

Сумской государственный педагогический университет
имени А.С. Макаренка
Факультет иностранной и славянской филологии
Кафедра русского языка, зарубежной литературы
и методики их преподавания

Колодка Алина Павловна

**ВОПРОСЫ, ИСПОЛЬЗУЕМЫЕ В РАБОТЕ ПО ПРОЧИТАННОМУ
ИЛИ ПРОСЛУШАННОМУ ТЕКСТУ**
(на материале современных учебников по русскому языку)

Специальность: 014 Среднее образование (Язык и литература (русский))
Область знаний: 01 Образование / Педагогика

Квалификационная работа
на соискание образовательной степени магистра

Научный руководитель:

_____ И.И. Пахненко,
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры русского языка, зарубежной
литературы и методики их преподавания
«____» _____ 2021 года

Исполнитель:

_____ А.П. Колодка
«____» _____ 2021 года

Сумы 2021

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
Раздел 1. ПРОБЛЕМА ВОПРОСОВ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ	7
1.1. Коммуникативная компетентность: содержание понятия	7
1.2. Проблема вопросов в дидактике и лингвометодике	18
Выводы по разделу 1	29
Раздел 2. УЧЕБНЫЕ ВОПРОСЫ В РАБОТЕ ПО ТЕКСТУ	31
2.1. «Вопросное сопровождение» текстов в современных школьных учебниках по русскому языку	31
2.2. Комплексы вопросов к текстам школьных учебников ..	39
Выводы по разделу 2	46
ВЫВОДЫ	49
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	52
ПРИЛОЖЕНИЕ	58

ВВЕДЕНИЕ

Одной из составляющих процесса формирования коммуникативной компетентности школьников является развитие у них умений адекватно отвечать на вопросы, уместно ставить вопросы к тексту и правильно их формулировать. В этом контексте значимыми для учителя будут различные методические аспекты теории вопросов, а именно: механизмы конструирования вопросов к учебным текстам; функции вопросов; факторы, определяющие характер, последовательность, систему вопросов, которые использует учитель в каждом конкретном случае; компоненты текста, к которым ставятся (задаются) вопросы; информация, извлекаемая из текстов с помощью вопросов; типология вопросов и т.д.

Несмотря на постоянный интерес к проблемам вопросов, который особо возродился в последнее время, в дидактике и лингвометодике нет обобщающих исследований по теории вопросов. В работах по интересующей нас проблеме рассматриваются частные её аспекты, а именно: коммуникативное значение вопросов, функции вопросов (В.М. Снетков); роль вопросов в обучении языку (И.Ф. Гудзик, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский); вопросы как средство развития познавательной активности школьников (Н.М. Бибик, Н.В. Бондаренко, О.М. Грединарова, И.Я. Лернер, А.К. Маркова, В.А. Онищук, Т.И. Шамова, Г.И. Щукина); вопросы как механизм формирования навыков критического мышления (И.А. Загашев); стратегии и приёмы, развивающие умение задавать вопросы (И.А. Загашев, Р. Смит, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский); самостоятельная постановка учащимися вопросов к тексту и нахождение ответов на них как основное средство анализа высказывания (Л.П. Доблаев, Н.А. Ипполитова, М.А. Рыбникова, В.А. Сидоренков); обучение школьников постановке вопросов как средству анализа учебно-научного текста (Л.Н. Вьюшкова); типология вопросов (Б. Блум, Н.В. Бондаренко, А.А. Гин, Г.Г. Граник, И.Ф. Гудзик, Л.А. Концевая, И.И. Пахненко, Р. Смит) и др.

На практике большую помощь учителю в организации работы по обучению школьников отвечать на вопросы, задавать вопросы и правильно их формулировать должны оказывать учебники по русскому языку. Поэтому важно выявить методические ресурсы современных учебных книг, помогающие учителю организовать работу в обозначенном направлении. Это и определяет а к т у а л ь н о с т ь предпринятого исследования.

О б ь е к т о м исследования является процесс развития и совершенствования умений школьников оперировать вопросами (отвечать на них, задавать, формулировать, создавать их системы) в контексте формирования коммуникативной компетентности, а п р е д м е т о м – «вопросный» потенциал современных учебников по русскому языку.

Ц е л ь исследования состоит в выявлении методических ресурсов учебников по русскому языку для проведения работы в обозначенном направлении.

Для реализации поставленной цели необходимо было решить следующие з а д а ч и:

- определить степень разработанности проблемы в специальной научной литературе;
- выявить разнообразие вопросов, используемых авторами современных учебников по русскому языку для работы по прочитанному или прослушанному тексту;
- выявить факторы, обусловившие характер и направленность вопросов в учебных книгах;
- составить комплексы вопросов к текстам, представленным в проанализированных учебниках.

Для решения поставленных задач в работе использовались следующие м е т о д ы исследования: теоретический анализ литературы по теме исследования, метод сплошной выборки дидактических единиц, методы качественной обработки данных (систематизация, классификации), статистический метод.

Источниками выборки дидактических единиц для анализа послужили современные учебники по русскому языку.

Научная новизна исследования состоит в дальнейшем развитии проблемы формирования «вопросной» компетентности учащихся.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования материалов работы учителями в своей деятельности, а также преподавателями курса «Методика преподавания русского языка» в высшей школе.

Апробация результатов исследования осуществлялась в выступлениях на конференциях различных уровней: V Всеукраинской научно-практической конференции «Інновації в освіті і педагогічна майстерність учителя-словесника» (29–30 октября 2021 г.). Тема сообщения: «Навчання школярів формулювати питання в процесі аналізу лінгвістичного тексту»; III Международной научно-практической конференции «Освіта для XXI століття: виклики, проблеми, перспективи» (м. Суми, 16–17 ноября 2021 г.). Тема сообщения: «Навчальне співробітництво як засіб формування вміння вчитися».

По результатам исследования опубликована статья: «Вопросное» сопровождение текстов в современных школьных учебниках по русскому языку // Формування мовного естетичного ідеалу засобами навчальних дисциплін: збірник статей [Електронний ресурс]. – Режим доступа: [http:// www.sspu.sumy.ua](http://www.sspu.sumy.ua)

Структура работы. Квалификационная работа состоит из введения, двух разделов, выводов, списка использованной литературы и приложения.

Первый раздел («Проблема вопросов в контексте формирования коммуникативной компетентности учащихся») отводится анализу теоретических основ исследования, в нём рассматриваются такие аспекты: содержание понятия коммуникативной компетентности; проблема вопросов в дидактике и лингвометодике.

Второй раздел («Учебные вопросы в работе по тексту») посвящён описанию практической части исследования, в нём изложены результаты анализа современных учебников по русскому языку в аспекте проблем исследования и представлены комплексы вопросов к текстам в проанализированных учебниках.

В выводах излагаются наиболее важные результаты исследования и намечаются перспективы работы в избранном направлении.

Список использованной литературы состоит из 62 единиц.

Приложение содержит тексты из школьных учебников.

Общий объём работы – 57 страниц.

РАЗДЕЛ 1

ПРОБЛЕМА ВОПРОСОВ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ

1.1. Коммуникативная компетентность: содержание понятия

Понятие «компетентность» не является новым в психолого-педагогической науке. Так, уже в 80-х гг. XX ст. идея компетентностной направленности обучения и термин «компетентность» широко использовались в США и некоторых странах Европы. Само понятие «компетентность» возникло в процессе изучения опыта работы ведущих учителей США. Уже тогда была предпринята попытка использовать термин «компетентность» в значении «образовательный результат деятельности учащегося».

В последние десятилетия на рубеже XX–XXI ст. понятие «компетентность» стало все больше «выходить» на общепедагогический и частнометодический уровни.

В контексте обсуждаемой проблемы отдельного внимания заслуживает исследование содержательного наполнения понятий «компетентность», «компетенция». Этимология этих слов такова: компетентностный (от лат. *competenis* или нем. *kompetent*) – отвечающий, способный; компетенция (от лат. *compete*) – добиваюсь, отвечаю, подхожу.

В «Новом словаре методических терминов и понятий» термин «компетенция» трактуется как «совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных знаний, навыков, умений» [1, с. 341]. Этот термин, введенный Н. Хомским в связи с исследованием проблем порождающей (генеративной) грамматики, получил распространение в литературе по

педагогике и лингводидактике с 60-х годов прошлого столетия. Понятие «компетентность», в свою очередь, обозначает «свойства, качества личности, определяющие ее способность к выполнению деятельности, на основе приобретенных знаний и сформированных навыков и умений» [1, с. 342].

Разграничение понятий компетенция и компетентность базируется на утверждении Н. Хомского, который в книге «Аспекты теории синтаксиса», изданной в 1972 году, утверждал, что «существует фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим или слушающим) и употреблением (performance) – реальным использованием языка» [1, с. 342]. Именно употребление, по мнению Н. Хомского, есть проявление компетенции в различных видах деятельности, оно связано с мышлением и опытом человека.

По мнению П. Сикорского, содержательной основой «компетенции» являются:

- знания, которыми обладает человек;
- круг вопросов, в которых он осведомлен;
- опыт, необходимый для успешного выполнения работы, в соответствии с установленными правилами, положениями, отражающими когнитивные (знания) и регулятивные (полномочия, законы) аспекты данного понятия [53, с. 8].

П. Сикорский считает, что компетентность – это совокупность свойств личности, характеризующейся усвоенными знаниями, сформированными навыками и умениями, приобретенным практическим опытом и ценностными ориентациями, под которыми исследователь понимает ценностное отношение к себе и семье, к труду, к природе и культуре, к обществу и государству [53, с. 8].

Ученые отмечают, что в течение всей жизни человек имеет возможность постоянно совершенствовать собственные компетентности, развивать их, дополнять. По мнению С.А. Карамана, компетентности

начинают формироваться от рождения ребенка и до времени осознания им реальных объектов действительности [31, с. 111]. В связи с данным вопросом П.В. Библив отмечает, что до окончания школы у учащегося должны быть сформированы все основные компетентности, затем они будут только развиваться [9, с. 19].

Анализ научной литературы показал, что наибольшего внимания педагогов заслуживает проблема формирования одной из базовых компетентностей – коммуникативной. Ученые по-разному подходят к определению содержания данной компетентности и опираются на разные подходы к толкованию этого феномена, который вызывает ряд дискуссий среди представителей научной и образовательной сферы.

Так, И.Д. Бех понятие «коммуникативная компетентность» толкует как «совокупность знаний о нормах и правилах ведения естественной коммуникации – диалога, споров, переговоров и т.д.» [7, с. 119].

Коммуникативная компетентность – это категория, которая своим содержанием ориентирована непосредственно на практический аспект обучения любому языку. Более того, по мнению многих учёных, она является доминирующей в учебном процессе.

С.Я. Ермоленко к коммуникативным относит умения слушать (понимать речь в звуковом оформлении), говорить (выражаться в устной форме), читать (понимать речь в её графическом оформлении), писать (выражать мнения в письменной форме) [25, с. 43].

По мнению Ю.М. Жукова, коммуникативная компетентность – это способность человека устанавливать и поддерживать необходимые связи с другими людьми, определенные знания, навыки и умения обеспечивать эффективное общение, обеспечивать способность изменять глубину и область общения, а также способность понимать друг друга во время коммуникационного процесса [26, с. 78].

В дидактической и методической литературе анализируемое понятие рассматривается с точки зрения деятельности, основу которой составляет

определённая система знаний. Так, Л.В. Канишевская, И.Г. Сухопара к этой системе относят знания о правилах речевой коммуникации; включая понимание национальной психологии, ритуалов и отдельных деталей, социальных условий языкового общения, контекстуальных требований к теме и особенностям стиля, стратегий и тактики речевого поведения, процедурной осведомленности, намерений и эффективности [30, с. 344].

На основе этих знаний у человека развивается способность к коммуникации, т.е. «способность взаимодействовать вербально, невербально или молча; на основе гуманистических черт личности (искренность, тактичность, симпатия, рефлексия и т.д.), всесторонняя способность взаимодействовать с другими в образовании, воспитании, развитии и т.д.» [30, с. 344].

С точки зрения психологии, как отмечают исследователи, коммуникативная компетентность сложна личностной характеристикой, которая включает коммуникативные способности и умения, психологические знания в сфере общения, качества личности, психологические состояния, сопровождающие процесс общения [34, с. 80].

Наличие в коммуникативной компетентности деятельностного аспекта позволила А.Н. Марущак [40] выделить следующие ее компоненты: мотивационный (мотивационно-ценностный), когнитивный, личностный и поведенческий.

Концептуальная модель исследования, предложенная А. Корнякой и позаимствованная С. Копелюк, предполагает, что существуют коммуникативные, социальные, эмоциональные и интерактивные элементы, являющиеся реализацией личных способностей в процессе общения [36, с. 163]. Каждая способность сочетает соответствующие группы навыков, и формирование этих групп навыков приводит человека к овладению коммуникативными навыками. Представим компоненты коммуникативной компетентности, выделенные А. Корнякой, в форме таблицы 1.1.

Таблица 1.1

Компоненты коммуникативной компетентности

Сформированная способность	Содержание
Коммуникативноговорящая способность	Получение информации, адекватное понимание ее содержания, формирование и выражение своих мыслей в устной и письменной форме.
Социальноперцептивная способность	Восприятие образа другого человека; нравственные концепции (чувства, потребности, интересы других, уважение к партнерам по общению, сопереживание остроумием и т.п.); рефлексия (самосознание, понимание своего внутреннего состояния, эмоций, ресурсов, предпочтений, интуиции).
Интерактивная способность	Понимание социальных и коммуникативных норм, модели поведения, социальных ролей; психосоциальная адаптированность; способность контролировать интерактивное поведение и разрешать конфликты; способность влиять на партнеров по общению; способность слушать и иметь эффективные стратегии убеждения других.

Заметим, что приведённая модель коммуникативной компетентности привлекает внимание многих ученых и одновременно претерпевает изменения в других исследованиях. Так, например, в соответствии с деятельностным подходом к определению структуры изучаемого понятия А. Васильева, а вслед за ней и Н.М. Бибик, в отличие от А. Корняки, выделяют три компонента: мотивационный, когнитивный и деятельностный;

при этом исследователи обращают особое внимание на их тесную взаимосвязь и основную роль в достижении должного уровня сформированности коммуникативной компетентности.

В то же время Г.М. Андреева считает, что если структуру коммуникативной компетентности рассматривать через призму психологической структуры общения (при этом выделяются перцептивный, коммуникативный, интерактивный аспекты), то ее можно считать составляющей процесса общения [3, с. 298]. Таким образом, делает вывод Г.М. Андреева, по всей вероятности, коммуникативный процесс переносится в процесс передачи информации между людьми, как активными субъектами, на основе партнерства.

На основе вышеизложенного обобщим мнения ученых по вопросу о составляющих коммуникативной компетентности. Итак, коммуникативная компетентность включает:

- умение в соответствии с личными знаниями и жизненным опытом адаптироваться к разным ситуациям общения;
- способность эффективно взаимодействовать с окружающей средой через постоянное понимание различных состояний, межличностных отношений и социальных условий для понимания себя и других; умение ориентироваться на собственную личность (психологический потенциал), потенциал партнера и ситуацию;
- готовность и способность общаться с людьми;
- внутренние средства регуляции коммуникативных действий;
- конструктивный обмен знаниями, умениями и навыками;
- внутренние ресурсы, необходимые для осуществления эффективных коммуникационных действий в ряде межличностных ситуаций.

Следовательно, коммуникативная компетентность является структурным явлением, которое включает следующие компоненты: ценности, мотивацию, отношения, социально-психологические стереотипы, знания, умения и навыки.

Отдельного внимания, по нашему мнению, заслуживает исследование М. Аргайла, предложившего интересную, нетрадиционную классификацию компонентов коммуникативной компетентности, указав на следующие составляющие анализируемого феномена:

- социальная чувствительность (точность межличностного восприятия);
- основные навыки взаимодействия; навыки распознавания и вознаграждения, характерные для всех социальных ситуаций (способность создавать положительные отзывы с партнерами по общению);
- равновесие, покой и гармония, которые противоположны социальной тревожности [4, с. 45].

Л.А. Петровская отмечает, что анализ коммуникационного процесса показывает, что существует два типа деятельности и, следовательно, два типа задач – продуктивный тип, т.е. творчество, и репродуктивный тип. Следует выходить за рамки стереотипов, установок и текущих ролевых ситуаций, читаем далее у Л.А. Петровской, всегда предполагать продуктивное общение. Репродуктивное, или стандартизованное, общение предусматривает взаимодействие «на основе стандартов» и «на основе сценариев». Существуют также, по мнению исследователя, внешние, поведенческие, операционные техники и общение с личным значением [47, с. 123].

С точки зрения образования, утверждает Н.М. Бибик, коммуникативная компетентность школьников приобретает некоторые особенности, требующие дополнительного внимания и усилий по реализации компетентностного подхода. Особенно важным, по мнению исследователя, есть создание условий, при которых у школьников появилось бы желание и потребность что-то сказать, проявить собственные чувства в соответствующих ситуациях общения. Нарботка этих условий, утверждает Н.М. Бибик, является одним из звеньев формирования коммуникативной компетентности учащихся [8, с. 50].

Множество проблем в школьной практике обучения языку, недостаточная сформированность коммуникативных умений и навыков, слабая мотивация обучения языку, делают вопросы формирования коммуникативной компетентности актуальными. По мнению Н.М. Бибик, коммуникативная направленность в методике преподавание языка позволяет реализовать ценностный, развивающий и воспитательный аспекты языка как учебного предмета, разные задачи коммуникативного характера [8, с. 51].

Что же касается методики преподавания языка, то изучение последнего необходимо осуществлять по трем содержательным линиям, которые призваны обеспечить формирование трех компонентов коммуникативной компетентности: языкового, речевого и социокультурного. К языковому компоненту следует отнести понимание значения слов и фразеологизмов, которые составляют лексическую основу языка, и знание правил их сочетания, а также умение строить разные по цели и структуре предложения. Речевой компонент проявляется в умении использовать языковые средства для понимания текста и построения устных и письменных связных (монологических и диалогических) высказываний. Социокультурный компонент предполагает умение ориентироваться в социальных ситуациях, определять личностные свойства.

Все новые и новые коррективы вносит нынешняя социальная ситуация в систему требований, предъявляемым обществом молодой личности, которая начинает самостоятельную жизнь, а от педагога требуется научить школьников получать знания, которые помогут им жить и работать. На достижение именно этой цели направлена технология развития критического мышления, которая основывается на интерактивном взаимодействии и исключает доминирование одного участника над другим, поэтому является достаточно эффективной для формирования коммуникативной компетентности учащихся. Использование технологии критического мышления предполагает умение задавать вопросы и искать ответы на них,

применять приобретенные знания для решения задач и проблем, обсуждать идеи достойно и конструктивно и слышать друг друга.

Учёные-дидакты и методисты, а также педагоги-практики считают, что технология критического мышления эффективна в процессе формирования коммуникативной компетентности учащихся на уроках языка, потому что предполагает моделирование жизненных ситуаций, использование ролевых игр, которые способствуют закреплению навыков и умений, выработке ценностей, созданию атмосферы сотрудничества, взаимодействия, взаимопонимания. Но подбирать и использовать различные виды работ, отмечают исследователи, следует, учитывая содержание и цель урока, а в нашем случае – формирование у школьников коммуникативной компетентности.

Отметим, что развитию коммуникативной компетентности также способствует игра. О ее важности в обучении и воспитании неоднократно говорили еще такие педагоги, как Я. Коменский, П. Лесгафт, К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко и др. Суть основного тезиса в работах этих учёных состоит в том, что игра в школе – это одно из действенных средств умственного развития учащихся и их воспитания.

А.С. Макаренко указывал на то, что игра в жизни ребенка имеет то же значение, которое у взрослого имеет деятельность, работа, служба. Какой ребенок в игре, таким он будет и в работе, когда вырастет. К.Д. Ушинский утверждал, что в игровой деятельности дети ищут не только наслаждение, но и стремятся к самоутверждению через интересное и важное для них занятие. В игре ребенок стремится жить, чувствовать и действовать.

Интересны выводы, сделанные исследователем игровой деятельности школьников С.А. Шмаковым. Учёный справедливо отмечал, что «игра – самая важная универсальная сфера «саморазвития» ребенка, в которой происходят могущественные процессы «само»: самопознание, самопроверка, самоопределение, самовыражение и самореабилитация» [60, с. 76]. Игра, по мнению исследователя, является совокупностью способов взаимодействия

ребенка с миром познания и открытий, а также нахождения своего места в нем.

Уроки языка направлены на формирование языковой и речевой компетентности школьников, развитие коммуникативных, творческих способностей, умений создавать оригинальные устные и письменные высказывания в любой форме, пользуясь фонетическим, лексическим, стилистическим, грамматическим богатством языка. Так, например, начиная изучение темы «Лексикология» в 5 классе, можно провести урок-путешествие с целью формирования заинтересованности учащихся, развития их воображения, мышления, коммуникативных способностей. При объяснении нового материала уместным будет использование такого вида игры, как кроссворд.

Игра расширяет словарный запас учащихся, в процессе игры развиваются навыки синтеза, анализа, сопоставления языковых и речевых явлений. Обучающая игра эффективно способствует развитию коммуникативной компетентности школьников, которая является главной целью стандартизированного языкового образования. Игровая деятельность, отмечает С.А. Шмаков, наиболее удачно и результативно раскрепощает ученика, снимает его скованность, потому что ошибки, которые он допускает во время игры, не донимают так сильно, как во время обычных упражнений [60, с. 79].

Развитию коммуникативной компетентности учащихся также способствует интерактивное обучение. Основные положения работ, посвящённых интерактивному обучению, сводятся к тому, что становление личности происходит во время общения, взаимодействия людей между собой, их коммуникации. Современные теоретические исследования ученых и практическая деятельность педагогов расширили границы применения и трактовки групповой работы. Поэтому в определенном смысле, утверждает С.А. Шмаков, коммуникативно-диалогическое и интерактивное обучение есть своеобразными разновидностями групповой деятельности.

Е.И. Пометун неоднократно подчеркивала, что обучение учеников в группах – это сотрудничество, имеющее диалогический характер. Успех каждого члена группы зависит как от его личных усилий, так и от вклада его товарищей [48, с. 23].

Можно сделать вывод, что суть группового (интерактивного) обучения состоит в том, что практически каждый ученик является активным участником, субъектом процесса познания, который происходит в коммуникативном взаимодействии, сотрудничестве, в атмосфере доброжелательности и взаимной помощи и поддержки. Учитель, активно использующий групповые и интерактивные методы обучения, реализуя коммуникативный и деятельностный подходы, создает необходимые условия на каждом уроке для коммуникации, диалога, дискуссии.

Поскольку групповая деятельность, отмечает Е.И. Пометун, от начала ее организации до презентации результатов строится на совместных действиях и общении, то создается дружеская атмосфера, в которой учащиеся свободно выражают собственные мысли, воспринимают идеи других членов группы, поддерживают их и сами обращаются за помощью к товарищам. Таким образом, в процессе групповой деятельности формируется социально-коммуникативная активность, выстраивается позиция жизнедеятельности, происходит развитие необходимых социальных навыков: взаимодействия и взаимопомощи, самооценки и взаимооценки, которые являются основой формирования жизненных компетентностей [48, с. 25].

Использование интерактивных и групповых методов обучения является одним из результативных путей внедрения коммуникативного и деятельностного подходов на уроках языка, где акцентируется внимание на обучении в сотрудничестве (с учителем и одноклассниками), общении, партнерстве, становлении активной субъектной позиции в обучении, применении полученных знаний в практических ситуациях.

Итак, технология критического мышления эффективна в формировании коммуникативной компетентности учащихся на уроках языка, потому что

моделирует жизненные ситуации, а использование в ней ролевых игр, интерактивных технологий способствует усвоению навыков и умений, выработке ценностей, созданию атмосферы партнерства, сотрудничества, взаимодействия. В процессе формирования языковой личности, владеющей способностью эффективного общения средствами языка, целесообразно опираться на систему коммуникативных методов обучения, предусматривающих когнитивные, интерпретационные, моделирующие и интерактивные действия.

1.2. Проблема вопросов в дидактике и лингвометодике

Среди ключевых умений, обеспечивающих формирование необходимых для выпускников школы навыков и компетентностей, многие исследователи называют умение спрашивать, формулировать целесообразные вопросы, задавать их, вдумчиво и конкретно отвечать на них. О значении вопросов в учебном процессе, в том числе и в работе по прочитанному или прослушанному тексту, о функции вопросов в познании и обучении говорят многие учёные-дидакты, психологи, учителя-практики.

Так, в современной теории обучения вопросы рассматриваются в контексте проблем развития познавательной активности школьников, чему посвящены работы Н.М. Бибик [8], И.Я. Лернера [37], А.К. Марковой [39], В.А. Онищука [44], Т.И. Шамовой [58], Г.И. Щукиной [61] и др. Исследователи подчёркивают, что задача учителя состоит в обучении школьников формулировать и задавать познавательные вопросы, которые требуют активного оперирования знаниями, адекватного выбора способа деятельности, формируют умение размышлять в заданном направлении. Мысль о том, что у самих школьников должны возникать вопросы, что они сами должны уметь самостоятельно спрашивать о новом, неизвестном, подчёркивали и выдающиеся педагоги прошлого – А. Дистерверг, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский. Они считали, что в детских вопросах

выявляются познавательные потребности, духовные запросы школьника, его склонности и способности. «Добивайтесь того, чтобы ваши ученики увидели, почувствовали непонятное, чтобы перед ними встал вопрос. Если вам удалось этого достичь – имеете половину успеха. Вопросы возбуждают желание знать», – писал В.А. Сухомлинский [56, с. 58].

Однако, как отмечали в своих исследованиях И.Я. Лернер, Г.И. Щукина, вопросы учеников имеют разный уровень познавательной ценности. Поэтому учителю, подчёркивала Г.И. Щукина, нужно обращать внимание на те вопросы, которые имеют действительно познавательное значение, демонстрируют желание ученика уточнить то, что осталось непонятным, или открыть для себя перспективу познания в определённой области [61, с. 104].

Об активизации познавательной деятельности, стремлении школьников добывать информацию как самостоятельно, так и с помощью правильно поставленных учителю вопросов пишет А.К. Маркова. Исследователь предлагает разные формы учебной работы школьников, направленные на активизацию познавательной активности, при этом для каждой формы работы А.К. Маркова предлагает соответствующую систему вопросов:

– учебная деятельность под руководством учителя, когда все компоненты этой деятельности выполняются и осознаются при помощи учителя; этому способствуют вопросы на анализ и планирование учебной деятельности, например: «Что в твоей работе будет результатом?», «Каким способом ты планируешь это достичь?», «Есть ли другие способы достижения результатов?»;

– самостоятельная учебная деятельность, когда один или несколько компонентов выполняются учащимися без помощи учителя, т.е. ответы на свои вопросы и вопросы учителя школьники ищут без помощи учителя; здесь актуальны вопросы учителя, которые обеспечивают переход от одного компонента учебной деятельности к другому, например: «Мы определили задачи урока. Кто скажет, что должно стать следующим шагом, что нужно

сделать для решения этих задач?», «Мы наметили несколько способов своей работы. Что будем делать далее?»;

– самостоятельная деятельность школьника, т.е. познавательная деятельность, которой школьник руководит сам, осуществляет её в соответствии со своими мотивами, задачами, целями; здесь целесообразны конкретные вопросы учащимся, ответы на которые имеют познавательно-исследовательский характер» [39, с. 48].

О.М. Грединарова отмечает, что проблема формирования у школьников устойчивой мотивации к познавательной деятельности именно через умение задать вопрос еще не решена. «Необходима системная работа над внедрением такой формы взаимодействия между учащимся и учителем, – отмечает исследователь, – где ученик будет чувствовать себя режиссером построения своих знаний, а не участником «массовки» в чужом сценарии» [18]. О.М. Грединарова называет умение задавать вопросы основополагающим рычагом прогрессивного, т.е. исследовательского, стиля мышления, инструментом формирования познавательной активности учащихся. В этом контексте исследователь ставит такие задания перед методической наукой:

- детальное выявление типов и видов вопросов;
- внедрение в процесс обучения форм и методов работы с учащимися на развитие у них способности распознавать содержательный смысл вопросов;
- внедрение в учебный процесс методов работы с учащимися, которые побуждают у последних желание ставить себе вопросы, помогающие им задуматься над необходимостью получить знания или даже автоматически включаться в поисковую работу по собственной подсознательной потребности.

Н.В. Бондаренко в контексте проблем развития познавательной активности школьников отмечает, что «ученики должны научиться работать с самыми разными источниками информации, приобретать ее отовсюду,

определять достоверность и ценность, анализировать, синтезировать, сопоставлять, трансформировать, интерпретировать, оценивать, интегрировать и целесообразно применять для улучшения качества жизни – собственного и других людей. В старшей школе, где у учащихся активно развивается исследовательский тип мышления, познавательная функция вопросов усиливается, корректируется их целесообразность и логическая структура, совершенствуются навыки постановки вопросов, оптимальность, точность и грамотность формулировок» [11, с. 195].

О.М. Грединарова, вслед за психологами В.В. Давыдовым [20] и Д.Б. Элькониным [62], уделяет внимание именно правильным вопросам как инструменту для учителя задать направление в работе учащегося. В трудах этих исследователей вопросы квалифицируются как основной дидактический инструмент учителя.

В рассматриваемом контексте актуальным является аспект о функциях вопросов в познании. Так, В.М. Снетков выделяет следующие функции вопросов:

- получение новой информации;
- уточнение имеющейся информации;
- перевод разговора на другую тему;
- подсказка ответа;
- демонстрация своего мнения, своей оценки, позиции;
- настройка сознания и эмоций собеседника на определённый лад [55, с. 92].

Рассуждая о значении вопросов в обучении, Н.В. Бондаренко отмечает, что результатом работы над вопросами и ответами должно стать:

- сформированное у учащихся понимание того, что с помощью вопросов можно актуализировать проблему, получить необходимую информацию;

- осознание необходимости ориентироваться в обсуждаемой проблеме, в том числе и ситуации неопределенности;
- умение отделять известное от неизвестного, существенное от несущественного; определять объект поиска; узнавать об источнике информации;
- представление о разнообразии вопросов;
- накопление разных вопросительных образцов, клише;
- способность находить в тексте ответы на вопросы, размещать вопросы в последовательности, которая отвечает содержанию текста, и давать на них ответы; выбирать правильный ответ на вопросы к тексту из нескольких; давать устные и письменные ответы на готовые вопросы по тексту;
- способность задавать такие же вопросы собеседнику; переспрашивать о чем-то (уточнять что-либо); удостоверяться в достоверности информации и т.д. [11, с. 195].

Далее Н.В. Бондаренко формулирует общие правила для учителя, которым целесообразно следовать в процессе обучения школьников спрашивать и отвечать на вопросы. Они следующие:

- вопрос должен быть целесообразным, корректным, продуманным, правильно сформулированным по смыслу и по форме;
- избегайте многозначных слов, провокационных и риторических вопросов;
- при необходимости конкретизировать что-нибудь сделайте краткое предисловие; формулируйте простые вопросы четко, кратко и понятно;
- если вопрос сложный, разбейте его на простые и расположите их последовательно;
- формулируя вопросы, учитывайте личный опыт собеседника в области обсуждаемой проблемы.

Отвечая на вопрос, следует соблюдать следующие правила:

- отвечайте четко, однозначно и кратко;

– отвечая на некорректный вопрос, укажите на его некорректность и дайте достойный отпор;

– отвечая на сложные вопросы, сначала достаточно дать информацию на один из входящих в него вопросов, а затем – на каждый входящий вопрос отдельно;

– заботьтесь о большей информативности ответа на вопрос [11, с. 200].

В современной научной литературе вопросы квалифицируются и как один из механизмов формирования навыков критического мышления, стимулирования критического мышления. Отвечая на вопросы, учащиеся анализируют и интерпретируют информацию, анализируют идеи, строят гипотезы, отстаивают свою точку зрения. Вопрос является средством стимулирования разных видов мышления на разных уровнях сложности. В этом контексте И. Загашев подчёркивает, что использование на уроках вопросов высокого уровня – для анализа, синтеза, оценки – позволит учителю эффективно развивать критическое мышление учащихся. Умение учителя формулировать такие вопросы является обязательным условием решения этой проблемы. Кроме того, необходимо научить учащихся формулировать вопросы разного уровня в процессе анализа того или иного источника знаний [27, с. 9].

В связи с утверждением в современной лингвометодике принципа текстоцентризма вопросы рассматриваются как средство анализа учебного текста, который «наделён богатым дидактическим потенциалом, так как служит для: 1) обучения рецепции; 2) понимания и осмысления; 3) интерпретации; 4) стимулирования продуктивной речи» [6, с. 15]. Обозначенному вопросу посвящены работы Л.Н. Вьюшковой [14], Л.П. Доблаева [22], Н.А. Ипполитовой [29], В.А. Сидоренкова [52] и др. Эти исследователи взяли на вооружение рекомендации таких известных педагогов прошлого, как М.А. Рыбникова [51], К.Д. Ушинский [57]. Данные рекомендации касались следующего:

– для того чтобы школьники осознанно задавали вопросы, учитель должен анализировать собственные вопросы или те, что представлены в учебнике: с какой целью задан этот вопрос, о ком или о чём в нём идёт речь, с каких слов чаще всего начинаются вопросы, какие вопросы будут интересными для учащихся, какие лёгкие или трудные и т.д.;

– учитель должен направлять внимание школьников на саму технику постановки вопросов по тексту, т.е. на операционную сторону работы: внимательно прочесть текст, представить действующих лиц, выделить часть текста (при необходимости), к которой будет задан вопрос;

– обучение школьников постановке вопросов должно быть целенаправленным, а сами вопросы должны охватывать все стороны текста, в том числе и художественно-изобразительные средства языка.

В работах Н.А. Ипполитовой, В.А. Сидоренкова и др. речь идёт об использовании приёма самопостановки учащимися вопросов к тексту учебника с целью лучшего понимания и усвоения материала. Однако, отмечает Л.Н. Вьюшкова, «простое побуждение учеников к постановке вопросов не решает проблемы. Необходимо учить школьников обнаруживать проблемные текстовые ситуации, работать над речевым оформлением вопросов, раскрывать отличие проблемных вопросов от репродуктивных» [14, с. 9].

Как уже отмечалось ранее, важным аспектом теории учебных вопросов является проблема их типологии. Причём знание различных классификаций вопросов важно не только для учителя, но и для учащегося. Отметим, что существующие в дидактической и лингвометодической науке типологии отражают различные подходы к характеристике этого феномена. Кроме того, нередко в одной классификации смешиваются различные критерии. Такая ситуация свидетельствует о том, что типология вопросов, которые необходимо культивировать в обучении, является сложной и недостаточно изученной проблемой.

Так, американский психолог Б. Блум классифицирует вопросы в соответствии с уровнями мышления и выделяет такие их типы:

- простые (фактические) вопросы, требующие знания фактического материала, ориентированные на работу памяти;
- уточняющие вопросы («Насколько я понял..., поняла, что...»);
- творческие (прогнозирующие) вопросы («Как вы думаете, что произойдет дальше, если ...?»);
- практические вопросы («Как мы можем проследить явление...?», «Как поступили бы вы...?») [10, с. 90].

Б. Блум установил, что между уровнями мышления и ответами на вопросы, которые мы задаем, существует прямая связь. Более того, сами вопросы образуют иерархию, которая вполне соответствует таксономии мышления: вопросы на запоминание относятся к самому низкому уровню, вопросы на оценку или суждение рассматриваются как высокий уровень мышления. Б. Блум и другие исследователи, использующие его классификацию, утверждают, что все вопросы важны, все они приводят к разным видам мышления.

А.А. Гин выделяет три типа вопросов:

- репродуктивные вопросы: ответы на них предполагают повторение уже известного. Обычно это те вопросы, на которые мы можем всегда ответить, вспомнив материал предыдущего урока или обратившись к учебнику (например, «Зачем африканскому слону большие уши?» – вопрос репродуктивный, потому что эта информация была упомянута в учебнике) (здесь и далее примеры автора классификации);
- расширяющие вопросы: требуют работы с дополнительными источниками (например, «Какова площадь ушей слона?» – вопрос расширяющий, так как ответа на этот вопрос нет в учебнике);
- развивающие вопросы: требуют либо раскрытия сущности, либо обобщения, либо исследования (например, «У каких животных температура регулируется с помощью ушей?» – в той же теме о слонах) [16, с. 100].

И.И. Пахненко анализирует вопросы, используемые в процессе работы над текстом, и делит их, вслед за А.П. Коваль, по предполагаемым действиям учащихся на:

– цитатные вопросы, предусматривающие повторное чтение частей текста («В какой части (каких частях) текста говорится о ... ? Прочитайте»; «Что о ... говорится в начале, что – в конце?»; «Как о ... сказано в тексте?»; «Прочитайте, что пришлось делать ... в ...?») (здесь и далее примеры автора классификации);

– вопросы по деталям текста, требующие воспроизведения содержания читаемого («Что делал герой перед началом урока?»; «О чём рассказал ... маме?»);

– вопросы, предполагающие трансформацию: изменение форм слов, замену прямой речи словами рассказчика, диалога – повествовательным изложением и др. («Что вы узнали о ... из его речи?»; «Что сказал ... о ...?»);

– вопросы, предусматривающие свободные связные высказывания («Почему ... так поступил?»; «Как вы думаете, изменится ли герой?»; «Как вы относитесь к ...?»; «Почему для описания ... автор использовал именно эти слова?»; «Какие чувства вызвал у вас этот рассказ?») [45, с. 158–159].

На основе приведённой нами ранее классификации вопросов Б. Блума И.Ф. Гудзик разработала типологию вопросов, которые целесообразно использовать в работе над прочитанным или прослушанным текстом. Так, исследователь выделяет:

– вопросы, предполагающие воспроизведение фактов (то, что есть в тексте, и так, как сказано в тексте): «Где это произошло?», «Что делал мальчик, когда...» и т. п. (здесь и далее примеры автора классификации);

– вопросы на переформулирование (например, предложение из текста «своими» словами): «Как сказать это иначе?» ;

– вопросы на создание в воображении образов на основе текста (то, что написано в тексте, а также то, что в нем не написано, – внешний вид

персонажей, их чувства; картины природы, погода, звуки, запахи и т.п.): «Как ты представляешь ... ?»;

– вопросы, предполагающие привлечение дополнительной информации о предмете, который обсуждается: «Что ты еще знаешь о .., кроме того, что сказано в тексте, помогает ли это лучше понять описанное?»; «Что бы ты еще хотел узнать о ... ?»;

– вопросы на оценку прочитанного, формирование собственного суждения о прочитанном и по поводу прочитанного: «Что тебе понравилось, (не понравилось), почему?»; «С чем ты согласен, не согласен?»;

– вопросы, предусматривающие толкование авторской позиции, смысла произведения: «Как, по-твоему, автор относится к ... ?»; «В чем автор хочет нас убедить?»;

– вопросы, предусматривающие умение представить себя на месте героя произведения: «Что бы ты чувствовал в такой ситуации, что бы сказал, как бы действовал?»;

– вопросы на увязывание прочитанного с собственным жизненным опытом; осознание возможности применения нового знания для решения определенных проблем: «Случалось ли с тобой что-то подобное?»; «О чем напомнило тебе это произведение?»; «Над чем ты задумался, читая (слушая) это произведение?»; «Что важное ты для себя здесь увидел?»;

– вопросы, предусматривающие воспроизведение прочитанного (прослушанного) в новой форме, порождение в воображении новых сценариев, ситуаций: «Как можно было бы исправить это положение?»; «Какой другой конец этой истории ты можешь себе представить?» [19, с. 6].

В учебных целях важна классификация по характеру (структуре) предполагаемых ответов, согласно которой вопросы делятся на:

- закрытые, предполагающие ответ «да/нет»;
- открытые, требующие развёрнутого ответа;
- альтернативные, строящиеся по модели «... или ...».

Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевая в предложенной системе выделяют вопросы по типу речемыслительной операции, лежащей в основе ответа:

- требующие обобщения;
- требующие оценки;
- направленные на установление вида вещи;
- направленные на установление количественных, временных, причинно-следственных связей предметов или явлений;
- побуждающие к применению определённых способов работы (действия);
- указывающие на характеристику объекта;
- указывающие на факты;
- приводящие к определённому выводу [17, с. 76–77].

Р. Смит классифицирует вопросы, которые можно использовать в групповой работе с детьми и подростками, по форме и цели применения и выделяет закрытые, открытые, косвенные, невербальные (смешанные) вопросы. Закрытые вопросы применяются для получения конкретных сведений, например: «Ты сегодня был у врача?», «В каком кабинете вы будете после обеда?». Такие вопросы обычно предполагают ответы типа «да/нет» или ответы в очень краткой форме. Эти вопросы часто задаются на уроках для проверки усвоения материала. Открытые вопросы, по мнению исследователя, более характерны для групповой работы, поскольку они приглашают к взаимодействию. Косвенные вопросы являются разновидностью открытых вопросов, но задаются они утвердительным предложением. Такая форма вопроса более располагает и способствует самовыражению. И последняя группа – невербальные (или смешанные) вопросы. В этом случае желание получить ответ будет выражаться в вопросительном взгляде или определенной интонации [54, с. 149].

Практика показывает, что не имеет смысла искать среди этих классификаций ту, которая была бы оптимальной для всей системы

школьного лингвистического образования. Обеспечить успешную реализацию вопросно-ответной методики в учебном процессе способна только совокупность учебных вопросов, которые могут быть отнесены к различным классификационным рубрикам. Поэтому учитель должен ориентироваться в существующих классификациях, определять в них место вопросов, которые используются в учебном процессе, объяснять выбор учебных вопросов – свой и авторов учебников.

Выводы по разделу 1

1. Понятие «компетентность» не является новым в психолого-педагогической науке: уже в 80-х гг. XX ст. идея компетентностной направленности обучения и термин «компетентность» широко использовались в США и некоторых странах Европы. На рубеже XX–XXI ст. понятие «компетентность» стало все больше «выходить» на общепедагогический и частнометодический уровни.

2. Несмотря на уже утвердившийся в педагогике и в специальных методиках компетентностный подход к обучению и оценке его результатов, в научной литературе нет единства в трактовке понятий «компетентность» и «компетенция», в определении содержательного наполнения этих педагогических феноменов, в установлении того, как они соотносятся.

3. Анализ научной литературы показал, что наибольшего внимания педагогов заслуживает проблема формирования одной из базовых компетентностей – коммуникативной, содержание которой учёные тоже определяют по-разному. Такая ситуация объясняется тем, что данное понятие в науке рассматривается с разных сторон: с точки зрения деятельности, основу которой составляет определённая система знаний; с позиций компонентного состава; с точки зрения психологической структуры общения; методов и средств, способствующих развитию коммуникативной компетентности, и т.д.

4. Среди ключевых умений, обеспечивающих формирование у школьников коммуникативной компетентности, исследователи называют умение спрашивать, формулировать целесообразные вопросы, задавать их, вдумчиво и конкретно отвечать на них. О значении вопросов в учебном процессе, в том числе и в работе по прочитанному или прослушанному тексту, о функции вопросов в познании и обучении говорят многие учёные-дидакты, психологи, учителя-практики.

5. В современной теории обучения вопросы рассматриваются в различных контекстах: в контексте проблем развития познавательной активности школьников; с позиций механизмов формирования навыков критического мышления, его стимулирования; с позиций понимания и анализа учебного текста.

6. Важным аспектом теории учебных вопросов является проблема их типологии. Причём знание различных классификаций вопросов важно не только для учителя, но и для учащегося. Существующие в дидактической и лингвометодической науке типологии учебных вопросов отражают различные подходы к характеристике этого феномена: в соответствии с уровнями мышления; с учётом предполагаемых действий учащихся; по характеру (структуре) ответа; по типу речемыслительной операции, лежащей в основе ответа. Кроме того, нередко в одной классификации смешиваются различные критерии. Такая ситуация свидетельствует о том, что типология вопросов, которые необходимо культивировать в обучении, является сложной и недостаточно изученной проблемой.

РАЗДЕЛ 2

УЧЕБНЫЕ ВОПРОСЫ В РАБОТЕ ПО ТЕКСТУ

2.1. «Вопросное сопровождение» текстов в современных школьных учебниках по русскому языку

Одна из задач исследования заключалась в составлении реестра требований, предусмотренных программой по русскому языку, относительно умений школьников общеобразовательных учебных заведений отвечать на вопросы, составлять, формулировать и задавать их. С этой целью была проанализирована соответствующая программа, в частности раздел «Речь. Речевая деятельность» [49], в результате чего определена динамика обозначенных умений школьников 5 – 12 классов. Представим результаты предпринятого анализа в таблице 2.1.

Таблица 2.1

Требования к умениям учащихся отвечать на вопросы,
составлять вопросы

Класс	Виды работ	Умения учащихся
5 класс	<p>Слушание-понимание художественного текста повествовательного характера (объём текста – 400-500 слов; время звучания – 4-5 минут).</p> <p>Чтение-понимание (вслух) художественного текста.</p> <p>Чтение-понимание (молча) научно-популярных текстов.</p>	<p>– отвечать на вопросы по содержанию текста;</p> <p>– составлять к тексту вопросы;</p> <p>– отвечать на вопросы по тексту;</p> <p>– составлять вопросы по тексту;</p> <p>– формулировать вопросы к логически завершённым частям текста.</p>
6 класс	<p>Говорение. Подробный пересказ художественных текстов, содержащих описание ситуации общения.</p>	<p>– формулировать вопросы по содержанию текста.</p>
7 класс	Слушание-понимание	– составлять вопросы по тексту.

	художественного текста повествовательного характера, содержащего описание ситуаций общения, включающих диалоги (объём текста – 600-700 слов; время звучания – 6-7 минут).	
8 класс	–	–
9 класс	Слушание-понимание научно-популярных текстов об особенностях национального общения (объём текста – 700-800 слов; время звучания – 6-7 минут).	– формулировать вопросы по прослушанному тексту.
10 класс	–	–
11 класс	–	–
12 класс	–	–

Как показал анализ, основная часть работы, направленной на формирование умений учащихся отвечать на вопросы, составлять, формулировать их, сосредоточена в 5 классе, в 6–9 классах этот вид учебной деятельности представлен эпизодически, а в старших классах программа не нацеливает на подобную работу, так как анализируемые умения к этому периоду обучения должны быть сформированы. Поэтому с целью выявления дидактических ресурсов для проведения работы в обозначенном направлении были выбраны учебники для пятого класса: 1) Баландина Н.Ф., Дегтярёва К.В., Лебеденко С.А. Русский язык. 5 класс / под ред. Н.Ф. Баландиной. Киев : Знання України, 2005; 2) Пашковская Н.А., Гудзик И.Ф., Корсаков В.А. Русский язык. 5 класс. Киев : Освіта, 2005. Методический аппарат указанных учебных книг был проанализирован с учетом классификации вопросов, разработанной И.Ф. Гудзик (см. параграф 1.2).

Анализ показал, что в учебных книгах представлено достаточное количество вопросов: 158 – в учебнике под ред. Н.Ф. Баландиной (все

вопросы в этом учебнике помещены в специальной рубрике «Отвечайте») и 133 – в учебнике Н.А. Пашковской и др. Преобладают вопросы на воспроизведение фактов, с помощью которых проверяется усвоение школьниками фактуальной информации текстов: 111 и 62 соответственно. Эти вопросы представлены как после литературно-художественных текстов («Из скольких человек состоит описанная в отрывке семья?» (Баландина, упр. 21, с. 18); «Кем работал отец ребят?» (Пашковская, упр. 108, с. 35); «Каким оказался «лесной трофей» на этот раз?» (Пашковская, упр. 108, с. 35)), так и научно-популярных, или познавательных («Какая речь появилось раньше – устная или письменная?» (Баландина, упр. 24, с. 19); «Какие комнаты располагались на верхнем этаже дома П. И. Чайковского, а какие – на нижнем этаже?» (Баландина, упр. 122, с. 60)).

Среди вопросов этой категории много закрытых вопросов (по определению Р. Смит), которые предполагают однословные ответы «да/нет» или ответы в очень краткой форме (особенно в учебнике под ред. Н. Ф. Баландиной): «Хотелось ли девочке продолжить разговор?» (упр. 47, с. 29); «Разнообразны ли его интересы?» (упр. 79, с. 42); «Есть ли в квартире Ксении книжный шкаф?» (упр. 139, с. 66); «Нравилось ли Пете выбирать пенал?» (упр. 184, с. 91); «Был ли муравейник жилой?» (упр. 497, с. 225).

Положительным моментом в формировании системы вопросов к текстам является то, что некоторые вопросы на воспроизведение фактов дополняются вопросами, предполагающими свободные связанные высказывания: «Согласились ли другие ребята упразднить слово «не»? Почему?» (Пашковская, упр. 17, с. 6). Однако таких дополнительных вопросов очень мало.

В значительном количестве в проанализированных учебных книгах представлены вопросы на увязывание прочитанного с собственным жизненным опытом, что объясняется воспитательными задачами обучения: 32 – в учебнике под ред. Н.Ф. Баландиной и 25 – в учебнике Н.А. Пашковской и др.: «Помогаете ли вы своим младшим братьям и

сёстрам?» (Баландина, упр. 47, с. 27); «Что вы носите в своем портфеле?» (Баландина, упр. 184, с. 90); «Совпадают ли интересы главного героя с вашими?» (Баландина, упр. 79, с. 42); «Любишь ли ты животных?» (Пашковская, упр. 306, с. 102); «Читал ли ты эту сказку?» (Пашковская, упр. 330, с. 110); «Знаешь ли ты людей, которые ведут себя так, как персонажи этой басни?» (Пашковская, упр. 182, с. 62). Часто вопросы данной категории требуют свободных связных высказываний: «Какая порода собак нравится тебе больше остальных и почему?» (Пашковская, упр. 306, с. 102); «Расскажите, что для вас значит телевизор и/или кино?» (Баландина, упр. 302, с. 136).

К этой группе целесообразно отнести вопросы на определение учащимися границы собственных знаний. Вопросы данного типа зафиксированы только в учебнике Н.А. Пашковской: «Что нового ты узнал из текста?» (упр. 353, с. 121); «Что было новым для тебя в этом тексте?» (упр. 438, с. 146).

В меньшем количестве представлены в проанализированных учебниках вопросы на оценку прочитанного, формирование собственного суждения о прочитанном и по поводу прочитанного: 8 – в учебнике Н.А. Пашковской и 6 – в учебнике под ред. Н.Ф. Баландиной. Приведём примеры: «Как ты относишься к тому, о чем говорится в рассказе?» (Пашковская, упр. 88, с. 28); «В чем ты согласен с автором, а в чём нет?» (Пашковская, упр. 268, с. 90); «Согласен ли ты с утверждением, вынесенным в название рассказа?» (Пашковская, упр. 456, с. 153); «Понравился ли вам поступок Вали?» (Баландина, упр. 477, с. 216); «Приятно ли общаться с хвастунами, зазнайками?» (Баландина, упр. 477, с. 216).

Незначительную группу составили вопросы на создание в воображении образов на основе текста – всего восемь единиц: 6 – в учебнике Н.А. Пашковской и 2 – в учебнике под ред. Н.Ф. Баландиной. Приведём примеры: «Какое настроение создают у тебя эти строки?» (Пашковская, упр. 119, с. 40); «Какие картины ты представляешь, читая этот отрывок?»

(Пашковская, упр. 230, с. 77); «Такой ли ты представлял себе Ладу (собаку)?» (Пашковская, упр. 122, с. 41); «Какая картина предстает у вас перед глазами, когда вы читаете стихотворение «Родное» К. Бальмонта?» (Баландина, упр. 371, с. 168). Ответы на подобного рода вопросы предполагают использование приёма словесного рисования, цель которого состоит в том, чтобы «приблизить к ребёнку образы произведения, включить детское воображение, сконструировать возникшие представления» [38, с. 154]. Данный приём как один из видов творческих работ учащихся по следам прочитанного произведения хорошо знаком пятиклассникам, так как он широко используется в начальной школе.

Малочисленны и вопросы, предусматривающие толкование авторской позиции, смысла произведения: зафиксировано всего семь подобных вопросов, шесть из которых – в учебнике Н.А. Пашковской: «Что помогло автору создать описание зимы?» (Пашковская, упр. 301, с. 99); «Почему автор дал такие имена героиням сказки?» (Баландина, упр. 85, с. 44).

Единичными в учебных книгах являются вопросы:

– на переформулирование: «Как ещё можно озаглавить эту сказку?» (Пашковская, упр. 330, с. 110);

– предполагающие привлечение дополнительной информации о предмете, который обсуждается: «Что дает человеку общение с собаками (вспомни, что ты читал об этом или видел в фильмах)?» (Пашковская, упр. 306, с. 102); «Знаете ли вы другие истории о веснушках?» (Баландина, упр. 60, с. 35);

– предусматривающие воспроизведение прочитанного (прослушанного) в новой форме, порождение в воображении новых сценариев, ситуаций: «Как он должен был себя вести в сложившейся ситуации?» (Баландина, упр. 235, с. 111); «Сохранились бы странствующие голуби, если бы в те далёкие времена существовала «Красная книга»?» (Баландина, упр. 567, с. 258); «Каким может быть продолжение этого рассказа?» (Пашковская, упр. 108, с. 35);

– предусматривающие умение представить себя на месте героя произведения: «Как бы ты ответил на вопросы, поставленные в тексте?» (Пашковская, упр. 268, с. 90).

В процессе анализа учебников зафиксированы вопросы, которые не вошли ни в одну из групп классификации, предложенной И.Ф. Гудзик. Эти вопросы касаются аспектов анализа (исследования) текста как лингвистического феномена (представлены в основном в учебнике Н.А. Пашковской и др.). Их можно разделить на такие группы:

1) вопросы по содержанию текста:

– вопросы по теме текста и его отдельных смысловых частей (11 единиц): «О чем этот текст?» (упр. 255, с. 85); «О чем эта народная песня?» (упр. 23, с. 10); «О чем говорится в каждой смысловой части?» (упр. 330, с. 110); «О чём говорится в первом абзаце, о чём во втором, в третьем?» (упр. 216, с. 72); «О чём говорится в отрывке?» (упр. 193, с. 66);

– вопросы по основной мысли текста (5 единиц): «Какова основная мысль текста?» (упр. 96, с. 30); «Какое предложение выражает основную мысль текста?» (упр. 179, с. 61);

2) вопросы по форме текста:

– вопросы по структуре текста (3 единицы): «Сколько в тексте абзацев?» (упр. 12, с. 31); «Есть ли в этом тексте вступление, основная часть, заключение?» (упр. 129, с. 42);

– вопросы по средствам связи в тексте (2 примера): «Какие средства связи есть в тексте?» (упр. 12, с. 31); «Какие слова использовал автор, чтобы избежать повторения слова *женщина*?» (упр. 278, с. 93);

3) вопросы по изобразительно-выразительным средствам текста (4 примера – в учебнике Н.А. Пашковской и др., 3 – в учебнике под ред. Н.Ф. Баландиной): «Какие сравнения есть в тексте?» (Пашковская, упр. 119, с. 40); «В прямом или переносном значении употреблены в тексте слова *падает, зеркало, сонный, молчаливый, лежит*?» (Пашковская, упр. 246, с. 82); «С помощью каких средств живописец передает красоту окружающей

природы?» (Пашковская, упр. 338, с. 117); «В каком из своих значений слово макушка употреблено в тексте?» (Пашковская, упр. 448, с. 150); «Какие слова и выражения позволяют представить лето живым существом?» (Баландина, упр. 607, с. 281);

4) вопросы по типу речи, к которому относится текст (2 единицы): «К какому типу речи можно отнести текст – к повествованию, описанию или рассуждению?» (упр. 239, с. 81); «К какому типу речи относится текст?» (упр. 122, с. 41).

Результаты количественной обработки данных анализа учебников представим в таблице 2.2.

Таблица 2.2

Вопросы в учебниках по русскому языку для 5 класса

№	Типология вопросов	Учебник под редакцией Н.Ф. Баландиной	Учебник Н.А. Пашковской и др.
1.	Вопросы на воспроизведение фактов	111	62
2.	Вопросы на увязывание прочитанного с собственным жизненным опытом, осознание возможности применения нового значения для решения определенных проблем	32	25
3.	Вопросы на оценку прочитанного, формирование собственного суждения о прочитанном и по поводу прочитанного	6	8
4.	Вопросы на создание в воображении образов на основе текста	2	6
5.	Вопросы на толкование авторской позиции, смысла произведения	1	6
6.	Вопросы на переформулирование	0	1
7.	Вопросы, предполагающие привлечение дополнительной		

	информации о предмете, который обсуждается	1	1
8.	Вопросы на воспроизведение прочитанного (прослушанного) в новой форме, порождение в воображении новых сценариев, ситуаций	2	1
9.	Вопросы, предусматривающие умение представить себя на месте героя произведения	0	1
10.	Вопросы, касающиеся аспектов анализа текста как лингвистического феномена	3	22
11.	Всего	158	133

Анализ показал, что характер вопросов к тексту и их направленность зависят от таких факторов:

1) учебных и воспитательных целей использования текста, которые определяются целями урока (в соответствии с программой): разноаспектные возможности использования текста и объясняют различие в системах вопросов к нему, количество вопросов и самих «вопросных» систем. Так, программа для пятых классов предусматривает формирование у школьников основного умения работы по тексту – отвечать на вопросы и составлять вопросы по содержанию текста, что объясняет преобладание в проанализированных учебных книгах вопросов на воспроизведение фактов; значительное количество вопросов на увязывание прочитанного с собственным жизненным опытом учащихся определяется воспитательными задачами обучения;

2) типа текста: преобладание вопросов на воспроизведение фактов в учебнике под ред. Н.Ф. Баландиной объясняется бóльшим количеством в этой учебной книге художественных текстов повествовательного характера; вопросы по форме текста (учебник Н.А. Пашковской и др.) относятся в основном к научно-популярным текстам;

3) концепции обучения (в нашем случае – концепция авторов учебника): именно этим объясняется наличие значительного количества вопросов, касающихся аспектов анализа текста как лингвистического феномена, в учебнике Н.А. Пашковской и др. (отличительной особенностью этого учебника является то, что в нем в большей мере находят отражение проблемы теории текста и текстообразования);

4) этапа (периода, класса) обучения: преобладание «простых» вопросов – на воспроизведение фактов и на увязывание прочитанного с собственным жизненным опытом – можно объяснить периодом обучения.

2.2. Комплексы вопросов к текстам школьных учебников

Предпринятый анализ учебных книг по русскому языку свидетельствует о неравномерном использовании вопросов разных типов при работе с текстами. Этим определяется конечная задача предпринятого исследования – составление комплексов вопросов к текстам, представленным в проанализированных учебниках. Системы вопросов разрабатывались на основе классификации учебных вопросов, предложенной И.Ф. Гудзик. Выбор этой типологии объясняется двумя факторами: 1) разнообразием типов вопросов, выделенных в предложенной классификации; 2) соответствием этой классификации анализируемому периоду обучения и возрастным возможностям школьников. Данная работа осуществлялась по такому принципу: выбирался текст (тексты представлены в Приложении А), определялись типы имеющихся в учебной книге вопросов к этому тексту, данные вопросы дополнялись составленными в соответствии с классификацией И.Ф. Гудзик.

I

Текст «Пора идти в школу» (учебник под ред. Н.Ф. Баландиной, с. 80)

Вопросы, использованные авторами учебника

(все на воспроизведение фактов)

1. О каком событии рассказывает ученик Витя Малеев?
2. Почему у Вити на душе было радостно?
3. Почему он сравнивает возвращение в школу после каникул с возвращением из путешествия?
4. О чём рассказывали школьники друг другу при встрече?
5. С чем поздравил учеников директор школы Игорь Александрович?

Предложенные вопросы

1. Вопросы на переформулирование: «Найдите в тексте предложение *В этот день на улице, как говорится, царило большое оживление*. Как можно сказать по-другому?»; «Какой другой заголовок к тексту ты мог бы подобрать?».
2. Вопросы на создание в воображении образов на основе текста: «Как ты представляешь себе главного героя рассказа?»; «Как, по-твоему, выглядела школа, в которой учился главный герой?».
3. Вопрос на привлечение дополнительной информации о предмете, который обсуждается: «Что ты еще знаешь о традициях проведения первого звонка в школе?».
4. Вопросы на оценку прочитанного, формирование собственного суждения о прочитанном и по поводу прочитанного: «Что тебе понравилось (не понравилось) в рассказе главного героя?»; «Согласен ли ты с тем, что время на каникулах летит очень быстро?».
5. Вопросы на толкование авторской позиции, смысла произведения: «Как, по-вашему, автор относится к своему герою?»; «Хочет ли автор вызвать у нас чувство тоски по лету?».

6. Вопросы на увязывание прочитанного с собственным жизненным опытом; осознание возможности применения нового знания для решения определенных проблем: «О чем напомнило тебе это произведение?»; «Над чем ты задумался, читая этот текст?»; «А какие чувства испытываешь ты первого сентября?».
7. Вопросы на воспроизведение прочитанного (прослушанного) в новой форме, порождение в воображении новых сценариев, ситуаций: «Чем можно дополнить рассказ о первом звонке?»; «Автор сравнивает себя с путешественником. С кем ещё можно сравнить школьника первого сентября?».

II

Текст «Стеклянный пруд» (учебник под ред. Н.Ф. Баландиной, с. 162)

Вопросы, использованные авторами учебника

(все на воспроизведение фактов)

1. Почему пруд в деревне Власово называется Стеклянным?
2. Что мешало автору сначала увидеть прозрачную воду?
3. Почему вода в Стеклянном пруду прозрачная?
4. Что увидел автор на пруду на следующее утро?
5. Какой показалась ему вода?

Предложенные вопросы

1. Вопрос на переформулирование: «Как по-другому можно было бы назвать стеклянный пруд?».
2. Вопросы на создание в воображении образов на основе текста: «Как ты представляешь себя деревню Власово?»; «Как, по-твоему, выглядел пруд, к которому ходил главный герой?».
3. Вопрос на привлечение дополнительной информации о предмете, который обсуждается: «Что бы ты хотел узнать о деревне Власово?».

4. Вопрос на оценку прочитанного, формирование собственного суждения о прочитанном и по поводу прочитанного: «Что тебе показалось странными в рассказе главного героя?».
5. Вопрос на толкование авторской позиции, смысла произведения: «Каким, по-твоему, автор хотел представить нам Стекланный пруд?».
6. Вопрос на умение представить себя на месте героя произведения: «А ты пошёл бы на другое утро и так рано в деревню Власово, как герой рассказа?».
7. Вопросы на увязывание прочитанного с собственным жизненным опытом; осознание возможности применения нового знания для решения определенных проблем: «О чем напомнило тебе это произведение?»; «Захотелось ли тебе побывать на Стекланном озере?»; «Случалось ли тебе бывать в каких-то необычных местах?».
8. Вопрос на воспроизведение прочитанного (прослушанного) в новой форме, порождение в воображении новых сценариев, ситуаций: «Чем можно дополнить рассказ о Стекланном пруде?».

III

Текст «Кабинет» (учебник Н.А. Пашковской и др., с. 40)

Вопросы, использованные авторами учебника

(не входят в классификацию И.Ф. Гудзик, а по классификации Г.Г. Граник, С.М. Бондаренко, Л.А. Концевой их можно отнести к вопросам, приводящим к определённым выводам)

1. Чем занимается хозяин кабинета?
2. Какая у него профессия?

Предложенные вопросы

1. Вопрос на переформулирование: «Какой другой заголовок к тексту ты мог бы подобрать?».

2. Вопросы на создание в воображении образов на основе текста: «Как ты представляешь себе кабинет отца Кати?»; «Каким ты представляешь Катиного отца?».
3. Вопрос на привлечение дополнительной информации о предмете, который обсуждается: «Что бы ты хотел узнать об отце Кати?».
4. Вопрос на оценку прочитанного, формирование собственного суждения о прочитанном и по поводу прочитанного: «Понравился ли тебе кабинет отца героини?»; «Современный ли это кабинет?».
5. Вопрос на толкование авторской позиции, смысла произведения: «Как ты думаешь, что хотел донести до нас автор этого текста?».
6. Вопрос, предусматривающий умение представить себя на месте героя произведения: «Как бы ты вёл себя, если бы оказался в таком кабинете?».
7. Вопрос на увязывание прочитанного с собственным жизненным опытом; осознание возможности применения нового знания для решения определенных проблем: «Случалось ли тебе бывать в таких кабинетах, где много книг, необычных вещей? Как ты себя там вёл?».
8. Вопрос на воспроизведение прочитанного (прослушанного) в новой форме, порождение в воображении новых сценариев, ситуаций: «Чем можно дополнить описание кабинета?».

IV

Текст «Плюс на минус» (учебник под ред. Н.Ф. Баландиной, с. 90)

Вопросы, использованные авторами учебника

1. О каком «минусе» в русском языке говорил мальчик? (вопрос на воспроизведение фактов)
2. Что он предложил сделать? (вопрос на воспроизведение фактов)
3. Согласились ли другие ребята упразднить слово *не*? Почему? (вопрос на воспроизведение фактов)

4. Что вы думаете по этому поводу? (вопрос на оценку прочитанного, формирование собственного суждения о прочитанном и по поводу прочитанного)

Предложенные вопросы

1. Вопрос на переформулирование: «Герой рассказа долго со своей идеей носился. Как можно сказать это иначе?».
2. Вопросы на создание в воображении образов на основе текста: «Как ты представляешь себе ситуацию в языке, когда из словаря исключат слово *не*? Как думаешь, многое после этого изменится?».
3. Вопрос на привлечение дополнительной информации о предмете, который обсуждается: «Что ты знаешь о правописании частицы *не*?».
4. Вопрос на толкование авторской позиции, смысла произведения: «Как ты думаешь, что хотел донести до нас автор этого текста?».
5. Вопрос, предусматривающий умение представить себя на месте героя произведения: «Что бы ты ответил герою рассказа на его идею?».
6. Вопросы на увязывание прочитанного с собственным жизненным опытом; осознание возможности применения нового знания для решения определенных проблем: «Делал ли ты какие-либо необычные открытия?»; «Над чем ты задумался, читая этот текст?».
7. Вопрос на воспроизведение прочитанного (прослушанного) в новой форме, порождение в воображении новых сценариев, ситуаций: «Чем бы закончилась эта история, если бы ребята согласились убрать слово *не*?».

V

Текст «Как я сел в калошу» (учебник Н.А. Пашковской и др., с. 127)

Вопросы, использованные авторами учебника

(вопросы на увязывание прочитанного с собственным жизненным опытом)

1. Как ты оцениваешь поступки младших школьников?
2. Что бы ты им посоветовал?

Предложенные вопросы

1. Вопросы на воспроизведение фактов: «В каком классе учится младшая сестра главного героя?»; «Что было задано главному герою на дом?»; «Что, кроме таблицы умножения, Ольга Николаевна спросила у главного героя?».
2. Вопрос на переформулирование: «Как можно сказать эти предложения иначе: *Но Лике хоть кол на голове теши; Я всё время как на иголках, пока дела не сделаю; И тут я сел в калошу?*».
3. Вопросы на создание в воображении образов на основе текста: «Как ты представляешь себе главного героя рассказа?»; «Какой, по-твоему, была учительница главного героя (внешность, черты характера)?».
4. Вопрос на привлечение дополнительной информации о предмете, который обсуждается: «Что бы ты хотел узнать о режиме дня школьника?».
5. Вопросы на оценку прочитанного, формирование собственного суждения о прочитанном и по поводу прочитанного: «Что тебе не понравилось в диалоге брата с сестрой?»; «Согласен ли ты с младшей сестрой, что домашнее задание лучше выполнять сразу?»; «С кем ты согласен – с братом или с сестрой?».
6. Вопрос на толкование авторской позиции, смысла произведения: «Как, по-твоему, автор относится к главному герою?».
7. Вопрос, предусматривающий умение представить себя на месте героя произведения: «А как бы ты разговаривал с младшей сестрой на месте главного героя?».
8. Вопросы на увязывание прочитанного с собственным жизненным опытом; осознание возможности применения нового знания для решения определенных проблем: «Случалось ли тебе в чем-то убеждать младших? Как ты это делал?»; «А когда ты привык выполнять домашнее задание?»; «Часто ли ты употребляешь в речи фразеологизмы?».

9. Вопрос на воспроизведение прочитанного (прослушанного) в новой форме, порождение в воображении новых сценариев, ситуаций: «Какой другой конец истории с домашним заданием ты можешь себе представить?».

Выводы по разделу 2

1. Анализ программы по русскому языку для 5–12 классов показал, что основная часть работы, направленной на формирование умений учащихся отвечать на вопросы, составлять, формулировать их, сосредоточена в 5 классе, в 6–9 классах этот вид учебной деятельности представлен эпизодически, а в старших классах программа не нацеливает на подобную работу, так как анализируемые умения к этому периоду обучения должны быть сформированы. Поэтому с целью выявления дидактических ресурсов для проведения работы в обозначенном направлении были выбраны учебники для пятого класса.

2. Методический аппарат указанных учебных книг был проанализирован с учетом классификации вопросов, разработанной И.Ф. Гудзик, выбор которой объясняется разнообразием типов вопросов, выделенных в предложенной классификации, и соответствием этой типологии указанному периоду обучения и возрастным возможностям школьников. Предпринятый анализ свидетельствует о неравномерном использовании вопросов разных типов при работе с текстами.

3. В обоих учебниках преобладают вопросы на воспроизведение фактов, с помощью которых проверяется усвоение учащимися фактуальной информации текстов. Это можно объяснить требованиями программы для пятых классов, которая предусматривает формирование у школьников основного умения работы по тексту – отвечать на вопросы и составлять вопросы по содержанию текста, а также преобладанием в учебниках художественных текстов повествовательного характера. Среди вопросов этой

категории много закрытых вопросов, которые предполагают однословные ответы «да/нет» или ответы в очень краткой форме. В значительном количестве в проанализированных учебных книгах представлены вопросы на увязывание прочитанного с собственным жизненным опытом, что объясняется воспитательными задачами обучения.

4. В меньшем количестве представлены в учебниках вопросы на оценку прочитанного, формирование собственного суждения о прочитанном и по поводу прочитанного. Незначительную группу составили вопросы на создание в воображении образов на основе текста и вопросы, предусматривающие толкование авторской позиции, смысла произведения. Единичными в учебных книгах являются вопросы на переформулирование; вопросы, предполагающие привлечение дополнительной информации о предмете, который обсуждается; вопросы, предусматривающие воспроизведение прочитанного (прослушанного) в новой форме, порождение в воображении новых сценариев, ситуаций, и вопросы, предусматривающие умение представить себя на месте героя произведения. Такую ситуацию трудно объяснить, так как перечисленные вопросы имеют значительный развивающий и воспитательный потенциал.

5. В процессе анализа учебников зафиксированы вопросы, которые не вошли ни в одну из групп классификации, предложенной И.Ф. Гудзик. Эти вопросы касаются аспектов анализа (исследования) текста как лингвистического феномена. Разработана типология этих вопросов. Представлены они в основном в учебнике Н.А. Пашковской и др., отличительной особенностью которого является то, что в нем в большей мере находят отражение проблемы теории текста и текстообразования.

6. Неравномерное использование вопросов разных типов для работы с текстами определило конечную задачу предпринятого исследования – составление комплексов вопросов к текстам, представленным в проанализированных учебниках. Составленные системы вопросов

свидетельствуют о значительном «вопросном» потенциале
приведённых в учебных книгах текстов.

ВЫВОДЫ

Проведённое исследование было связано с решением важнейшей методической проблемы школьного обучения, относящейся к области формирования коммуникативной (речевой) компетентности учащихся, – проблемы развития и совершенствования у школьников умений отвечать на вопросы, задавать вопросы и правильно их формулировать и выявления методических ресурсов современных учебных книг, помогающих учителю организовать работу в обозначенном направлении. При решении этой проблемы мы исходили из основного положения исследования, заключающегося в том, что субъекты учебного процесса (учитель и ученики) должны ориентироваться в разнообразии учебных вопросов для успешного решения проблемы формирования «вопросной» компетентности школьников. При этом возникла необходимость решения ряда проблем.

Первый круг проблем, которые рассматривались в квалификационной работе, связан с осмыслением теоретических основ исследования. С этой целью рассмотрены следующие вопросы: содержание понятия коммуникативной компетентности, проблема вопросов в дидактике и лингвометодике. На основе анализа научной литературы был сделан вывод об отсутствии среди учёных однозначного понимания содержания коммуникативной компетентности, так как данное понятие в науке рассматривается с разных сторон: с точки зрения деятельности; с позиций компонентного состава; с точки зрения психологической структуры общения; методов и средств, способствующих развитию коммуникативной компетентности, и т.д. В современной теории обучения вопросы тоже рассматриваются в различных контекстах: в связи с проблемой развития познавательной активности школьников; с позиций механизмов формирования навыков критического мышления, его стимулирования; с позиций понимания и анализа учебного текста. Именно этим фактом

объясняется наличие многочисленных классификаций анализируемого феномена.

Второй круг затронутых в работе проблем был связан с анализом программы и учебников по русскому языку. В результате анализа программы определена динамика умений школьников 5 – 12 классов отвечать на вопросы, составлять, формулировать и задавать их. Было определено, что основная часть работы, направленной на формирование обозначенных умений, сосредоточена в пятом классе, поэтому с целью выявления дидактических ресурсов для проведения работы в обозначенном направлении выбраны учебники для соответствующего периода обучения. Методический аппарат указанных учебных книг был проанализирован с учетом классификации вопросов, разработанной И.Ф. Гудзик. Анализ учебников свидетельствует о неравномерном использовании в них вопросов разных типов при работе с текстами: преобладают вопросы на воспроизведение фактов и на увязывание прочитанного с собственным жизненным опытом – в учебнике под редакцией Н.Ф. Баландиной они составили более 70 % и 20 % соответственно, в учебной книге Н.А. Пашковской и др. – более 45,5 % и 18,5 %. Другие типы вопросов представлены в учебниках в меньшем количестве или вообще единичны. В процессе анализа учебников зафиксированы вопросы, которые не вошли ни в одну из групп классификации, предложенной И.Ф. Гудзик; в основном они представлены в учебнике Н.А. Пашковской и др. – более 16,5 %. Эти вопросы касаются аспектов исследования текста как лингвистического феномена.

В процессе исследования были выявлены факторы, от которых зависит характер вопросов к тексту и их направленность. К этим факторам отнесены: цели использования текста, которые определяются целями урока; тип текста; концепция обучения (концепция авторов учебника); этап обучения.

Данные, полученные в результате анализа учебных книг, были учтены при решении третьего круга проблем – составление комплексов вопросов к текстам, представленным в проанализированных учебниках. Данная работа

осуществлялась по такому принципу: выбирался текст, определялись типы имеющихся в учебной книге вопросов к этому тексту, данные вопросы дополнялись составленными в соответствии с классификацией И.Ф. Гудзик. Выбор указанной классификации был объяснён двумя факторами: 1) разнообразием типов вопросов, выделенных в ней; 2) соответствием их анализируемому периоду обучения и возрастным возможностям школьников.

К о с н о в н ы м р е з у л ь т а т а м и с с л е д о в а н и я о т н е с ё м следующие:

- в работе систематизирована информация, имеющаяся в научной литературе, о классификации учебных вопросов;

- выявлены дидактические ресурсы современных учебников по русскому языку, использование которых будет способствовать формированию у школьников умений отвечать на вопросы, задавать и правильно их формулировать;

- расширена классификация И.Ф. Гудзик за счёт выделения такой подгруппы вопросов, как вопросы на определение учащимися границы собственных знаний, которая была отнесена к вопросам на увязывание прочитанного с собственным жизненным опытом;

- выявлены факторы, обусловившие характер и направленность вопросов в учебных книгах;

- составлены комплексы вопросов, которые может использовать учитель в работе по текстам, представленным в действующих учебниках.

П е р с п е к т и в ы и с с л е д о в а н и я с в я з а н ы с совершенствованием разработанных «вопросных» комплексов и их апробацией в школьной практике.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азимов Э.Г., Щукин А.М. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). Москва : Икар, 2009. 448 с.
2. Альтшуллер Г.С. Творчество как точная наука. 2-е изд., доп. Петрозаводск : Скандинавия, 2004. 208 с.
3. Андреева Г.М. Социальная психология : учебник для вузов. 5-е изд., испр, и доп. Москва : Аспект Пресс, 2008. 365 с.
4. Аргайл М. Психология счастья. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 336 с.
5. Баландина Н.Ф., Дегтярёва К.В., Лебеденко С.А. Русский язык. 5 класс : учебник для общеобразовательных учебных заведений / под ред. Н.Ф. Баландиной. Киев : Знання України, 2005. 304 с.
6. Баландіна Н.Ф. Навчальний текст як засіб породження нових смислів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2017. Вип. 58. С. 14–19.
7. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання: навчально-методичний посібник. Київ : ІЗМН, 1998. 290 с.
8. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* / під ред. О.В. Овчарук. Київ : К.І.С., 2004. С. 47–52.
9. Біблів П.В. Виховний потенціал рідної мови у формуванні мовленнєвої культури. *Національне виховання: регіональний аспект*. Полтава, 1995. С. 16–19.
10. Блум Б. Таксономия образовательных целей. Москва : Просвещение, 1985. 196 с.
11. Бондаренко Н.В. Запитання як пусковий механізм світопізнання й компетентнісного навчання. *Fundamental and applied research in the modern*

world : abstracts of the 3rd International scientific and practical conference. Bo Science Publisher. Boston, USA, 2020. Pp. 195–204.

12. Бондаренко Н.В. Компетентнізація шкільної освіти: українська версія. *Science and society* : proceedings of the 13th International conference. Accent Graphics Communications & Publishing. Hamilton, Canada, 2019. Pp. 124–135.

13. Веккер Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов / под общ. ред. А.В. Либина. Москва : Смысл, 1998. 351 с.

14. Вьюшкова Л.Н. Обучение школьников постановке вопросов как средству анализа учебно-научного текста : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Москва, 1990. 16 с.

15. Габрахманова Б.Д. Составление вопросов низкого и высокого порядка при работе с текстом на уроках русского языка и литературы. URL: <http://zkoipk.kz/smartconf2019/1-section/5151-conf.html> (дата обращения: 03.11.2021).

16. Гін А.А. Прийоми педагогічної техніки: Свобода вибору. Відкритість. Діяльність. Зворотній зв'язок. Ідеальність : посібник для вчителів. Харків : Основа, 2015. 112 с.

17. Граник Г.Г., Бондаренко С.М., Концевая Л.А. Когда книга учит. 2-е изд., доп. Москва : Педагогика, 1991. 256 с.

18. Грединарова О.М. Схема-модель функционально-системного подхода как инструмент систематизации знаний учащихся и формирования системного и творческого мышления. URL: <http://ratriz.ru/wp-content/uploads/2016/04/Gredinarova-E.M.-Shema-model-funktsionalno-sistemnogo-podhoda.pdf> (дата обращения: 03.11.2021).

19. Гудзик И.Ф. Необходимое условие демократизации образования. Вопросы учащихся и их роль в обучении языку. *Русская словесность в школах Украины*. 2007. № 5. С. 5–8.

20. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. Москва : Педагогика, 1986. 240 с.

21. Дзвінок з минулого : вірші, оповідання, казки, байки, загадки, приповідки / упоряд., заг. ред., післям. та приміт. В.І. Лучука; передм. Я.П. Гояна. Київ : Веселка, 1991. 303 с.
22. Доблаев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. Москва : Педагогика, 1982. 176 с.
23. Дьюи Д. Школа и общество. URL : https://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/galag/28.php (дата обращения: 03.11.2021).
24. Дьюи Д., Дьюи З. Школы будущего. URL : http://jorigami.ru/PP_corner/Classics/Dewey/Dewey_Schools_of_Future.htm (дата обращения: 03.11.2021).
25. Єрмоленко С.Я. Формування комунікативної компетенції у лінгводидактиці. *Українська мова і література в школі*. 2007. № 3. С 42–46.
26. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растяников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. Москва : Издательство Московского университета, 1990. 96 с.
27. Загашев И. Умение задавать вопросы. Как решить любую проблему. *Перемена*. 2001. № 4. С. 8–13.
28. Заир-Бек С.И. Развитие критического мышления на уроке : пособие для учителей. Москва : Просвещение, 2011. 223 с.
29. Ипполитова Н.А. Текст в системе обучения русскому языку в школе : учебное пособие. Москва : Флинта, Наука, 1998. 176 с.
30. Канішевська Л.В., Сухопара І.Г. Формування толерантності в молодших школярів у позаурочній діяльності: теорія і практика : монографія. Київ: Компрінт, 2017. 403 с.
31. Караман С.О. Методика української мови в гімназії : навчальний посібник. Київ : Довіра, 2000. 186 с.
32. Кийосаки Р., Лектер Ш. Богатый ребёнок, умный ребёнок / пер. с англ. О.Г. Белошеева. Минск : Попурри, 2009. 336 с.
33. Кинг А. Исследование как инструмент критического мышления / пер. с англ. Ю.В. Брянцевой. Москва : Генезис, 1994. 140 с.

34. Кіліченко Л.М. Українська дитяча література : навчальний посібник. Київ : Вища школа, 1976. 334 с.
35. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. Рига : Эксперимент, 1995. 176 с.
36. Копелюк С. Формування комунікативної компетентності учнів початкової школи на уроках літературного читання. *Гірська школа Українських Карпат*. 2015. № 12–13. С. 163–165.
37. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. Москва : Педагогика, 1981. 186 с.
38. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О.В. Методика преподавания русского языка в начальных классах : учебное пособие. Москва : Академия, 2000. 472 с.
39. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте. Москва : Просвещение, 1983. 96 с.
40. Марущак О.М. Формування комунікативної компетентності молодших школярів засобами дитячої періодики : методичні рекомендації. Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2017. 134 с.
41. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / М.І. Пентилюк та ін. ; за ред. М.І. Пентилюк. Київ : Лентвін, 2004. 400 с.
42. Новий тлумачний словник української мови: у 3-х томах / укл. В.В. Яременко, О.М. Сліпушко. Київ : Аконіт, 2005. Т. 1 : А – К. 926 с.
43. Обучение русскому языку в школе : учебное пособие / Е.А. Быстрова и др. ; под ред. Е.А. Быстровой. Москва : Дрофа, 2004. 240 с.
44. Онищук В.О. Активізація навчання старшокласників. Київ : Рад. школа, 1978. 128 с.
45. Пахненко И.И. Методика преподавания русского языка в начальной школе с украинским языком обучения. Руководство к самостоятельному изучению курса : учебное пособие. 2-е изд. Сумы : Университетская книга, 2015. 336 с.

46. Пашковская Н.А., Гудзик И.Ф., Корсаков В.А. Русский язык. 5 класс : учебник для учащихся общеобразовательных учебных заведений. Киев : Освіта, 2005. 160 с.
47. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг : учебное пособие. Москва : МГУ, 1989. 216 с.
48. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання / за ред. О.І. Пометун. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.
49. Російська мова : програма для 5–12 класів загальноосвітніх навчальних закладів / Н.Г. Озерова та ін. Чернівці : Букрек, 2005. 156 с.
50. Русский язык в начальных классах. Теория и практика обучения / М.С. Соловейчик и др.; под. ред. М.С. Соловейчик. 4-е изд., стереотип. Москва : Академия, 1998. 384 с.
51. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения. Москва : Юрайт, 2019. 297 с.
52. Сидоренков В.А. Углублённое изучение русского языка : книга для учителя. Москва : Просвещение, 1996. 271 с.
53. Сікорський П. До проблеми формулювання понять «компетентність» і «компетенція». *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2014. № 6. С. 7–15.
54. Смит Р. Групповая работа с детьми и подростками / пер. с англ. Ю.В. Брянцевой. Москва : Генезис, 1999. 272 с.
55. Снетков В.М. Психология коммуникации в организациях : учебное пособие. Санкт-Петербург : СПбГУ, 1999. 116 с.
56. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям : вибрані твори. Київ : Рад. школа, 1977. Т. 3. 670 с.
57. Ушинський К.Д. Вибрані педагогічні твори : в 2 т. / за ред. В.М. Столетова та ін.. Київ : Рад. школа, 1983. Т. 1. 488 с.
58. Шамова Т.И. Активизация учения школьников. Москва : Педагогика, 1982. 209 с.

59. Швець Г.Д. Моделювання навчального тексту: термінологічний та методичний аспекти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2017. Вип. 58. С. 170–178.

60. Шмаков С.А. Игры учащихся – феномен культуры. Москва : Новая школа, 1994. 240 с.

61. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов. Москва : Педагогика, 1988. 205 с.

62. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. Москва : Педагогика, 1989. 560 с.