. Он вывел ребят из леса [10, с.100].

Библиография:

1. Дьюи Д. Демократия и образование: пер. с англ. М.: Педагогика-Пресс, 2000. 384 с.
2. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения: Дидактики и методика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.: Академия, 2007. 352 с.
3. Уилленгем Д. Почему ученики не любят школу? Когнитивный психолог отвечает на вопросы о том, как функционирует разум и что это означает для школьных занятий: пер. с англ. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. 288 с.
4. Обучение грамоте: Поурочные разработки: Технологические карты уроков: 1 класс: пособие для учителей общеобразовательных учреждений / М. В. Бойкина [и др.]. М.; СПб.: Просвещение, 2013. 432 с.
5. Кошкина Е. А., Ядренникова С. В. Структурная организация терминологии советской дидактики 20-30-х годов 20 века / Научно-педагогическое обозрение. 2022. Вып.1 (41). С.132-141.
6. Трофимов И. О., Курьянович А. В. Обогащение словарного запаса школьников как лингвометодическая проблема // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2022. Вып. 2 (220). С.58-68.

7. Литературное чтение. 2 класс: учебник для общеобразовательных учреждений: в 2 ч. / Л. Ф. Климанова [и др.]. М.: Просвещение, 2011. Ч.2. 224 с.
8. Психологические ресурсы личностной готовности к деятельности студентов в ситуации изменений / Н. А. Буравлева [и др.] // Научно-педагогическое обозрение. 2022. Вып. 2 (42). С.146-155.
9. Агаркова Н. Г., Агарков Ю. А. Учебник по обучению грамоте и чтению. Азбука 1 класс / под ред. М. Л. Каленчук. М.: Академкнига/Учебник, 2015. 128 с.
10. Букварь. 1 класс: учебник: в 2 ч. / В. В. Репкин [и др.] М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2019. Ч.1. 112 с.

Question as a methodological tool in the activity of an elementary school teacher

Svetlana Pozdeeva

*Head of the Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Tomsk State Pedagogical University
Russian Federation, Tomsk*

Abstract

In the article the problem of organization of posing questions on the text in the classes on the methodology of the Russian language for future primary school teachers is presented. The purpose of the article is to highlight typical mistakes and difficulties of students in the formulation of questions (using the example of the letter text) and to suggest optimal ways of their formulation. The following methods are proposed: highlighting facts (basic actions) and creating questions for each fact (action), the algorithm for composing questions for a letter and a literary text, highlighting specific practical ways of organizing reading activities (including performing specific educational tasks). It is concluded that the teacher's question in the lesson is an important methodological tool, the correct use of which helps to involve children in educational activities.

Keywords: methodology, literacy lesson, literary reading lesson, teacher's questions, text

Publication date: 04.07.2022

Citation link:

Pozdeeva S. Question as a methodological tool in the activity of an elementary school teacher // *Man and Education* – 2022. – Issue 2 (71) С. 109-116 [Electronic resource]. URL: <https://человекиобразование.рф/S181570410020701-6-1> (circulation date: 12.05.2024). DOI: 10.54884/S181570410020701-6