

Козлова В. В. Реалізація кооперативної стратегії в англомовному парентальному дискурсі.

Стаття присвячена дослідженню особливостей вербальної та невербальної реалізації кооперативної стратегії в англомовному парентальному дискурсі. Встановлено набір вербальних та невербальних засобів репрезентації тактики розпитування, інструктування, заспокоєння та повчання в межах кооперативної стратегії в англомовному парентальному дискурсі. Вербальні засоби реалізації кооперативної стратегії представлені умовними та питальними реченнями, вказівними та наказовими конструкціями, модальністю обов'язковості, формами звертання, засобами аргументації, конекторами. Невербальний рівень реалізації кооперативної стратегії в англомовному парентальному дискурсі характеризується використанням просодичних, кінесичних та тактильних засобів, що експлікують емоційний стан комунікантів.

Ключові слова: кооперативна стратегія, тактики розпитування, інструктування, заспокоєння, повчання, вербальні засоби, невербальні засоби, англомовний парентальний дискурс.

УДК 378.041-371.214.46:811.161.1

Колодка А. П.,

магістрантка,

Сумской государственной педагогический
университет имени А. С. Макаренко

**«ВОПРОСНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ» ТЕКСТОВ В СОВРЕМЕННЫХ
ШКОЛЬНЫХ УЧЕБНИКАХ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

В статье описываются результаты анализа методического аппарата современных школьных учебников по русскому языку с точки зрения характера используемых в них вопросов для работы по прочитанному или прослушанному тексту. Представлена группировка учебных вопросов с учётом имеющихся в лингвометодической науке типологий, приведены примеры вопросов каждой группы. Сделаны выводы о соответствии «вопросно-методической» составляющей проанализированных учебных книг современным требованиям к школьному лингвистическому образованию и намечены перспективы дальнейших научных исследований.

Ключевые слова: современные школьные учебники по русскому языку, учебные вопросы, типология вопросов, прочитанные и прослушанные тексты.

Постановка проблемы. 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.

Анализ актуальных исследований. Несмотря на постоянный интерес (который особо возродился в последнее время) к проблемам вопросов, в дидактике и лингвометодике нет обобщающих исследований по теории вопросов. Во многочисленных работах по интересующей нас проблеме рассматриваются частные её аспекты: коммуникативное значение вопросов, функции вопросов (В. М. Снетков); роль вопросов в обучении языку (И. Ф. Гудзик); вопросы как проблема познавательной активности (Л. А. Аристова); условия, необходимые для развития у школьников умения задавать вопросы (И. Загашев); стратегии и приёмы, развивающие умение задавать вопросы (И. Загашев, А. Кинг, М. Р. Львов, А. Ф. Миртов, 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, Б. В. Журавлёв, В. И. Загвязинский, А. А. Смирнов); обучение школьников постановке вопросов как средству анализа учебно-научного текста по русскому языку (Л. Н. Вьюшкова); типология вопросов (Б. Блум, И. Ф. Гудзик, И. И. Пахненко, Р. Смит); характеристика вопросов отдельных типов (Л. А. Аристова, Б. Блум) и др.

Особо выделим такую важную для учителя проблему, как типология учебных вопросов. Отметим, что в дидактике и лингвометодике существуют различные классификации вопросов, основывающиеся на разных критериях. 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.

Цель статьи состоит в описании результатов анализа методического аппарата современных школьных учебников по

русскому языку с точки зрения характера используемых в них вопросов для работы по прочитанному или прослушанному тексту.

Изложение основного материала. Существующие в дидактической и лингвометодической науке типологии учебных вопросов отражают различные подходы к характеристике этого феномена. Так, 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 [4, с. 149].

И. И. Пахненко анализирует вопросы, используемые в процессе работы над текстом, и делит их по предполагаемым действиям учащихся на: а) цитатные вопросы, предусматривающие повторное чтение частей текста; б) вопросы по деталям текста, требующие воспроизведения содержания читаемого; в) вопросы, предполагающие трансформацию (изменение форм слов, замену прямой речи словами рассказчика, диалога – повествовательным изложением и др.); г) вопросы, предусматривающие свободные связные высказывания [3, с. 158–159].

Рассматривая те же вопросы и анализируя их по тому же критерию, И. Ф. Гудзик предлагает более детальную их классификацию. Так, исследователь выделяет: а) вопросы, предполагающие воспроизведение фактов (то, что есть в тексте, и так, как сказано в тексте); б) вопросы на переформулирование (например, предложение из текста «своими» словами); в) 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.); г) вопросы, предполагающие привлечение дополнительной информации о предмете, который обсуждается; д) вопросы на оценку прочитанного, формирование собственного суждения о прочитанном и по поводу прочитанного; е) вопросы, предусматривающие толкование авторской позиции, смысла произведения; ж) вопросы, предусматривающие умение представить себя на месте героя произведения; з) вопросы на увязывание прочитанного с собственным жизненным опытом; осознание возможности применения нового знания для решения определенных проблем; и) вопросы, предусматривающие воспроизведение прочитанного (прослушанного) в новой форме, порождение в воображении новых сценариев, ситуаций [1, с. 6].

С учётом данных приведённых классификаций был проанализирован методический аппарат современных школьных учебников по русскому языку с точки зрения характера используемых в них вопросов для работы по прочитанному или прослушанному тексту. Для анализа были взяты два учебника: 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.

Как показал анализ, в учебных книгах представлено достаточное количество вопросов: 154 – в учебнике под ред. Н. Ф. Баландиной и 108 – 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 учебно-научных и 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).

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

В значительном количестве в проанализированных учебных книгах представлены вопросы на увязывание прочитанного с собственным жизненным опытом: 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).

Незначительную группу составили 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).

Малочисленны и 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» [2, 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.

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).

Выводы и перспективы дальнейших научных исследований. Современные школьные учебники по русскому языку имеют достаточный «вопросно-методический» потенциал для организации работы по прочитанному или прослушанному тексту. Однако количество некоторых категорий вопросов может и должно быть увеличено, что будет способствовать успешному решению задач школьного лингвистического образования в условиях компетентностно ориентированного подхода к обучению.

Перспективы дальнейших научных исследований связаны с анализом учебных книг для последующих классов, с проведением их сравнительной характеристики в аспекте обозначенных проблем, с выявлением факторов, определяющих составление реестра вопросов методического аппарата современных школьных учебников и т.д.

ЛИТЕРАТУРА

1. 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.
2. Львов М. Р., Горецкий В. Г., Сосновская О. В. Методика преподавания русского языка в начальных классах: учебное пособие. Москва: Академия, 2000. 472 с.
3. Пахненко И. И. Методика преподавания русского языка в начальной школе с украинским языком обучения. Руководство к самостоятельному изучению курса: учебное пособие. Сумы: Университетская книга, 2006. 336 с.
4. Смит Р. Групповая работа с детьми и подростками / пер. сангл. Ю. В. Брянцевой. Москва: Генезис, 1999. 272 с.

Колодка А. П. «Запитальний супровід» текстів у сучасних шкільних підручниках з російської мови.

У статті описано результати аналізу методичного апарату сучасних шкільних підручників з російської мови з погляду характеру запитань, які використовуються для роботи за прочитаним або прослуханим текстом. Подано класифікації навчальних запитань з урахуванням наявних у лінгво-методичній науці типологій, наведено приклади запитань кожної групи. Зроблено висновки про відповідність «запитально-методичного» складника проаналізованих навчальних книг сучасним вимогам до шкільної лінгвістичної освіти й окреслено перспективи подальших наукових досліджень.

Ключові слова: сучасні шкільні підручники з російської мови, навчальні запитання, типологія запитань, прочитані та прослухані тексти.

Kolodka A. P. «Questionable accompaniment» of texts in modern school textbooks on the Russian language.

The article describes the results of the analysis of the methodological apparatus of modern school textbooks on the Russian language from the point of view of the nature of the questions used in them for working on the text read or listened to. A grouping of educational questions is presented, taking into account the typologies available in linguomethodological science, examples of questions of each group are given. Conclusions are made about the correspondence of the "question-methodical" component of the analyzed educational books to modern requirements for school linguistic education and the prospects for further scientific research are outlined.

Key words: modern school textbooks on the Russian language, educational questions, typology of questions, read and listened to texts.

УДК 378.091.33-027.22:811.161.2'366

Костусяк Н. М.,

доктор філологічних наук, професор,
Волинський національний університет
імені Лесі Українки

**ПРОДУКТИВНІ МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ
МОВНО-ЕСТЕТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ-ФІЛОЛОГА НА ПРАКТИЧНИХ
ЗАНЯТТЯХ ІЗ МОРФОЛОГІЇ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ**

У статті наголошено на важливості низки пріоритетних для студентів-філологів завдань, серед яких опанування відомостей про морфологічний ярус української мови, а також оволодіння вміннями й навичками аналізу мовного матеріалу, що водночас забезпечує естетизацію навчально-виховного процесу. На реалізацію цього спрямовано низку вправ, які, з одного боку, дадуть змогу удокладнити здобуті теоретичні знання, а з іншого – сприятимуть розвиткові позитивно-ціннісних орієнтирів у майбутніх учителів-словесників. Розв'язання порушених питань забезпечує аналіз дібраних із поезії Л. Костенко речень, на основі яких з'ясовано особливості морфологічних виражальних засобів, що виконують оцінно-виховну функцію, сприяють формуванню мовно-естетичних компетентностей студентів-філологів, забезпечують оволодіння рідною мовою й удосконалюють уміння вільно оперувати естетично вартісними мовними засобами в різних комунікативних ситуаціях, а також вияскравлюють художньо-оцінну потужність поезії Л. Костенко.

Ключові слова: морфологія української мови, іменник, прикметник, мовно-естетична компетентність.

Постановка проблеми. До головних завдань майбутнього вчителя-словесника належить не тільки вільне оперування теоретичним матеріалом, знання закономірностей та принципів його викладання, а й оволодіння необхідними вміннями й навичками,