

P-P

324/—

229

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ УССР
КИЕВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
ИМ. А. М. ГОРЬКОГО

К. Г. ДЕЛИКАТНЫЙ

ДИДАКТИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ
ВОПРОСОВ УЧИТЕЛЯ
И ИХ ПРИМЕНЕНИЕ НА УРОКЕ
В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель
член-корр. АПН РСФСР профессор С. Х. ЧАВДАРОВ

НБ НПУ

імені М.П. Драгоманова



100310989

Киев — 1965

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ УССР
КИЕВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
им. А. М. ГОРЬКОГО

На правах рукописи

К. Г. ДЕЛИКАТНЫЙ

371

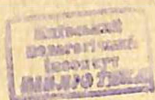
Дели

ДИДАКТИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ
ВОПРОСОВ УЧИТЕЛЯ
И ИХ ПРИМЕНЕНИЕ НА УРОКЕ
В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель
член-корр. АПН РСФСР профессор С. Х. ЧАВДАРОВ

324 (рукопись)



- 76

Киев — 1965

Киевский государственный педагогический институт им. А. М. Горького направляет Вам для ознакомления автореферат диссертационной работы тов. Деликатного К. Г. на тему «Дидактическая сущность вопросов учителя и их применение на уроке в средней школе», представленной к защите на соискание ученой степени кандидата педагогических наук.

Просьба ознакомиться с авторефератом и Ваши замечания прислать по адресу: г. Киев, Бульвар Шевченко, 22/24, Киевский государственный педагогический институт имени А. М. Горького, научная часть.

Автореферат разослан 7 января 1966 г.

Защита состоится

1966 г.

Успешное осуществление обучения и воспитания в школе во многом определяется педагогическим мастерством учителя, совершенством дидактических методов и средств, в частности таких, как вопросы учителя.

Дидактическая роль вопросов освещается в учебнике «Педагогика» под редакцией С. Х. Чавдарова, в монографиях Н. П. Архангельского, В. Бертона, М. А. Данилова и Б. П. Есипова, Н. Г. Дайри, Б. В. Журавлева, М. Ф. Морозова, Е. И. Перовского и других; методика применения их излагается в диссертациях Б. В. Журавлева, К. П. Карповой, К. П. Королева, З. А. Смирновой, И. П. Товпинец; систематизация вопросов под тем или иным углом зрения приводится в ряде статей и методических пособий.

Однако ни в одной работе вопросы учителя на уроке не выделялись в отдельный предмет исследования. Они рассматриваются, как правило, попутно, в связи с исследованием методов и этапов урока.

Основная цель данного исследования состояла в том, чтобы раскрыть дидактическую сущность вопросов учителя, определить рациональные пути и приемы применения вопросов на разных этапах урока, основываясь на передовом опыте работы учителей и экспериментальных уроках, и вывести общие дидактические требования к их содержанию и постановке.

В процессе работы над диссертацией изучено около 400 уроков в V—XI классах, систематизировано более 8 тыс. вопросов, поставленных учителями на уроках русского и украинского языков и литературы, истории, географии, физики и некоторых других предметов. Проведен анализ около 1000 анкет учащихся, в которых прямо или косвенно изложено их отношение к проблемной постановке вопросов, вопросам учителя при опросе, изложении и закреплении новых знаний.

Экспериментальные уроки проводились в вильнюсской средней школе им. Черняховского, в киевских средних школах № 30 и № 45. Кроме того, изучался опыт работы учителей в вильнюсских средних школах №№ 2 (им. Соломен

Нерис), 5 и 6; киевских средних школах №№ 25, 53, 57, 67, 77, 87, 134, 171, а также тарасовской сельской средней школе (Киевская область).

Методологической основой работы послужили произведения классиков марксизма-ленинизма по вопросам обучения и воспитания, а также постановления ЦК КПСС и Советского правительства о школе.

Во **введении** обосновывается тема исследования, излагается краткая история исследуемого вопроса, определяются предмет, задачи и методы исследования.

Искусство ставить вопросы, вести диалог считалось своеобразным мастерством и высоко ценилось еще у древних греков. Широко применялись вопросы в средневековой школе, где безраздельно господствовал катехизический метод, основанный на догматических принципах преподавания. При капитализме средневековая школа с ее катехизическим методом обучения подверглась коренной ломке, и только в преподавании религии катехизация почти в чистом виде сохраняется и поныне. В XVIII веке в европейских школах широко распространяется эвристическая разновидность беседы. Но начиная с Пестолоцци, усиливаются возражения против увлечения эвристикой. В школьной практике в XIX в. применялись оба метода — катехизический и сократический, или эвристический, на стороне которого выступали прогрессивные педагоги. Замечательный немецкий педагог А. Дистервег утверждал, что «вопросо-развивающий способ обучения является венцом учительского искусства». Другой немецкий педагог Ф. Регенер подчеркивал дидактическое значение вопросов учителя. По его словам, вопросы для учителя — «средство познания», а для учащихся — «средство учения».

Прогрессивные педагоги России пропагандировали вопросо-ответные методы обучения. П. Ф. Каптерев, В. П. Шереметевский, А. В. Духнович и другие определили и сформулировали важнейшие дидактические требования к вопросам, не потерявшие своего значения и поныне. Глубокие мысли о дидактическом значении вопросов учителя высказал великий русский педагог К. Д. Ушинский, особенно подчеркнувший роль вопросов в развитии мышления учащихся. В борьбе против косности и рутины в школьном обучении в царской России, которую вели прогрессивные педагоги, неоднократно отмечалось значение вопросов учителя. Некоторые педагоги, напротив, резко выступали против них, доказывая, например, что вопросы «убивают мыслительную деятельность» учащихся.

ся, что «от деспотизма вопросов страдает школа» (Г. Гаудиг) и что вопросы «притупляют» учащихся и поэтому должны быть изгнаны из школы. (А. Музыченко) «Дурманом», «могилой понимания» назвал вопросы видный лингвист А. Пешковский. Однако при близком рассмотрении становится очевидной несостоятельность «противников» вопроса учителя.

В I главе — «Вопрос учителя как дидактическая проблема» — исследуется логическая и дидактическая сущность вопросов учителя, предлагается классификация вопросов и определяется их место на уроке на основе изучения опыта работы учителей.

Выяснение логической и дидактической сущности вопросов учителя представляет несомненный интерес. Одни из ученых относят вопросы к суждениям (Н. Кондаков, П. Копнин, В. Виноградов), другие доказывают, что вопросы лишь предполагают суждения (А. Гефлер) и являются одним из этапов формирования суждений (Х. Зигварт). Многие исключают вопросы из логических категорий. (И. Городецкий, М. Строгович, П. Попов, Е. Галкина-Федорук). Однако с приведенными утверждениями согласиться нельзя. Так, было бы неверно относить вопросы за пределы логических категорий, которые, как известно, отражают основные формы мышления. В процессе мышления формируются определенные понятия, суждения и умозаключения. Акт мышления обычно связан с решением какого-то вопроса, проблемы. И как правило, суждение, понятие и умозаключение являются ни чем иным, как ответом на вопрос. Например, суждение «земля шарообразная» могло возникнуть лишь как ответ на вопрос «Какой формы Земля?». Каждому понятию, суждению и умозаключению имплицитно предшествует вопрос.

Вопросы предвеляют и стимулируют мышление. Все новое, неизвестное, сложное, с чем сталкивается человек в своей деятельности, предстает в его сознании вначале в форме вопросов типа «Что это?», «Кто это?», «Почему?», «Зачем?» и т. д.

Близость вопросов к суждениям несомненна. Вопросы, как и суждения, могут основываться и на истинных, и на ложных утверждениях. Например, вопрос «Как осуществляется радиоприем?» истинный, так как требует объяснения действительного явления. Вопрос «Как работает *perpetuum mobile*?» ложный, потому что основан на ложном утверждении о возможности существования «вечных двигателей».

Вопросы учителей типа «Как этого не знать?», (т. е. «Каж-

дый должен знать это»). «Как это могло случиться?» (т. е. «Этого не могло быть») и ряд других по сути являются категорическими суждениями, окрашенными эмоциями самого разнообразного характера. Вопросы, выражающие сомнение или колебание, как правило, не требуют ответа и по своему содержанию приближаются к проблематическому суждению.

В педагогической литературе давно бытует мнение, что вопрос — это неполное суждение, выраженное законченным предложением. Однако это мнение представляется на совсем точным: логическая структура вопроса представляет сочетание двух компонентов — суждения и собственно вопроса. Суждение содержит в себе известные знания и сведения, а вопрос ведет к получению нового суждения — ответа. Ответ на вопрос — это полное суждение, в котором, помимо знаний, изложенных в вопросе, приводятся новые.

Вопросы являются логической формой выражения противоречия между познанием и средствами познания. С решением одних вопросов обогащаются средства познания и вместе с тем расширяется сфера познавательной деятельности человека, и как следствие, возникают новые вопросы.

Отличительной особенностью вопросов учителя является то, что они часто связаны с изложением известных знаний. Вопросы учителя прокладывают путь не только возникающему, пробивающемуся и незавершенному знанию, но и выступают толчком к проявлению уже сложившегося, готового знания. Вопросы учителя — такая логическая форма, в которой заключено дидактическое требование — побуждение к решению определенных учебных задач и проблем на основе данных опыта, исследований и ранее накопленных знаний, а также к изложению уже имеющихся, готовых знаний с целью их проверки, закрепления и систематизации.

Вопросы учителя различаются по содержанию, назначению и дидактической роли, что объясняет существование различных классификаций. Так, М. А. Данилов и Б. П. Есипов выделяют вопросы, имеющие целью установление фактов; вопросы, направленные на формирование понятий, на установление новых связей между фактами, явлениями и процессами; вопросы на применение знаний; Б. В. Журавлев — проверочные; развивающие и повторительные; Е. И. Перовский — вопросы, направленные на раскрытие общих закономерностей природы и общества; на осознание идей коммунизма; вопросы, содействующие воспитанию советского патриотизма; вопросы, обращающие внимание на

связь с современностью и практикой социалистического строительства; вопросы, направленные на характеристику качеств нового человека; С. Х. Чавдаров — прямые, наводящие; репродуктивные, рефлексивные; аналитические, синтезирующие ... В большинстве случаев дидактами учитывались вопросы, применяемые при устном опросе. Традиционное деление вопросов на основные, дополнительные и вспомогательные, принятое в обиходе среди учителей, также охватывает вопросы при устном опросе.

В диссертации на основе дидактического назначения вопросов учителя выведена следующая классификация: служебные вопросы; репродуктивные, или воспроизводящие вопросы; рефлексивные, или вопросы на размышление.

К разряду служебных относятся организующие вопросы, используемые при организации учебной работы на уроке, и вспомогательные — наводящие, уточняющие, побуждающие и др., выполняющие важную роль на всех этапах работы на уроке.

К репродуктивным вопросам относятся:

вопросы, требующие воспроизведения отдельных фактов или фактов, объединенных одной мыслью;

вопросы, требующие воспроизведения имеющихся знаний при устном опросе, а также воспроизведения научных положений, правил, законов, формул;

вопросы, обращенные к личному опыту и знаниям учащихся.

В группу рефлексивных вопросов включены вопросы, направленные на установление причинно-следственных связей в изучаемом материале, сравнение, понимание, сообразительность, обобщение, самостоятельные выводы и некоторые другие.

Следует подчеркнуть подвижность вопросов, их способность переходить из одной группы в другую, выступать в разном значении, что не дает возможности провести резкой грани между разными видами вопросов. Так, промежуточное положение между служебными вопросами и вопросами на размышление занимают вопросы, поставленные риторически, т. е. без требования ответа, так как служат они средством выразительности речи и в то же время активизируют внимание и мышление.

С помощью вопросов у учащихся формируется свое личное отношение к усваиваемым знаниям, складываются убеждения. Вопросы позволяют учителю определить глубину и

прочность усвоения знаний учащимися, установить причину незнания и наметить правильное направление учебной работы.

В начале урока вопросы служат средством мобилизации внимания учащихся на решение определенных учебных задач, а при переходе от одного этапа урока к другому они часто образуют дидактический мостик, по которому учитель ведет учащихся к усвоению новой темы.

Вопросы способствуют развитию речи учащихся, правильная, глубоко продуманная постановка вопросов привлекает учащихся к нахождению главного в изучаемом материале, воспитывает умение анализировать и синтезировать.

Часто вопросы используются учителем как средство эмоционального воздействия на учащихся.

Значение вопросов возрастает в связи с развитием программированного обучения. Система вопросов позволяет конструировать алгоритмы обучения, широко применяющиеся при изучении математики, физики и орфографии и т. д.

Изучение опыта работы учителей (в 1958—65 гг. изучалось 207 уроков в V—XI кл., систематизировано и отражено в таблицах 7560 вопросов) показывает, что преобладание на уроке служебных и репродуктивных вопросов, у которых на первый план выступает задача на воспроизведение, в известной мере препятствует формированию у учащихся навыков и умений самостоятельного труда и логического мышления. Так, служебные вопросы составили 38,6%, репродуктивные — 35,3%, а рефлексивные — всего 26,1%. Особенно недостаточно применяются вопросы на понимание и сообразительность: в V кл. — 1,8%, VI кл. — 2,8%, VII кл. — 2,2%, VIII кл. — 1,4%, IX кл. — 2,1%, X—XI кл. — 2,6%.

Между тем лучший опыт работы учителей показывает, что высокий эффект процесса обучения на уроке достигается в том случае, если наряду с учебно-воспитательными задачами решаются задачи развития мышления учащихся, когда вопросам «на размышление» отводится важное место.

Во второй главе — «Вопросы учителя при изложении и закреплении нового материала» — исследуются пути и приемы рационального применения вопросов учителя.

«Нет сомнения, что постановка вопросов имеет величайшую важность во всяком отыскании истины», — утверждал К. Д. Ушинский. Большое дидактическое значение имеет проблемная постановка вопросов на уроке, создание с по-

мощью вопросов «ситуации затруднения» на всех этапах изучения учебного материала.

Важным моментом в проведении урока является **постановка новой темы**, своеобразного большого вопроса.

Изучалась постановка вопроса — темы на уроках опытных учителей по предметам гуманитарного цикла. Проанализировано 195 уроков. Полученные данные, как и последующая экспериментальная работа, доказывают эффективность применения вопросов при постановке новой темы, в особенности в V—VII классах. Так, число уроков, на которых вопросы применялись с целью вызвать у учащихся интерес к новой теме, стимулировать их деятельность, составило в V кл. — 65%; VI кл. — 57%; VII кл. — 62%; VIII кл. — 39%; IX кл. — 38%; X—XI кл. — 20%. Наиболее эффективны такие способы использования вопросов, как подведение учащихся к «открытию» новой темы; постановка новой темы в виде вопроса, представляющего как познавательное затруднение; сообщение учителем вопросного плана предстоящей работы; предварительная постановка вопросов перед изложением нового материала; руководство с помощью вопросов работой учащихся по составлению плана предстоящей работы.

Репродуктивные вопросы, в особенности в связи с широким распространением в практике работы учителей метода излагающей беседы, позволяют мобилизовать личный опыт учащихся, их прежние знания, обратить внимание на разные стороны изучаемого предмета. Являясь средством связи нового материала с полученными прежде знаниями и личным опытом учащихся, вопросы способствуют лучшему усвоению нового материала на уроке.

Такие вопросы, например, были широко использованы в эксперименте в 5 кл. вильнюсской средней школы им. Черняховского при изучении темы «Части речи». В контрольном классе изучение нового материала, в основном, проводилось методом рассказа — объяснения учителя. Затем в обоих классах была проведена письменная работа, в которой учащиеся должны были ответить на вопрос «Что я знаю о частях речи?» и проиллюстрировать примерами каждое положение. Количество учащихся в экспериментальном классе, давших правильный ответ, составило — 32%; неполный ответ — 43%; частично неверный ответ — 25%; в контрольном классе соответственно — 14%; 43%; 37%; совсем не ответили — 6%.

Хотя оба класса были примерно равноценными по составу, при анализе письменных работ установлено, что работы учащихся экспериментального класса более полные и логичные.

Таким образом, с помощью репродуктивных вопросов в ходе изложения и закрепления нового материала на уроке выявляются имеющиеся у учащихся знания в качестве основы для последующей работы над новой темой; устанавливается прочная связь между прежними и новыми знаниями; выявляются ошибочные представления с целью их последующего устранения; активизируется познавательная деятельность учащихся.

Воспроизведение прежних знаний основано на аналитико-синтетической деятельности мышления учащихся. Однако в вопросах на воспроизведение нет задачи на анализ и синтез. Эту задачу содержат **рефлексивные вопросы**.

Как свидетельствует опыт работы учителей, рефлексивные вопросы наиболее употребительны на устном опросе (11,9%) и закреплении нового материала (7,5%). В V кл. число их составляет 11,7% и 6,8% из 26,1%; VI кл. — 11,2% и 6,2% из 23,4%; VII кл. — 9,1% и 8,4% из 24,6%; VIII кл. — 11,2% и 8,9% из 25,3%; IX кл. — 15,5% и 7,5% из 29,2%; X—XI кл. — 16,6% и 9,4% из 34%.

Рефлексивные вопросы помогают формировать у учащихся умение и навыки самостоятельного логического мышления и научно-материалистического мировоззрения. Они ведут к раскрытию сущности изучаемых явлений и предметов, познанию закономерностей объективной действительности. Например, на уроке географии при изучении Кубы были поставлены вопросы: — «Что способствовало победе кубинского народа?» — «Почему империалисты враждебно относятся к народной Кубе?», которые требовали не только знания фактов, но и понимания движущих сил народной революции, важнейшей роли такого фактора, как существование социалистических стран, в первую очередь СССР, а также осознания реакционной сущности империализма.

Рефлексивные вопросы формируют способность критически мыслить, находить положительные и отрицательные стороны явлений, уметь аргументировать и отстаивать свое мнение, дискутировать. При изложении и закреплении нового материала с помощью рефлексивных вопросов учащиеся устанавливают новые связи между предметами и явлениями, находят в них отличительное и сходное, главное и второсте-

пенное, определяют основание для самостоятельных выводов.

Заметную роль в развитии мышления учащихся играют вопросы на нахождение различия между сравниваемыми предметами и явлениями, требующие избирательной деятельности ума, вопросы на обобщение, доказательство, конкретизацию общих понятий и др.

В 1958—59 учебном году в двух VIII кл. вильнюсской средней школы им. Черняховского проведен эксперимент на уроках литературы при изучении комедии А. С. Грибоедова «Горе от ума». В экспериментальном классе особое внимание уделялось раскрытию психологии образов, мотивов их действий, поступков, а также формированию у учащихся самостоятельных оценочных суждений. По каждому уроку была разработана система вопросов, преобладающее место среди которых отводилось рефлексивным вопросам — на сравнение, сопоставление, установление причинно-следственных связей и т. д. В заключение было дано сочинение, главными критериями оценки которого (по пятибалльной системе) было взято самостоятельность, образность и полнота изложения. В экспериментальном классе, несколько уступающем контрольному в подготовленности, количество отличных работ составило 26% против 15%; хороших — 34% против 24% в контрольном классе. Через год в этих классах был повторен эксперимент при изучении романа И. А. Гончарова «Обломов». В экспериментальном IX классе, ранее бывшем контрольным, число отличных и хороших работ составило 28% и 62% против 21% и 38% в контрольном классе.

В процессе исследования установлено, что рефлексивные вопросы, в частности, вопросы цели, имеют известное стимулирующее значение. Так, если учащиеся будут отчетливо представлять цели и задачи своей учебной работы, у них возникает интерес к ней, желание получить правильное решение задачи. Но особенно большую дидактическую ценность в активизации учащихся и повышении их интереса к решению учебных задач на уроке представляют вопросы на сообразительность.

Опыт работы учителей показывает, что ученик только тогда овладел знаниями, если он способен применять их в измененной обстановке, отличной от тех условий, в которых были получены знания. Знания и сообразительность взаимобулавливают и дополняют друг друга.

Вопросы учителя требуют от учащихся сосредоточенности, активной мыслительной деятельности и в то же время

способствуют созданию на уроке атмосферы общей заинтересованности и приподнятости, когда учителя и учащихся объединяет общее увлечение работой. Достигается это часто благодаря **риторической постановке вопросов**, применяющихся с целью предупреждения пассивности учащихся и активизации их мыслительной деятельности.

Вопросы учителя служат дидактическим средством в активизации мышления учащихся. Благодаря им, учащиеся могут хорошо усвоить новый материал, полно и правильно изложить его, фиксируя внимание на основном, делая самостоятельные выводы. В этом, в частности, убеждает экспериментальное исследование, проведенное в V—VII кл. 30 киевской средней школы в 1965 г. с применением телевидения в естественно-лабораторных условиях на уроках зоологии и литературного чтения. Теледемонстрация из лаборатории экспериментальной дидактики НИИП'а УССР использовалась как иллюстративное средство и как источник знаний по новой теме. Теледемонстрации предшествовало вводное слово учителя и фронтальная беседа, подводящая к усвоению нового материала. В заключение учащиеся выполняли письменные работы. В экспериментальных классах к ним давались вопросы по основным моментам темы. Критериями оценок в десятибалльном исчислении брались полнота и логичность изложения темы. Получены следующие результаты:

Критерии оценок	V кл.		VI кл.		VI кл.		VII кл.		М.		Примечание
	эксперимент. кл.	контрольный кл.	эксперимент. кл.	контрольный кл.	эксперимент. кл.	контрольный кл.	эксперимент. кл.	контрольный кл.	эксперимент. кл.	контрольный кл.	
1. Полнота изложения	6,8	4,6	7,1	6,6	8,3	6,8	8,2	7,0	7,6	6,2	В VI кл. проводился перекрестный эксперимент
2. Логичность изложения	7	6,1	7,4	7,3	8,3	7,1	8,2	7,3	7,7	6,9	

Средние показатели в классах, где применялись вопросы с экспериментальной целью, выше, чем в контрольных, на 1,4 балла (полнота изложения) и 1,3 балла (логичность изложения).

Опыт работы передовых учителей доказывает, что акцент с помощью вопросов на самостоятельную работу мышления учащихся в ходе изложения и закрепления новых знаний приносит самые хорошие результаты: учащиеся с большим интересом работают, лучше усваивают и тратят значительно меньше времени на подготовку домашних заданий.

Решение учебных задач с помощью вопросов учителя подчинено цели коммунистического воспитания. На уроках истории и обществоведения вопросы ведут к постижению сущности исторического процесса, способствуют формированию чувств патриотизма и интернационализма. Например, вопросы «Как в годы Октябрьской революции проявилась сила и негибкость духа советского народа?», — «Как встретили революцию трудящиеся всего мира?», — «В чем состоит всемирно-историческое значение Октябрьской революции?» и другие можно было бы назвать вопросами прямого воспитательного воздействия. На уроках литературы вопросы помогают формированию оценочных суждений, нравственных и эстетических понятий.

Требование «идейной выдержанности и соответствия задачам коммунистического воспитания» относится ко всей системе вопросов учителя в процессе обучения.

Вопросы логически взаимосвязаны. Учитывая направление мыслительной деятельности учащихся, между вопросами можно условно определить такие основные виды связи, как **дедуктивная, индуктивная и смешанная, или многосторонняя.** Связь между вопросами, их содержание и характер зависят от типа и дидактической цели урока, методов и приемов обучения, применяемых на уроке, от подготовленности и возрастных особенностей учащихся. Как убеждает опыт работы учителей, дидактические условия применения вопросов при изложении и закреплении нового материала различны. Взаимосвязь вопросов на уроке, их последовательность определяются логикой учебной темы и ходом учебно-воспитательного процесса на уроке. Но наиболее эффективно такое сочетание вопросов, в котором главенствующая роль будет принадлежать рефлексивным вопросам, направленным на развитие мышления.

Третья глава — «**Вопросы учителя при устной проверке знаний учащихся**» — посвящена определению дидактических требований к постановке вопросов на устном опросе, проблеме роли вопросов в повышении эффективности устного

опроса, а также особенностям постановки вопросов на экзаменах.

Устный опрос относится к тем дидактическим проблемам, вокруг которых постоянно ведутся дискуссии, и широко освещен в педагогической печати. Однако роль вопросов при устном опросе остается по-прежнему мало выясненной. Между тем вопросы учителя во время опроса имеют важное обучающее и активизирующее значение.

Эффективность опроса зависит прежде всего от того, как сформулированы вопросы. Одним из главных недостатков устного опроса является однообразие в формулировании вопросов. Многие вопросы учителей в точности повторяют название того или другого раздела или параграфа из учебника, не заключают в себе целевой установки, что ориентирует учащихся на простое воспроизведение материала по учебнику. Иногда учителя допускают небрежность в формулировании вопросов, а это отрицательно сказывается на развитии речи учащихся. В иных случаях вопросы слишком сложны по своему содержанию, неточны или неопределенны, случайны или слишком мелки, незначительны. Нередки случаи, когда вопросы из-за злоупотребления ими учителями становятся помехой в обучении, препятствуя учащимся в получении целостных знаний, в особенности на уроках родного языка, где часто грамматический разбор превращается в нудную повинность.

На уроках литературного чтения и литературы художественные произведения подвергаются иногда своеобразному «анатомированию», после которого учащиеся уже безразличны к красоте художественного произведения. Обилие воспроизводящих, наводящих, уточняющих и прочих вопросов приводит к тому, что затемняется смысл произведения, простота, образность и красота поэтической речи.

Иногда учителя, полагая, что приучают учащихся к сосредоточенности, предлагают содержащие в себе заведомо неправильные утверждения вопросы, педагогическое значение которых явно сомнительно. Ощутимый вред приносят подсказывающие вопросы.

Серьезным недостатком в работе многих учителей является отсутствие заранее продуманной системы вопросов, злоупотребление на уроке служебными вопросами. Не заняли должного места вопросы, направленные на развитие мышления учащихся.

Практика убеждает, что вопросы учителя при умелом их использовании оживляют опрос, повышают его эффективность. Например, вопросы, требующие отрицательного ответа, активизируют учащихся, способствуют развитию самостоятельности их мышления, дают возможность выразить свою оценку, суждение о том или ином факте, событии. Ответы учащихся в этих случаях бывают вдумчивыми, мотивированными. Углублению и упрочению знаний учащихся способствуют вопросы, требующие применить на практике ранее полученные знания.

Во время опроса широко применяются вопросы на понимание, которое необходимо на каждой ступени усвоения учебного материала — при изложении, закреплении, повторении и опросе.

Эффективность опроса повышается, если применять рефлексивные вопросы, требующие от учащихся самостоятельных суждений, оценок, мнений, выводов и действий, будящие творческую мысль. Об этом, в частности, свидетельствует эксперимент, проведенный в средней школе № 45 г. Киева. В параллельных шестых классах на уроках по изучению повести Н. Гоголя «Тарас Бульба», вопросы при устном опросе ставились по-разному. В VI «а» кл. (контрольном) преобладали репродуктивные, а в VI «б» кл. (экспериментальном) — рефлексивные вопросы, требующие от учащихся самостоятельных суждений, выводов, оценок, раскрытия мотивов поведения героев повести. В заключение в обоих классах проведена контрольная работа на тему «Какие чувства вызывает у меня повесть «Тарас Бульба». В экспериментальном классе число отличных и хороших работ составило свыше 55% против 36% в контрольном классе, почти половина успевающих на «3» и «4» (6 из 13) выполнила работу на «4».

Дидактическая роль вопросов учителя становится особенно очевидной при изучении различных дидактических приемов, применяемых учителями с целью повышения эффективности устного опроса.

Исследование приема, применяющегося в старших классах и получившего название «взаимное рецензирование», позволяет сделать вывод, что в этом случае учащимися приобретаются навыки анализа и синтеза, развивается самостоятельность мышления. Методика проведения его обычно следующая: в начале устного опроса учитель, предложив всему классу вопрос для обдумывания, напоминает, что уча-

щиеся должны быть готовы дать развернутую оценку ответу и сопроводить ее нужными дополнениями и оценками.

В отдельных случаях, как правило, на уроках русского языка и математики, эффективно может применяться «уплотненный опрос» (от которого ныне отказываются многие учителя), в особенности если устные вопросы сочетаются с письменными, предлагаемыми в карточках при опросе. Например, «уплотненный опрос» полностью оправдывает себя на уроках языка и математики при итоговом повторении.

Очевидна дидактическая непригодность «взаимоопроса», во время которого одни из учащихся ставят вопросы проверки, другие отвечают на них, потому что формулирование и постановка вопросов в логической последовательности непосильна для них. Однако во время словарной работы и грамматического разбора учителя-словесники часто предлагают учащимся задавать друг другу вопросы по правописанию слов, определению грамматических категорий. Дискуссионная постановка вопросов способствует формированию у учащихся умения отстаивать собственные взгляды и мнения, аргументировать и развивать свои мысли и убеждения.

В заключительной части главы рассмотрены **вопросы на устных экзаменах**. Вопросы в билетах должны быть возможно равными по трудности содержания. Нельзя, чтобы они повторялись. Вместе с тем вопросы должны максимально полно охватывать содержание курса учебного предмета. Они должны быть логически разнородными и в то же время идейно направленными, сформулированными ясно и точно. Анализ некоторых действующих экзаменационных билетов убеждает, что они, в основном, соответствуют своему назначению, к отдельным недостаткам можно отнести отсутствие единого принципа в расположении вопросов, наличие слишком широких по содержанию вопросов, неопределенность формулировок отдельных вопросов.

* *
*

Проведенная работа позволяет сделать следующие **выводы**:

— Вопросы учителя на уроке по своей природе такая форма выражения мысли, в которой заключено дидактическое требование — побуждение к решению определенных учебных задач на основе данных опыта, исследований и ра-

нее накопленных знаний, а также к изложению уже имеющих, готовых знаний с целью их проверки, закрепления и систематизации.

— Совершенствование методов обучения влечет за собой усиление дидактической роли вопросов учителя. Экспериментальные данные и передовой опыт работы учителей свидетельствуют о значении проблемной постановки вопросов, связанной с созданием «ситуации затруднения», такой взаимосвязи и последовательности их, когда ведущее место принадлежит рефлексивным вопросам.

— Экспериментальное исследование и изучение опыта работы учителей позволяют утверждать, что вопросы учителя являются важным дидактическим средством в повышении эффективности урока, стимулируя и направляя мыслительную деятельность учащихся, в особенности при взаимодействии с другими дидактическими средствами. Исследование показывает эффективность вопросов учителя при систематизации и закреплении знаний, в руководстве познавательной деятельностью и в идейном формировании учащихся.

— Характер, содержание и направление вопросов учителя определяется учебным материалом и задачами урока, предполагаемыми ответами, уровнем подготовки и развития, а также возрастными особенностями учащихся. Чем ниже возраст учащихся, тем большая потребность в применении вопросов, как и других дидактических средств, направленных на активизацию учащихся, привитие навыков и умений логически мыслить, самостоятельно трудиться, и тем уже и проще содержание вопросов. В старших классах количество применяемых вопросов значительно меньше, но дидактическая роль их усиливается, так как усложняются учебные и воспитательные задачи, которые решаются с помощью вопросов, расширяется, становится более глубоким и их содержание.

— В процессе обучения применяются самые разнообразные вопросы, но высокие результаты достигаются лишь в том случае, если вопросы выступают в тесном единстве, образуя такую логическую **цель**, каждое звено которой связано с другими звеньями, и если ведущее место среди них занимают вопросы на размышление, основывающиеся на активной мыслительной деятельности учащихся и самостоятельном применении ими имеющихся знаний, часто в видоизмененных условиях.

— Значительное влияние на формирование логического мышления и познавательных сил учащихся имеют вопросы, направленные на развитие творческих способностей учащихся.

— При изучении различных типов уроков становится очевидным, что дидактическая роль вопросов учителя заметно возрастает, если увеличивается удельный вес самостоятельной работы учащихся и ставится задача прочно усвоить учебный материал на самом уроке. Это характерно, например, для уроков, на которых изложение и закрепление нового материала сочетается с выявлением прежних знаний.

— Изучение опыта работы лучших учителей показывает, что вопросы ведут к успешному решению учебных и воспитательных задач, способствуют формированию у учащихся научного мировоззрения при том условии, если они тщательно продуманы и являются научными по содержанию, идейно-выдержанными и правильными по форме (правильно сформулированными).

Устранение недостатков в применении вопросов учителя, показанных в диссертации, а также использование рекомендаций, основывающихся на анализе и обобщении лучшего опыта работы учителей и проведенных экспериментов, сможет в известной мере способствовать повышению эффективности процесса обучения.

Основные положения диссертации опубликованы в следующих работах:

1. Роль вопросов учителя в активизации учащихся на уроке (на украинском языке). Издательство «Радянська школа», г. Киев, 1964 г., 5,5 печ. листов.

2. Активизация учащихся на уроке посредством вопросов. (На литовском языке), Издательство педагогической литературы, г. Каунас, 1962 г., 3,74 печ. листа.

3. К проблеме совершенствования урока, г. Вильнюс. Журнал «Советская школа» (на литовском языке), 1959 г., № 6.

4. Дидактическая роль вопросов учителя, г. Вильнюс, журнал «Советская школа», 1960 г., № 12.

5. К проблеме активизации учащихся, г. Вильнюс, журнал «Советская школа», 1960 г., № 5.

6. Активизация учащихся при изложении нового материала, г. Вильнюс, журнал «Советская школа», 1960 г., № 9.

7. Важный способ проверки и углубления знаний, г. Киев, журнал «Советская школа» (на украинском языке), 1962 г., № 3.

Кроме того, отдельные вопросы из диссертации освещены в шести статьях, объемом 2,5 печ. листа, опубликованных в республиканских учительских газетах Украинской и Литовской ССР.

БФ 37366 25.12 1965 г.

Зак. 3707 - 200

Тип. УПД, гор. Киев, ул. Кирова, 12/2.