

Учреждение образования
«Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»

ЯЗЫК, РЕЧЬ, ТЕКСТ

Электронный сборник материалов
университетской студенческой научно-практической конференции

Брест, 10 ноября 2022 года

Под общей редакцией
кандидата филологических наук, доцента **Г. М. Концевой**

Брест
БрГУ имени А. С. Пушкина
2022

ISBN 978-985-22-0524-5

© УО «Брестский государственный
университет имени А. С. Пушкина», 2022

Об издании – 1, 2

1 – сведения об издании

УДК 81'271:81'42(082)
ББК 81.006+81.055.1я431

Рецензенты:

кандидат филологических наук, доцент **Л. В. Леванцевич**
кандидат филологических наук, доцент **В. Н. Смаль**

Язык, речь, текст [Электронный ресурс] : электрон. сб. материалов унив. студен. науч.-практ. конф., Брест, 10 нояб. 2022 г. / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; под общ. ред. Г. М. Концевой. – Брест : БрГУ, 2022. – 67 с. – Режим доступа: <https://rep.brsu.by/handle/123456789/7783>.

ISBN 978-985-22-0524-5.

В сборник включены материалы по актуальным проблемам изучения языка, речи, текста.

Адресуется преподавателям и студентам учреждений высшего образования.

Разработано в PDF-формате.

УДК 81'271:81'42(082)
ББК 81.006+81.055.1я431

Текстовое научное электронное издание

Системные требования:

тип браузера и версия любые; скорость подключения к информационно-телекоммуникационным сетям любая; дополнительные надстройки к браузеру не требуются.

2 – производственно-технические сведения

- Использованное ПО: Windows 10, Microsoft Office 365;
- ответственный за выпуск Ж. М. Селюжицкая, технический редактор М. П. Концевой, компьютерный набор и верстка М. П. Концевой;
- дата размещения на сайте: 13.12.2022;
- объем издания: 718 КБ;
- производитель: учреждение образования «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», 224016, г. Брест, ул. Мицкевича, 28. Тел.: 8(0162) 21-70-55. E-mail: rio@brsu.brest.by.

СОДЕРЖАНИЕ

<u>Адамчук Г. Д.</u> Некаторыя аспекты даследавання лексіка-семантычнай сістэмы	6
<u>Алешка М. А.</u> Некаторыя аспекты вывучэння прадмета “Літаратурнае чытанне” на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі	7
<u>Андренко К. В.</u> Инструментарий дополненной реальности в сетевых образовательных коммуникациях	10
<u>Антонович Е. А.</u> Изучении младшими школьниками грамматического материала посредством использования интеллект-карт	12
<u>Балюк А. А.</u> Дидактические игры как средство повышения уровня познавательной активности младших школьников с тяжелыми нарушениями речи при изучении имени существительного	14
<u>Бойла А. Д.</u> Праца над звязным тэкстам на ўроках беларускай мовы ў пачатковых класах	16
<u>Вашкевіч М. А.</u> Метадалогія працы па развіцці маналагічнага маўлення на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі	18
<u>Вашкевич М. А.</u> Педагогическая ценность загадок в начальной школе	20
<u>Горбацкая О. С.</u> Извлечение структурированных текстовых данных с помощью томика-парсера	22
<u>Дзярках М. І.</u> Імя і вобраз у аповесці-казцы Марыі Канапніцкай “Пра гномаў і сіротку Марысю”	24
<u>Дрозд Г. М.</u> Анамастыкон Бярозаўшчыны: этналінгвістычны аспект даследавання адукацыі	26
<u>Жолох В. А.</u> Работа с текстом на I ступени общего среднего образования как средством формирования языковой личности	28
<u>Качына К. А.</u> Вербалізацыя лексем прадметна-тэматычнай групы “Балота” на старонках газеты “Наша ніва”	30
<u>Коваль А. Д.</u> Динамика хронологического распределения лингвистических терминов по корпусным данным	32
<u>Козич Е. С.</u> Немецкие лингвистические корпуса в сетевом образовательном пространстве	34
<u>Котковец М. С.</u> Формирование у младших школьников орфографического навыка с использованием алгоритмов	36
<u>Куляшук К. М.</u> Фарміраванне чытацкіх уменняў на ўроках літаратурнага чытання на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі	37
<u>Лапіцкая Д. В.</u> Фарміраванне пазнавальнай цікавасці праз працу з прыказкамі і прымаўкамі на ўроках беларускай мовы	40
<u>Млынчык В. С.</u> Развіццё ў малодшых школьнікаў навыкаў працы з тэкстам	42

<u>Огиевич А. А.</u> Виртуальные ассистенты в профессиональной коммуникации.....	43
<u>Пяшко К. В.</u> Праца над вобразнымі сродкамі ў працэсе маўленчага развіцця малодшых школьнікаў	45
<u>Разановіч Я. Р.</u> Прозвішчы жыхароў аграгарадка Астрэмечава, матываваныя каляндарнымі імёнамі	47
<u>Рапіна В. І.</u> Выкарыстанне ілюстрацыйнага матэрыялу для развіцця чытацкай дзейнасці малодшых школьнікаў	49
<u>Саўчук Д. В.</u> Лексемы прадметна-тэматычнай групы “смала”: этналінгвістычны аспект	51
<u>Саўчук Д. В.</u> Паэтонімікон меладрамы Георгія Марчука “Усё будзе заўтра”.....	53
<u>Сегенчук К. П.</u> Фразеологізмы с зоонімным кампанентом в русском языке	55
<u>Сіманюк К. А.</u> Фарміраванне разумовых здольнасцяў малодшых школьнікаў пры вывучэнні дзеяслоўных формаў.....	57
<u>Фралова В. А.</u> Асноўныя тыпы аналітычных і сінтэтычных практыкаванняў пры вывучэнні тэмы “Склад слова”	59
<u>Чопик Е. А.</u> Использование наглядности в изучении геометрии младшими школьниками	61
<u>Шепелевич В. А., Боричевская М. О.</u> Использование моделирования при изучении геометрического материала.....	64
<u>Шчэрбін І.</u> Навучанне асэнсаванаму чытанню на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі.....	65

Г. Д. АДАМЧУК

Навуковы кіраўнік – **М. Р. Гарбачык**, кандыдат філал. навук, дацэнт

НЕКАТОРЫЯ АСПЕКТЫ ДАСЛЕДАВАННЯ ЛЕКСІКА-СЕМАНТЫЧНЫЙ СІСТЭМЫ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ

Лексіка беларускай мовы ўяўляе сабой не проста звычайнае мноства слоў, а сістэму ўзаемазвязаных і ўзаемаабумоўленых адзінак аднаго ўзроўню. Ні адно слова ў мове не існуе асобна, ізалявана ад яе агульнай намінацыйнай сістэмы. Слова аб'ядноўваюцца ў разнастайныя групы на аснове тых ці іншых прыкмет. Так, вылучаюцца пэўныя тэматычныя класы, куды ўваходзяць, напрыклад, словы, якія называюць канкрэтныя бытавыя прадметы, і словы, якім адпавядаюць адцягненыя паняцці (у ліку першых лёгка вылучыць назвы адзення, мэблі, посуду і г. д.).

Асновай для такога аб'яднання слоў у групы служаць не лінгвістычныя характарыстыкі, а падабенства названых імі паняццяў. Іншыя лексічныя групы фарміруюцца на чыста лінгвістычных падставах. Напрыклад, лінгвістычныя асаблівасці слоў дазваляюць згрупаваць іх у часціны мовы па лексіка-семантычных і граматычных прыкметах. Лексікалогія ўстанаўлівае самыя разнастайныя адносіны ўнутры розных лексічных груп, якія складаюць намінацыйную сістэму мовы. У лексічнай сістэме беларускай мовы вылучаюць групы слоў, звязаных агульнасцю (ці супрацьлегласцю) значэння падобных (ці проціпастаўленых) па стылістычных уласцівасцях, аб'яднаных тыпах словаўтварэння: звязаных агульнасцю паходжання, асаблівасцямі функцыянавання ў маўленні, прыналежнасцю да актыўнага ці пасіўнага запасу лексікі і г. д. Сістэмныя сувязі ахопліваюць і цэлыя класы слоў, адзіных па сваёй катэгарыяльнай сутнасці (выражаюць, напрыклад, значэнне прадметнасці, прыметы, дзеяння і пад.). Такія сістэмныя адносіны ў групах слоў, аб'яднаных агульнасцю прымет, называюцца парадыгматычнымі.

Лексічная сістэма члянiцца на мноства макрасістэм. Самымі простымі з іх з'яўляюцца пары слоў, звязаныя проціпастаўленасцю значэнняў, г. зн. антонімы. Больш складаныя мікрасістэмы складаюцца са слоў, якія групуюцца на аснове падабенства значэнняў. Яны ўтвараюць сінанімічныя рады, разнастайныя тэматычныя групы з іерархіяй адзінак, супастаўленых як відавныя і родавыя. Нарэшце, найбольш буйныя семантычныя групы слоў аб'ядноўваюцца ў буйныя лексіка-граматычныя класы – часціны мовы. Лексіка-семантычныя парадыгмы ў кожнай мове даволі ўстойлівыя і не падвергнуты змяненням пад уплывам кантэксту. Аднак семантыка канкрэтных слоў можа адлюстроўваць асаблівасці кантэксту, у чым таксама праяўляюцца сістэмныя сувязі ў лексіцы.

Адным з праяўленняў сістэмных адносін слоў з’яўляецца іх здольнасць спалучацца адзін з другім. Спалучальнасць слоў вызначаецца іх прадметна-сэнсавымі сувязямі, граматычнымі ўласцівасцямі, словаўтваральнымі асаблівасцямі. Напрыклад, *халодная раніца, чытаць кнігу, ісці на працу, чалавек высокага росту*.

Лексічнай асаблівасцю слова з’яўляецца яго здольнасць да развіцця пераносных значэнняў слоў, што дазваляе пабудаваць словазлучэнні: *плывуць на вадзе і плывуць над зямлёй, статак кароў і статак машын*. Слова, якія не валодаюць такой здольнасцю, не дапускаюць метафарычнага выкарыстання ў маўленні. Магчымасці іх спалучальнасці меншыя; сістэмныя сувязі, якія праяўляюцца ў заканамернасцях спалучэння адзін з адным, называюцца сінтагматычнымі. Яны выяўляюцца пры аб’яднанні слоў, г. зн. у пэўных лексічных спалучэннях. Аднак, адлюстроўваючы сувязь значэнняў слоў, такім чынам, і іх сістэмныя сувязі ў парадыхмах, сінтагматычныя адносіны таксама абумоўлены лексічнай сістэмай мовы ў цэлым. Асаблівасці спалучальнасці асобных слоў у значнай ступені залежаць ад кантэксту, таму сінтагматычныя сувязі ў большай меры, чым парадыхматычныя, падвергнуты змяненням, абумоўлены зместам маўлення. Так, лексічная сінтагматыка адлюстроўвае змяненне рэалій (параўн., напрыклад, жалезны цвік – жалезная хватка, звязаць снапы – звязаць словы).

Лексічная сістэма з’яўляецца састаўной часткай больш буйной моўнай сістэмы, у якой склаліся пэўныя адносіны семантычнай структуры слова і яго фармальна-граматычных прымет, фанетычных рыс. і інш.

Агульнамоўная сістэма і лексічная як яе састаўная частка выяўляюцца і пазнаюцца ў маўленчай практыцы, якая, у сваю чаргу, аказвае ўздзеянне на змяненні ў мове, садзейнічаючы яе развіццю, узбагачэнню. Вывучэнне сістэмных сувязей у лексіцы з’яўляецца неабходнай умовай навуковага апісання складу беларускай мовы.

К содержанию

М. А. АЛЕШКА

Навуковы кіраўнік – **М. Р. Гарбачык**, кандыдат філал. навук, дацэнт

НЕКАТОРЫЯ АСПЕКТЫ ВЫВУЧЭННЯ ПРАДМЕТА “ЛІТАРАТУРНАЕ ЧЫТАННЕ” НА I СТУПЕНІ АГУЛЬнай СЯРЭДняй АДУКАЦЫі

Прадмет “Літаратурнае чытанне” ўведзены ў вучэбныя планы пачатковай школы ў канцы ХХ ст., што стала істотным крокам у пачатковай адукацыі. Пачатковы курс літаратурнага чытання разглядаецца як

прадмет, які забяспечвае вырашэнне не толькі функцыянальных задач навучання, але і больш шырокую літаратурную адукацыю малодшых школьнікаў: выхаванне цікавасці да чытання і мастацкай літаратуры; развіццё культуры ўспрымання мастацкага тэксту; фарміраванне ўмення арыентавацца ў асобных літаратурных паняццях, пашырэнне чытацкага кругагляду. Існуючыя метадыкі чытання арыентаваліся ў асноўным на станаўленне навыку чытання і надавалі мала ўвагі літаратурнаўчаму блоку адукацыі вучняў. Гэта прыводзіла да таго, што школьнікі адчувалі цяжкасці з аналізам тэксту: разуменнем яго сэнсу, вылучэннем галоўнай думкі, характарыстыкай герояў, знаходжаннем і ацэнкай выразных мастацкіх сродкаў і г. д.

Літаратурнае чытанне абавязвае настаўніка ўдзяляць больш увагі і праблеме матываванага чытання. Гэты навык недастаткова выпрацаваны ў малодшых школьнікаў: яны з цяжкасцю ўсведамляюць мэты чытання, не могуць правесці элементарны аналіз чытацкай дзейнасці і інш. Новы прадмет стымулюе настаўніка і аўтараў праграм і падручнікаў звярнуць увагу на відавую разнастайнасць твораў для чытання, вызваліць чытанне ад лішняй “займальнасці”, вярнуцца да чытання твораў класічнай літаратуры. Усё гэта, у адрозненне ад ранейшага прадмета “Чытанне”, павінна сфарміраваць больш глыбокую цікавасць вучняў да самастойнага чытання, асэнсаванне яго ролі ў развіцці асобы, пашырыць кола дзіцячага чытання.

У ХХІ ст. назіраюцца змены ў парадыгме навучання і выхавання, што абумоўлена тымі працэсамі, якія адбыліся і адбываюцца ў сучасным грамадстве. Многія настаўнікі канстатуюць, што вучні не любяць чытаць, не разумеюць значнасці “бескарыснага чытання” не толькі для развіцця сваёй асобы, але і ў цэлым культуры. Страта цікавасці школьніка да чытання, недаацэнка ролі літаратуры ў яго развіцці, адсутнасць чытацкага кругагляду і культуры чытацкай дзейнасці, “жорсткая” прывязанасць да дыдактычных спосабаў вывучэння мастацкіх твораў прыводзіць да наступных з’яў: 1) з кожным годам скарачаецца колькасць вучняў, якія выбіраюць самастойнае чытанне сярод іншых відаў дзейнасці (тэлебачанне, планшэт, смартфон, гульні на камп’ютары); 2) вучні аб’якава адносяцца да беларускай класікі; 3) вучні аб’якавы да чытання (завучвання, аналізу) твораў вершаваных жанраў. Сярод асобасных, метапрадметных і прадметных вынікаў засваення адукацыйнай праграмы пачатковай агульнай адукацыі вылучаюцца тыя, якія прама звязаны з прадметам “Літаратурнае чытанне”.

1. Асобасныя вынікі: 1) фарміраванне асноў беларускай грамадзянскай ідэнтычнасці, пачуцця годнасці за сваю Радзіму, беларускі народ і яго гісторыю; 2) фарміраванне каштоўнасцей беларускага грамадства; 3) фар-

міраванне эстэтычных патрэбнасцяў; 4) развіццё этычных пачуццяў, добра-зыхлівасці і эмацыянальна-этычнай спагадлівасці, разумення суперажывання і к іншым людзям.

2. Метапрадметныя вынікі: 1) асваенне спосабаў рашэння праблем творчага і пошукавага характару; 2) актыўнае выкарыстанне маўленчых сродкаў для выражэння камунікатыўных і пазнавальных задач; 3) авалоданне навыкам самастойнага чытання тэкстаў розных стыляў і жанраў у адпаведнасці з пастаўленымі мэтамі і задачамі; асэнсаванне пабудовы маўленчага выказвання ў адпаведнасці з задачамі камунікацыі і складання тэкстаў у вуснай і пісьмовай форме; 4) авалоданне лагічнымі дзеяннямі паўтарэння, аналізу, сінтэзу, абагульнення, класіфікацыі па родавых прыметах пабудовы разважанняў; 5) гатоўнасць слухаць суб'ядніка і весці дыялог; выказваць свае меркаванні і аргументаваць свой пункт погляду і ацэнку падзей; 6) уменне будаваць сумесную дзейнасць.

3. Прадметныя вынікі: 1) разуменне літаратуры як з'явы нацыянальнай і сусветнай культуры, сродку захавання і перадачы маральных традыцый; 2) асэнсаванне значымасці чытання для асабістага развіцця; 3) выкарыстанне розных відаў чытання для самаадукацыі; 4) уменне асэнсавана ўспрымаць і ацэньваць змест і спецыфіку разнастайных тэкстаў; 5) уменне карыстацца даведачнай літаратурай.

Фарміраванне здольнасці да вучэбнай дзейнасці – адна з асноўных мэт навучання любому вучэбнаму прадмету. Абагульнены вынік навучання ў пачатковай школе выяўляецца ў сістэме ўніверсальных вучэбных дзеянняў – пазнавальных, рэгулятыўных, камунікатыўных, якія і вызначаюць прадумовы авалодання ключавымі кампетэнцыямі, якія складаюць аснову ўмення вучыцца.

Рэалізацыя Дзяржаўнага стандарта патрабуе іншай пабудовы падручнікаў як галоўнага сродку навучання. Гэта адносіца, перш за ўсё, да забеспячэння адзінства іх змястоўнага і арганізацыйнага боку. Методыка фарміравання ўмення бегла чытаць услых і пра сябе, аналізаваць вобразна-выразныя сродкі, увага да інтанацыйных асаблівасцяў розных тэкстаў, параўнанне іх жанравай спецыфікі, спосабы развіцця маўлення вучняў і інш. – усё гэта павінна знаходзіцца цяпер у зоне павышанай увагі настаўніка. Для чытання павінны адбірацца мастацкія тэксты, праца з якімі забяспечыць фарміраванне асобасных, прадметных і метапрадметных уменняў, якія адпавядаюць патрабаванням сучаснай школы.

К содержанию

К. В. АНДРЕНКО

Научный руководитель – **М. П. Концевой**, старший преподаватель

ИНСТРУМЕНТАРИЙ ДОПОЛНЕННОЙ РЕАЛЬНОСТИ В СЕТЕВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КОММУНИКАЦИЯХ

На данный момент популярность AR-masks – масок дополненной реальности – стремительно растет. Наиболее активно AR-masks используются в социальных сетях. Их разнообразие привлекает все больше и больше пользователей. Популярность масок дополненной реальности обусловлена множеством причин. Доминантной среди них является позиционирование человека в сетевом сообществе посредством своего внешнего образа как социокультурного текста и средства коммуникации [1].

Как известно, то, что помогает людям самовыражаться, привлекает их. Дополненная реальность имеет большой функционал, поэтому является отличным инструментом для привлечения внимания к интернет-аккаунтам онлайн-репетиторов, онлайн-курсов и т. д. Подача материала играет важную роль, причем визуал профиля в социальных сетях крайне важен. AR-masks позволяют разнообразить оба этих аспекта. Использование масок дополненной реальности является преимуществом по нескольким причинам: 1) простота использования; 2) нестандартный внешний вид; 3) AR-masks относительно недорогой (или даже бесплатный) инструмент рекламы. Чем более нестандартным и популярным будет фильтр, тем больше шансов у педагога попасть в рекомендации или тренды в социальных сетях.

В контексте сетевой коммуникации в образовательном пространстве играет важную роль образ педагога, нетипичный и запоминающийся. AR-маски поощряют нетипичное поведение в онлайн-сообществах, участники которых предпочитают подавать себя кардинально отличным от реального общения образом, надевая ролевые, игровые, речевые, социальные и другие маски [2]. Их использование помогает дополнить планируемый образ и тем самым повышает конкурентоспособность педагога.

Более того, маски дополненной реальности позволяют разнообразить занятия, повысить уровень языковой компетентности, помочь в развитии метаспособностей, стать инструментом проверки и актуализации знаний.

Например, дополненная реальность позволяет в упрощенном виде создать игровую среду в рамках интерактивного урока. За счет технологии AR происходит более полное погружение в игровую реальность, что может способствовать лучшему усвоению материала.

AR-masks бывают 4 основных типов: 1) с эффектом сегментации (замена фона); 2) с эффектом наложения (макияж, фильтры для лица); 3) с добавлением 3D моделей; 4) с эффектом деформации (изменение формы лица).

Каждый из этих типов может быть применен в качестве педагогического инструмента. Тем не менее, наиболее актуальными и функциональными являются AR-masks с эффектом наложения и AR-masks с добавлением 3D моделей. Первые можно использовать в качестве инструмента проверки знаний – 2D рандомайзер является увлекательным способом провести тест на выбор из двух вариантов в игровой форме. Опрашиваемый должен лишь наклонить голову в сторону верного ответа. Вторые – с добавлением 3D моделей – можно использовать при изучении новой лексики.

Уровень развития воображения и пространственного мышления во многом определяет успех в усвоении информации различной сложности. Маски дополненной реальности помогают визуализировать различные понятия, обстоятельства и ситуации, которые изначально откладываются в памяти в виде конкретных образов, а после превращаются в модели-концепты, которые впоследствии используются воображением при создании новых контекстов.

Таким образом, маски дополненной реальности могут выступать многофункциональным инструментом в руках педагога. Они способны не только формировать образ преподавателя в интернет-пространстве, но и быть эффективным дополнением образовательного процесса. Технология AR обеспечивает создание и более полное погружение в игровую реальность, способствует лучшему пониманию и запоминанию материала. Наиболее релевантными и функциональными являются AR-masks с эффектом наложения и AR-masks с добавлением 3D моделей, которые представляют собой прекрасный инструмент для изучения новой лексики, а также их можно использовать в качестве инструмента проверки знаний (2D рандомайзер).

Список использованной литературы

1. Андренко, К. В. AR-masks (face filters) в контексте языковых игр сетевой карнавальной коммуникации / К. В. Андренко // Medialex-2021 [Электронный ресурс] : электрон. сб. материалов Респ. науч.-практ. интернет-конф. молодых исследователей, Брест, 31 марта 2021 г. – Брест, 2021. – С. 11–12. – Режим доступа: <https://medialex.brsu.by/MediaLex-2021.pdf>. – Дата доступа: 07.11.2022.

2. Андренко, К. В. AR-masks (face filters) в контексте культуры сетевой коммуникации / К. В. Андренко // Речевой этикет и культура общения [Электронный ресурс] : электрон. сб. материалов унив. студен. науч.-практ. конф., Брест, 24 февр. 2021 г. – Брест, 2021. – С. 8–9. – Режим доступа: <http://lib.brsu.by/node/1855>. – Дата доступа: 07.11.2022.

К содержанию

Е. А. АНТОНОВИЧ

Научный руководитель – **Г. М. Концевая**, канд. филол. наук, доцент

ИЗУЧЕНИИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ ГРАММАТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТ-КАРТ

Работая с детьми с тяжелыми нарушениями речи и сталкиваясь с проблемами в их обучении, педагогам приходится искать средства, облегчающие, систематизирующие и направляющие процесс усвоения детьми нового материала. Одним из таких средств является наглядность.

Эффективным методом изображения информации в графическом виде и одновременно уникальным и простым методом ее запоминания является метод интеллектуальных карт Тони Бьюзена, способствующий развитию нестандартного мышления и креативности, воображения, умения адекватно воспринимать текстовую информацию в знаково-графической форме.

Интеллект-карта (ментальная карта, карта ума, карта памяти) – это техника представления любого процесса или события, мысли или идеи в комплексной, систематизированной, визуальной (графической) форме [1]. Суть метода интеллект-карт заключается в том, что вся информация по определенной теме, весь вербально-языковой материал представляется в виде разноцветных рисунков и символов, создание которых и работа с которыми способствует развитию интеллектуально-мыслительных процессов, воображения, памяти, совершенствованию связной речи младших школьников.

Метод интеллектуальных карт наиболее полно отвечает особенностям работы человеческого мозга. Отличительным свойством методики является привлечение в процессе усвоения информации обоих полушарий головного мозга, благодаря чему обеспечивается его наиболее эффективная работа, и информация сохраняется как в виде целостного образа (картинки), так и в словесной форме (ключевые слова). С помощью используемых при построении карт зрительных образов обеспечивается создание глубокого впечатления, что существенно увеличивает запоминаемость материала. При построении карт идеи становятся более четкими и понятными, хорошо усваиваются связи между идеями. Метод позволяет воспринять изучаемый материал как единое целое.

Составление интеллектуальной карты предполагает использование различных графических средств (рисунков, символов, стрелочек, различного вида шрифтов). Интеллектуальные карты по определенной теме может составлять сам педагог при подготовке к уроку. Они могут

составляться совместно с учащимися в ходе занятия, а при определенных навыках – самими учениками без помощи учителя.

Можно выделить общие правила создания ментальных карт:

1. В центре интеллект-карты располагается главная идея (название новой темы).

2. От центра отходят основные ветви с подписями (ключевыми идеями).

3. Основные ветви разделяются на более тонкие ветви, которые сопровождаются также ключевыми словами, заставляющими вспомнить то или иное понятие. Можно добавлять различные символы и иллюстрации.

4. Ключевые слова надо писать разборчиво, заглавными, печатными буквами.

5. Важные идеи или важные ключевые слова должны записываться более крупным шрифтом. Указанные слова можно подчеркивать и использовать жирное начертание букв.

6. Интеллект-карта должна быть снабжена различными рисунками и собственными символами. Различными стрелочками показываются связи между различными идеями.

7. Делаем карту более эффективной и привлекательной с помощью использования множества цветов, т. к. цвет мы воспринимаем мгновенно, а на восприятие текста нужно время.

На I ступени общего среднего образования ментальные карты активно используются учителями на уроках русского языка при изучении с младшими школьниками грамматического материала. Например, интеллект-карта осознания грамматических признаков глагола как самостоятельной части речи для учащихся начальных классов может быть построена на основе модели взаимосвязанной последовательности компонентов, включающих языковые грамматические блоки, и найти широкое применение на этапах обобщенного изучения части речи, когда младшие школьники уже в той или иной степени овладеют основными грамматическими понятиями.

Таким образом, интеллект-карты – это инструмент, позволяющий учащимся I ступени общего среднего образования эффективно структурировать и обрабатывать информацию, легко запоминать основные знания по любому грамматическому вопросу.

Список использованной литературы

1. Бьюзен, Т. Интеллект-карты. Полное руководство по мощному инструменту мышления / Т. Бьюзен. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2019. – Режим доступа: https://umity.in.ua/wp-content/uploads/2019/07/Byuzen_Intellekt-karty.pdf. – Дата доступа: 04.11.2022.

К содержанию

А. А. БАЛЮК

Научный руководитель – **Г. М. Концевая**, канд. филол. наук, доцент

ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИМЕНИ СУЩЕСТВИТЕЛЬНОГО

Психологический статус ребенка с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) характеризуется недостаточной устойчивостью внимания, более низким уровнем показателей произвольного внимания, трудностями в переключении внимания и планировании своих действий. Поэтому в работе с такими детьми учителю необходимо сочетать упражнения и игры на развитие внимания, памяти, речи, мышления, мелкой моторики, навыков самоконтроля.

Основными задачами по формированию у учащихся с ТНР познавательной сферы являются: 1) формирование познавательной и речевой активности; 2) уточнение представлений детей о предметах, явлениях природы, событиях общественной жизни, расширение кругозора по различным темам; 3) развитие планирующей, доказательной функции речи; 4) формирование умения задавать вопросы; 5) развитие произвольного внимания, наблюдательности воображения, мышления, долговременной памяти.

На уроках можно использовать муляжи, гербарии, коллекции марок, открыток, альбомов, что повышает интерес учащихся к теме урока, побуждает к формулировке различных вопросов.

В работе с младшими школьниками с ТНР широко используются дидактические игры, которые способствуют созданию положительного эмоционального фона, на котором все психические процессы протекают наиболее активно. В дидактической игре усвоение новых знаний происходит значительно успешнее. Обучающая задача, поставленная в игровой форме, понятна ребенку. Младший школьник, увлеченный игрой, не замечает того, что он учится, хотя при этом он сталкивается с затруднениями, которые требуют перестройки его представлений и познавательной деятельности. Использование дидактических игр обеспечивает лучшее усвоение программного материала, вооружение младших школьников познавательными умениями, что способствует развитию и укреплению познавательного интереса, созданию положительной мотивации к учению [1, с. 7].

Остановимся на дидактических играх, применение которых при изучении имени существительного способно сделать изучение материала посильным, интересным и занимательным, направлено на развитие позна-

вательного интереса и формирование познавательных умений младших школьников.

Кто больше? Командам нужно назвать как можно больше существительных мужского, женского, среднего рода, обозначающих предметы, которые находятся в классе.

Найди имя существительное. На доске записаны предложения. Игроки должны найти и записать в тетрадь только имена существительные.

Кто это? Что это? Командам предлагается распределить и записать в два столбика слова, которые диктует учитель (лиса, береза, мяч, девочка, трава, снегирь и т. д.).

Он, она, оно. Учитель читает слова, учащиеся распределяют их по группам: мужского, женского и среднего рода.

Один – много. Учитель называет имена существительные. Игроки одной команды записывают слова, обозначающие один предмет, игроки второй команды – слова, обозначающие много предметов.

Поймай свое слово. Учитель диктует существительные мужского и женского рода с шипящей на конце (плащ, стриж, ночь, тишь, лещ, помощь, грач, дочь, врач, калач, гараж, рожь, печь, ткач, трубач, речь, чиж, мышь, вещь, шалаш, тушь, дрожь). Команда девочек записывает существительные женского рода, команда мальчиков – существительные мужского рода. Побеждает команда, допустившая меньше ошибок.

Я фотоаппарат. Игрокам предлагается представить себя фотоаппаратом, который может сфотографировать любой предмет, человека, животного и т. д. Например, игроки в течение нескольких секунд внимательно рассматривают все, что происходит за окном. Затем закрывают глаза и перечисляют все предметы, которые им удалось запомнить.

Найди ошибку. Учитель называет ряд слов, обозначающих названия предметов и допускает одну «ошибку». Игроки должны определить, какое слово лишнее и почему (учебник, дом, море, вышла, ученик; карта, солнце, железный, дверь, парта; читает, книга, окно, береза, слон и т. д.).

Таким образом, дидактические игры, используемые в процессе изучения имени существительного на уроках русского языка в начальной школе, являются средством активизации познавательной деятельности младших школьников, связанным с развитием интереса к предмету, логического и творческого мышления.

Список использованной литературы

1. Усик, Л. И. Развитие познавательной активности младших школьников / Л. И. Усик // Нач. шк. – 2016. – № 6. – С. 6–9.

К содержанию

А. Д. БОЙЛА

Навуковы кіраўнік – **М. І. Сянкевіч**, старшы выкладчык

ПРАЦА НАД ЗВЯЗНЫМ ТЭКСТАМ НА ўРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ ў ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАХ

Праблема развіцця камунікатыўных здольнасцяў вучняў набывае асаблівую значнасць для педагогаў, паколькі, з аднаго боку, усякая вучэбная дзейнасць заснавана на зносінах, а з другога – развіццё ў вучняў навыкаў зносін з’яўляецца адной з задач школы, бо менавіта яна павінна рыхтаваць чалавека да зносін у розных сітуацыях, калектывах з захаваннем устаноўленых у іх нормаў. Ад умення наладзіць зносіны шмат у чым залежыць і паспяхова сацыялізацыя асобы, і яе паўнаўартаснае духоўнае развіццё.

З вопыту даследчыкаў і педагогаў вынікае, што працу па развіцці маўлення больш мэтазгодна будаваць на матэрыяле звязнага тэксту, які павінен вывучацца і аналізавацца на кожным уроку беларускай мовы незалежна ад яго тэмы. Пры гэтым важна захоўваць наступныя ўмовы: 1) для аналізу вучням прапаноўваць толькі ўзорныя тэксты, пры аналізе якіх школьнікі засвойваюць прыёмы кампазіцыйнага разгортвання мікратэм, спосабы аргументацыі, запазычваюць найбольш выразныя моўныя сродкі;

2) у ходзе вучэбнай дзейнасці школьнікаў павінна адбывацца узаемадзеянне ўсіх відаў маўленчай дзейнасці (слухання, чытання, маўлення, пісьма).

І пры аналізе тэксту, і пры падрыхтоўцы да сачынення настаўнік павінен адштурхоўвацца ад вызначэння тыпу маўлення. Калі перад намі апавяданне, то ў ім павінен быць сюжэт, значыць, неабходна знайсці ланцужок падзей, звязаных прычынна-выніковымі сувязямі, вызначыць завязку, развіццё дзеяння, кульмінацыю і развязку (тыя элементы, якія маюцца ў тэксце). Калі праца вядзецца над тэкстам-апісаннем, то спачатку вызначаем, што апісваецца, затым устанаўліваем паслядоўнасць. Напрыклад, калі прадметам апісання з’яўляецца чалавек, то, як правіла, яно пачынаецца з самага яркага ў абліччы, з агульнага ўражання, якое гэты чалавек пакідае, затым ідуць дэталі. Выразна выяўленая паслядоўнасць ўяўляе сабой план тэксту і служыць апорай пры яго ўзнаўленні.

Завяршаецца аналіз разборам вобразна-выяўленчых сродкаў мовы і акрэсліваннем іх ролі. Вынікам працы стане пераказ або сачыненне. Калі тэкст уяўляе сабой разважанне, то ў ім абавязкова павінен быць тэзіс, аргументы і вывады, пошукамі якіх і займаюцца вучні. Далей патрэбна папрацаваць над кампазіцыяй. Вучням неабходна зразумець, як пабудаваны тэкст, на якія сэнсавыя часткі ён распадаецца, з дапамогай якіх

моўных сродкаў гэтыя часткі звязаныя. Пры падрыхтоўцы да сачынення важна паказаць малодшым школьнікам варыянты кампазіцыі, даць тлумачэнні і парады (з чаго можна пачаць, як перайсці да галоўнага і чым мэтазгодна закончыць).

Галоўнае – дапамагчы вучням убачыць, што ўзорны тэкст – гэта гармонія думкі і пачуццяў аўтара, яго мэт і жаданняў з абраным ім тыпам і стылем маўлення, жанрам, сродкамі мастацкай выразнасці, сінтаксічнымі канструкцыямі сказаў і парадкам слоў у іх, з паўторамі, сімваламі, вобразамі і г. д.

У тэксце няма нічога лішняга і выпадковага. Тут усё на сваім месцы і кожнаму сродку адведзена свая роля, як у аркестры, таму падобны тэкст валодае магутнай сілай уздзеяння. Паспяховае вырашэнне задач, якія стаяць перад сучаснай школай, шмат у чым залежыць ад таго, наколькі эфектыўна адбываецца кіраванне пазнавальнай дзейнасцю вучняў. Найбольш істотнай якасцю сучаснага ўрока беларускай мовы з’яўляецца яго накіраванасць на інтэнсіўнае маўленчае развіццё малодшых школьнікаў, якая праяўляецца ў камунікатыўна-дзейнасным падыходзе, калі асноўнай задачай настаўніка становіцца мэтанакіраванае, сістэматычнае навучанне ўсім відах маўленчай дзейнасці з улікам іх узаемазвязі.

Цэнтрам такой працы з’яўляецца аналіз тэксту, для якога трэба знаходзіць наяўныя магчымасці, уключаючы вывучэнне граматычнага матэрыялу на ўроках беларускай мовы, урокі літаратурнага чытання, урокі па прадмеце «Мая Радзіма – Беларусь», не абмяжоўваючыся гадзінамі, адведзенымі на развіццё маўлення. Мэтазгодныя ўсе віды работ, якія дазваляюць фарміраваць комплекс маўленчых і камунікатыўных уменняў: пераказ, блізкі да зыходнага тэксту, сціснуты, выбарачны, са змяненнем асобы; сачыненні розных жанраў, у тым ліку на аснове прачытанага.

Толькі працуючы над тэкстам сістэматычна, малодшыя школьнікі змогуць дасягнуць пэўных поспехаў: умення досыцьпаслядоўна, звязна і асэнсавана перадаваць тэкст у адпаведнасці з заданнем. На змену разгубленасці і страху прыйдзе упэўненасць, імкненне знайсці адэкватную форму для выражэння сваіх думак, разаўецца слоўнікавы запас, абвострыцца моўнае пачуццё. Пры працы з тэкстам неабходна ўдасканальваць эфектыўныя метады і прыёмы, вар’іраваць іх, творча камбінаваць і шукаць новыя.

Спіс выкарыстанай літаратуры

Юртагаев, С. В. Развитие связной речи на уроках русского языка / С. В. Юртагаев // Нач. шк. – 2015. – № 8. – С. 17–20.

К содержанию

М. А. ВАШКЕВИЧ

Навуковы кіраўнік – **М. Р. Гарбачык**, кандыдат філал. навук, дацэнт

МЕТАДАЛОГІЯ ПРАЦЫ ПА РАЗВІЦЦІ МАНАЛАГІЧНАГА МАЎЛЕННЯ НА I СТУПЕНІ АГУЛЬНАЙ СЯРЭДНЯЙ АДУКАЦЫІ

Маналагічнае маўленне – найбольш складаны від маўленчай дзейнасці, які патрабуе выкарыстання школьнікамі моўных сродкаў. Акрамя таго, у маналагічным маўленні рэалізуецца задума выказвання, якая характарызуецца кампазіцыйнай структурай. Уся сістэма развіцця маўлення вучняў накіравана на авалоданне як дыялагічным, так і маналагічным маўленнем.

Фарміраванне маналагічных выказванняў ажыццяўляецца на аснове ўсіх тыпаў маўлення – апавядання, апісання, разважання. У 1 класе праца праводзіцца практычна, на аснове ўзору, без выкарыстання тэрмінаў.

Авалоданне маўленнем звычайна будзецца на канкрэтным тэксце сюжэтнай ілюстрацыі, па аналогіі з прачытаным, як працяг, дапаўненне тэксту падручніка, а таксама на аснове асабістага вопыту вучняў.

Для апісання выкарыстоўваюцца розныя рэальныя прадметы з навакольнага свету, прадметныя малюнкі, на якіх добра пададзены істотныя прыкметы адлюстраваных дэнататаў (форма, колер) і якія могуць паслужыць для дапаўнення іншымі прыкметамі (пах, смак). Для таго каб пабудаваць апісанне ў лагічнай паслядоўнасці, трэба прааналізаваць прадмет жывой ці нежывой прыроды, вылучыць у ім істотныя прыкметы, характэрныя рысы.

Элементарныя разважанні будуецца пры абмеркаванні тэкстаў, ілюстрацый, на аснове адказаў на пытанні чаму? навошта? як ты думаеш?. Разважанне – цяжкая форма маналагічнага маўлення. У ім звычайна выдзяляецца думка, якая павінна быць даказана. Звычайна разважанні будуецца па такой схеме: тэзіс – развіццё думкі – доказ. На пачатковым этапе навучання вучняў неабходна пазнаёміць з разважаннем – прачытаць, вызначыць галоўную думку; паназіраць за тым, як яна даказваецца; як робіцца вывад; прааналізаваць структуру.

Методыка развіцця звязнага маўлення прадугледжвае паслядоўны пераход ад вывучэння менш складаных відаў маналагічных выказванняў да вывучэння больш складаных як па структуры, так і па змесце.

Для развіцця маналагічнага маўлення ў 1 класе прадугледжваюцца невялікія вершы, загадкі, прыказкі, якія вучні завучваюць на памяць, пераказ узору выказвання (2–3 сказы), складанне ўласнага выказвання (2–3 сказы) з выкарыстаннем дапаможных матэрыялаў; у 2 класе – выраз-

нае дэкламаванне; падрабязны вусны пераказ тэксту – апавяданне з апорай на дапаможныя матэрыялы; складанне звязнага выказвання (3–4 сказы).

Вучні 3 класа павінны падрабязна і выбарачна пераказваць праслуханыя і прааналізаваныя тэксты; разам з настаўнікам складаць вусныя сачыненні; будаваць самастойныя выказванні на аснове жыццёвага вопыту, уражанняў пасля прачытаных твораў, прагледжаных фільмаў.

У 4 класе вучні падрабязна і выбарачна пераказваюць прааналізаваныя тэксты (апавяданне з элементамі апісання ці разважання); дапаўняюць пераказ; складаюць вусныя выказванні з апорай на папярэдняе абмеркаванне зместу і моўных сродкаў.

Самай складанай працай на пачатковым этапе навучання з’яўляецца развіццё ўмення будаваць звязнае выказванне. Для гэтага вельмі важна стварыць на ўроку маўленчую сітуацыю, якая дазволіць разгаварыць вучняў, дапамагчы ім пераадолець моўны бар’ер. У букварны перыяд вельмі карысна для развіцця маўлення выкарыстоўваць гульні, у працэсе якіх школьнікі прагаворваюць неабходны па ўмове гульні тэкст. Вучні лёгка засвойваюць пры гэтым лексічны матэрыял, пераадоляюць скаванасць у выказваннях.

З мэтай актуалізацыі ведаў вучняў аб структуры тэксту, тэме выкарыстоўваюцца наступныя прыёмы: 1) падзел звязнага тэксту на сказы; 2) вычлененне, з тэксту яго структурных кампанентаў; 3) складанне тэксту па зададзенай структуры (зачын, канцоўка); 4) разгорнутыя адказы на пытанні, пастаўленыя ў лагічнай паслядоўнасці; 5) складанне невялікіх апавяданняў па аналогіі; 6) складанне невялікіх апавяданняў на зададзеную тэму; 7) складанне невялікіх апавяданняў па малюнку і інш.

Для развіцця маналагічнага маўлення (як і дыялагічнага) неабходна стварэнне такіх сітуацый, якія пабуджаюць вучняў выражаць свае думкі, пачуцці, абмяркоўваць праблемы, якія цікавяць вучняў. Неабходна вучыць школьнікаў выказваць сваю думку пра тую ці іншую падзею, з’яву; знаходзіць аргументы для пацвярджэння ўласных думак; выслухоўваць іншыя меркаванні, супастаўляць іх са сваім пунктам погляду. Пры гэтым таксама важна выкарыстоўваць працу ў парах і невялікіх групам, што дае магчымасць далучыць да актыўнай маўленчай дзейнасці большасць вучняў класа, прывіваць школьнікам культуру зносін, навыкі ўжывання формаў маўленчага этыкету, уменне ўважліва выслухоўваць суб’яседніка.

К содержанию

М. А. ВАШКЕВИЧ

Научный руководитель – **Ю. А. Копцова**, канд. филол. наук, доцент

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЦЕННОСТЬ ЗАГАДОК В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Немало учителей используют в своей работе загадки для развития речи детей. Это свидетельствует о том, что загадка не утратила свою педагогическую ценность и в наше время. Особенно велика роль загадки в начальной школе и роль учителя, который должен раскрыть богатства этого жанра, научить вдумываться в каждое слово загадки, чтобы целенаправленно подходить к разгадке, к умению самому составлять загадки. Это обогащает словарь учащихся, учит точности, меткости, образности языка, учит сравнивать, сопоставлять, рассуждать, наблюдать над тем, что тебя окружает. Чтобы этому научить, педагог должен показать типы и свойства загадок, их педагогическую ценность, разнообразие средств художественной выразительности в построении загадок. И как итог – научить составлять свои загадки.

Жанр загадки широко применялся в обучении детей великими нашими педагогами К. Д. Ушинским, Л. Н. Толстым и др. К. Д. Ушинский писал: «Загадку я помещал не с той целью, чтобы ребенок отгадал саму загадку, хотя это может часто случиться, но для того, чтобы доставить уму ребенка полезное упражнение, дать повод к интересной и полной классной беседе, которая закрепится в уме ребенка именно потому, что живописная и интересная для него загадка заляжет прочно в его памяти, увлекая за собой все объяснения, к ней привязанные» [1, с. 65].

Загадка – это жанр народного творчества, в котором нашли свое отражение быт и нравы русского народа, окружавшая его природа. Это самое поэтическое явление, созданное человеком с помощью слов [2, с. 48].

Приведем примеры некоторых загадок: *Черна, как жук, зелена, как лук, вертится, как бес, повернула и в лес (Сорока.); Что за зверь зимой ест, а летом спит, тело тепло, а крови нет, сесть на него сядешь, а с места не сvezе (Русская печь.); Стоит на крыше верхолаз и ловит новости для нас (Антенна).*

Все кругом примечено и отмечено загадкой. Есть загадки о правде, об имени, о безграмотности, о религии и др. Видовое, а не родовое – вот, что отмечает загадка. В загадках используются разнообразные художественные средства: сравнения, противопоставления, отрицания, гиперболы, эпитеты. Но чаще всего душой загадки является метафора. Она дает возможность скрытому сравнению, сопоставлению весьма далеких предметов, явлений, действий. Метафора загадок привлекает к себе внимание, взрывает

устоявшееся представление о мире. Метафорический принцип раскрытия сущности мира, окружающего человека, – один из основных приемов построения загадок.

Еще одной важной особенностью загадок является то, что отгадка должна быть оригинальной, неожиданной, нередко вызывающей улыбку.

Рассмотрев различные загадки об одном каком-либо предмете, можно увидеть, какими своими сторонами, качествами или признаками один предмет сопоставляется с другими, т. е. перед нами раскрывается сама логика и творческая лаборатория создания загадок.

Очень важно, чтобы с ранних лет языковое чутье формировалось под влиянием высококультурной речевой среды, чтобы она создавалась на основе интеллигентной речи родителей, чтения художественной литературы разных жанров дома и в школе. Конечно, школа постепенно исправляет даже неверную интуицию, но процесс исправления происходит трудно и долго, поэтому надо с самого раннего возраста учить детей правильно, грамотно и образно выражать свои мысли. И в этом незаменимую помощь оказывают загадки. Этот жанр художественной литературы дети любят. Им нравится разгадывать загадки, придумывать их самим.

Загадка развивает в ребенке догадливость, сообразительность. Загадки открывают в самых прозаических вещах и предметах высокую поэзию, и ребенок открывает для себя поэзию окружающего мира, что обогащает его мышление и речь.

Таким образом, под влиянием загадок у ребенка складывается привычка рассматривать слово как живое и многогранное речевое средство. Это не только совершенствует языковую подготовку ребенка, но и успешно развивает его мыслительные способности, расширяет представления о материальном и духовном мире.

Отгадывание загадок приучает детей к четкой логике, к рассуждению, доказательству, развивает способность к анализу, формирует умение самостоятельно делать выводы, умозаключения.

Список использованной литературы

1. Фоминская, К. Н. Составление загадок как часть исследовательской деятельности младших школьников / К. Н. Фоминская // Нач. шк. : плюс-минус. – 2008. – № 4. – С. 53.
2. Малые жанры русского фольклора : хрестоматия / сост. В. Н. Морохин. – М. : Высш. шк., 1986. – 398 с.

К содержанию

О. С. ГОРБАЦКАЯ

Научный руководитель – **М. П. Концевой**, старший преподаватель

ИЗВЛЕЧЕНИЕ СТРУКТУРИРОВАННЫХ ТЕКТСОВЫХ ДАННЫХ С ПОМОЩЬЮ ТОМИТА-ПАРСЕРА

Томиита-парсер создан для извлечения структурированных данных на естественном языке. Он позволяет разработчикам-лингвистам создавать и быстро прототипировать системы извлечения фактов с помощью контекстно-свободных грамматик. Томиита-парсер получает на вход текст на естественном языке и далее с помощью словарей и грамматик, составленных пользователем, преобразует текст в набор структурированных данных. Грамматика – это набор правил, которые описывают текстовые цепочки. Грамматика пишется на языке Томиита. В правиле есть левая и правая части, разделенные символом `->`. В левой части стоит один нетерминал, правая часть состоит из терминалов и нетерминалов. В свою очередь, терминал – это объект, имеющий конкретное, неизменяемое значение. Множество терминалов – своего рода алфавит языка томиита, из которого строятся все остальные слова и текст. Терминалом в томиите выступают леммы – любое слово в начальной форме, записанное в одинарных кавычках ('лемма'), а также части речи (Noun, Verb, Adj), знаки пунктуации (Comma, Punkt, Hyphen) и другие специальные символы (Percent, Dollar). Нетерминалы строятся из терминалов, своего рода слова.

Для создания грамматики необходимо создать файл с расширением `.sxx`. Его нужно сохранить там, где находится сам парсер. Файл грамматики обязательно должен быть написан в кодировке UTF-8. При этом кодировку также стоит указывать в начале файла, чтобы парсер понимал, в какой кодировке написан текст. Далее можно приступить к написанию правила. В томиите грамматика взаимодействует не напрямую с парсером, а через корневой словарь. Корневой словарь – агрегатор всего, что создано в проекте: словари, грамматики, дополнительные файлы. Словари в томиите создаются с расширением `«.gzt»`. Словарь сохраняется в той же папке, где лежат парсер и грамматика. В начале словаря в ясном виде прописывается кодировка UTF-8. После этого идет несколько импортов, которые необходимо прописывать всегда – это импорт базовых типов, которые вшиты в томииту. Далее описывается статья с уникальным названием, в которой всегда указывается ее тип. Тип статьи для грамматики – `CUSTOM`. В заключение в фигурных скобках описывается содержание, т. е. ключи статьи. К примеру, содержание статьи – это ссылка на написанную пользователем грамматику: `key = {"tomita: название файла, в котором лежит грамматика.sxx type=CUSTOM}`. Чтобы сообщить парсеру, откуда берется исходный текст, куда записывается

результат, какие грамматики запускаются, какие факты извлекаются, создается единый файл конфигурации `config.proto`, в котором прописывается вся информация. Его следует также сохранить в папке с парсером. Указывается кодировка файла вначале, и начинается описание конфигурации: в фигурных скобках указываются параметры. Обязательный параметр – корневой словарь, который пишется в поле `dictionary`. Все остальные параметры – опциональные: информация об входном файле с указанием его формата (поле `Input`); извлечение фактов (поле `Output`) отладочный выбор для извлечения цепочек, который опишет `html` файл с более наглядным представлением результата работы грамматики (поле `PrettyOutput`). В папке с парсером создан файл `pretty.html`. Результатом работы парсера являются извлеченные цепочки. В действительности, это еще не структурированная информация. Для перехода на уровень структурированных данных необходимо ввести процедуру интерпретации, т. е. преобразования извлеченных цепочек в поля фактов. Для этого необходимо добавить `enter` и в скобках указать название факта и название поля, в которое эта цепочка будет помещена. Факты описываются в отдельном файле формата «.proto». В нем прописывается системная информация. Далее идет описание факта строкой `message`. После этого в фигурных скобках описываются поля факта. Факты импортируются в корневой словарь. При этом в файле конфигурации необходимо указать, какие факты необходимо извлекать при запуске парсера в квадратных скобках в поле `Facts`. В том же файле можно импортировать тексты из папки, архива, а также из ввода командной строки. Далее необходимо указать грамматики, которые будут использоваться при запуске. Они перечисляются в квадратных скобках в поле `Articles`. Когда файл конфигурации написан, необходимо перейти в командную строку или терминал. Необходимо указать имя папки, где лежит парсер. Парсер запускается написанием `tomitaparser.exe`. Указывается единственный параметр – файл конфигурации. Должна произойти компиляция и обработка текста, который находился в `Input`. Файл `Output`, который записывает факты, которые извлеклись, создан автоматически.

Таким образом, томиита-парсер является инструментом извлечения структурированных данных из текста на естественном языке. Вычленение фактов происходит при помощи контекстно-свободных грамматик и словарей ключевых слов. Парсер также позволяет писать собственные грамматики и добавлять словари для нужного языка. Более того, томиита-парсер решает разного рода лингвистических задач.

Список использованной литературы

1. Томиита-парсер – Технологии Яндекса [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://yandex.ru/dev/tomita/>. – Дата доступа: 28.10.2022.

К содержанию

М. І. ДЗЯРКАЧ

Навуковы кіраўнік – **С. Ф. Бут-Гусаім**, канд. філал. навук, дацэнт.

ІМЯ І ВОБРАЗ У АПОВЕСЦІ-КАЗЦЫ МАРЫІ КАНАПНІЦКАЙ “ПРА ГНОМАЎ І СІРОТКУ МАРЫСЮ”

Марыя Канапніцкая – польская пісьменніца, паэтка, перакладчыца; найбуйнейшы майстар польскай рэалістычнай літаратуры. Асноўныя матывы яе творчасці – сялянская доля, любоў да радзімы, вера ў народ, у надыход справядлівасці. Творчасці М. Канапніцкай уласцівы дэмакратызм, спалучэнне лірычнасці і публіцыстычнасці, блізкасць да фальклору. Аповесць-казка “Пра гномаў і сіротку Марысю”, перакладзеная на беларускую мову Янкам Брылём, адносіцца да фальклорна-літаратурнага тыпу, працягваючы традыцыі чаладзейных казак пра гномаў – дробнага люду, што жыве ў пячорах і дамах, сябрае з людзьмі ці шкодзіць ім.

Мэта прадстаўленай працы – сістэматызацыя структуры паэтонімікону твора; выяўленне вобразных кампанентаў, што ляжаць у аснове паэтонімаў, і ўстанаўленне характару экстралінгвістычных прымет, што знайшлі адлюстраванне ў анамастыконе аповесці-казкі.

Сродак стварэння запамінальных вобразаў у аповесці-казцы – антрапнімы, у ліку якіх гаваркія, матываваныя. Так, іменем-характарыстыкай сацыяльнага статусу з’яўляецца паэтонім *Падпанак*. Матывацыя празвання продка палякаў *Зямлявіт* раскрываецца ў мікракантэксце: *Называлі яго Зямлявітам, бо так любіў ён родныя палі, што як толькі на парог выйдзе, адразу кажа: «Зямля, вітаю цябе!»* [2, с. 26].

Антрапанімікон аповесці-казкі прадстаўлены і запазычанымі імёнамі, якія ўвайшлі ў славянскі іменаслоў разам з прыняццем хрысціянства. Так, з *грэчаскай* мовы былі запазычаны імёны *Зося, Кася, з лацінскай Ванда* і інш. Са *старажытнаўрэйскай* у польскі іменаслоў увайшлі імёны *Яська, Марыся, Юзік*. Адзначаюцца імёны *славянскага* паходжання: *Станіслаў* і інш.

Выразнікамі канатацый эмацыйнасці, ацэначнасці, гутарковасці з’яўляюцца размоўныя формы каляндарных імёнаў, выкарыстаныя для называння дзяцей: *Тады Камалак-Апалак устаў ад вогнішча, нацягнуў на галаву каўпак, і, схававшыся ў бліжэйшай баразне, знік у леташняй траве, – так, што ні Зоська, ні Кася, ні Стах, ні Юзік, ні Куба, ні Яська Кшаманец ніколі не ведалі напэўна, ці ўсё гэта снілася ім, ці гэта сапраўды гном каля агню ў полі сядзеў з імі і расказваў цудоўную казку* [2, с. 31].

Паводле казачнай традыцыі паэтонімамі з’яўляюцца не толькі асабовыя імёны, але і непарыўна звязаныя з імі апелятывы-прыдаткі. У падобных выпадках адпаведныя агульныя назоўнікі маюць непасрэдныя

адносіны да персанажаў, характарызуюць іх паводле той ці іншай прыкметы. Азначэнні-прыдаткі пры асабовых імёнах у аповесці-казцы могуць указваць на род заняткаў, сямейнае становішча персанажа: *Працавала, як магла, у меру сваіх сіл, за куток у чужым запечку, за жменю саломы, на якой спала, за лыжку стравы, якую спажывала, за зрэбную кашульку, што накрывала яе плечы. Зімою калыхала дзіця, насіла з лесу галлё, са студні ваду, улетку пасвіла гусі. Таму і называлі яе ў вёсцы Марыся-гусятніца або Марыся-сіротка* [2, с. 87]. Найменнямі сялянскіх дзяцей у кантэксце казкі становяцца **генесіянімічныя мянушкі** – празванні паводле роднасных адносін. Напрыклад, галоўная гераіня твора называецца **матронімам** – празваннем паводле імені маці: *Назваецца дзяўчынка Кукулянкай, бо яна – дачка Кукуліны, той літасцівай ўдавы, што хацела абараніць Падземка* [2, с. 88].

Сродкам называння персанажаў казкі з’яўляюцца прозвішчы. Частка сялянскіх прозвішчаў матывавана апапелятыўнымі мянушкамі – празваннямі роду дзейнасці продкаў: **Кавальчанка, Шафарчык** (ад шафар ст. бел. ‘распарадчык, той, хто распараджаецца расходамі’) [1, с. 8]. Асобныя прозвішчы-паэтонімы матываваны каляндарнымі імёнамі: прозвішча **Бальцароўна** ўтворана ад імені **Бальцэр (Бальцар)**, якое з’яўляецца скарачаным варыянтам каталіцкага імені **Балтазар** (у перакладзе з асірыйскага ‘той, каму дапаможа Бог’ [3, с. 89].

У кантэксце твора прадстаўлены **міфонімы** – найменні духаў, якімі населены казачны свет. Дзейнымі асобамі аповесці з’яўляюцца кароль гномаў **Бліскун**, адзенне якога было шчодро ўсыпана каштоўнымі каменнямі. Галоўны скарбнік дзяржавы гномаў мае гаваркое найменне **Грошык**. Светапогляд продкаў перадаецца праз ужыванне тэоніма **Светавід**: *О-го-го! Гэта былі часы!.. Над палямі, над водамі шумелі тады ліпавыя гаі, а ў іх жыў адзін стары-стары бажок, Светавід, які на ўсе бакі свету глядзеў і быў апекуном усёй гэтай краіны* [2, с. 20].

Удала падабраныя пісьменніцай антрапонімы могуць ярка, запамінальна апісаць героя, а перыферычныя онімы ствараюць атмасферу рэальнасці і адначасова надзвычайнасці казачных падзей.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Бірыла, М. В. Беларуская антрапанімія: Прозвішчы, утвораныя ад апелятыўнай лексікі / М. В. Бірыла. – Мінск : Навука і тэхніка, 1969. – 508 с.
2. Канапніцкая, М. Пра гномаў і сіротку Марысю / М. Канапніцкая ; пераклад з польскай мовы Я. Брыля. – Мінск : Юнацтва, 1984. – 223 с.
3. Лемтюгова, В. П. Корні нашых фамилий = карані нашых прозвішчаў / В. П. Лемтюгова, И. О. Гапоненко. – Мінск : Звязда, 2018. – 672 с.

К содержанию

Г. М. ДРОЗД

Навуковы кіраўнік – **Л. В. Леванцэвіч**, канд. філал. навук, дацэнт

АНАМАСТЫКОН БЯРОЗАЎШЧЫНЫ: ЭТНАЛІНГВІСТЫЧНЫ АСПЕКТ ДАСЛЕДАВАННЯ

Як антрапанімія Беларусі ў цэлым, так і антрапанімія Брэстчыны ў прыватнасці з’яўляецца нацыянальным іменнікам беларусаў і неад’емнай часткай лексічнай сістэмы беларускай мовы. Гэты іменнік складаецца з уласнага імя розных тыпаў: прозвішча, неафіцыйнае імя, мянушка, рэкламнае імя, мікратапонім, тапонім, гідронім, клічка жывёл. Апошнім часам лічыцца, што анамастычная лексіка, акрамя намінатыўнай, валодае і камунікатыўнай функцыяй. Гэта значыць, што анамастычная лексіка не толькі адлюстроўвае сучасную культуру, але і фіксуе папярэдні стан, з’яўляецца захавальнікам і сродкам перадачы нямоўнага калектыўнага вопыту, ці культуры. У семантычнай структуры онімаў прысутнічае экстралінгвістычны змест, які прама і апасродкавана адлюстроўвае нацыянальную культуру.

Анамастычная прастора з’яўляецца значымым элементам у сістэме беларускай мовы і культуры, змяшчае культурна-гістарычны вопыт нацыі, садзейнічае спасціжэнню нацыянальнай культуры беларусаў. Намі даследуецца анамастычная прастора Бярозаўшчыны.

У дадзеным артыкуле разглядаюцца мянушкі, якія зафіксаваны ў маўленні жыхароў названага рэгіёна. Прааналізаваўшы фактычны матэрыял, мы вылучылі наступныя асноўныя тэматычныя групы мянушак:

Мянушкі, звязаныя са знешнім выглядам, ростам, целаскладам: *Длі́нный* – хлопец высокага росту (*Малеч, Бяроз.*); *Куропáтка* – маленькая поўнененькая жанчына з кароткімі ножкамі, якая вельмі хутка ходзіць, здаецца, быццам бегает (*Малеч, Бяроз.*); *Палтарáшка* – вельмі маленькая дзяўчына (*Малеч, Бяроз.*); *Скоры́нка* – вельмі худая, чэрствая да людзей жанчына (*Пескі, Бяроз.*); *Шпа́ла* – вышэйшая за іншых у вёсцы дзяўчына (*Малеч, Бяроз.*).

Мянушкі, звязаныя з якасцю або колерам валасоў, прычоскай: *Бéлый* – белыя валасы (*Малеч, Бяроз.*); *Лысо́й* – ніколі не бачылі яго з валасамі (*Агароднікі, Бяроз.*); *Рапу́нцэль* – дзяўчыны з вельмі доўгімі валасамі (*Малеч, Бяроз.*); *Ры́жый* – рыжы колер валасоў (*Малеч, Бяроз.*).

Мянушкі, звязаныя з пэўнымі рысамі твару, асаблівасцямі маўлення: *Ба́ба Мо́ця-Левіта́н* – быў самы гучны голас, калі гаварыла, то было чуваць на ўсю вёску (*Малеч, Бяроз.*); *Бу́быха* – жанчына, якая многа гаворыць, “бубніць” (*Пескі, Бяроз.*); *Грубáс* – мужчына, які груба з усімі размаўляе (*Пескі, Бяроз.*); *Жаро́в* – твар мужчыны амаль што заўсёды быў

чырвоны, быццам жар у печы (*Пескі, Бяроз.*); *Кітавец* – у хлопца вузкія вочы (*Малеч, Бяроз.*); *Люскаўка* – жанчына любіла папляткарыць, “палюскаць языкам” (*Агароднікі, Бяроз.*); *Прыплюшчаная* – жанчына, якая “шчурыцца”, калі размаўляе (*Пескі, Бяроз.*); *Француз* – мужчына, якога ніхто не разумее, што ён гаворыць (*Пескі, Бяроз.*); *Хлопушка* – ад прозвішча Хлапощіна, бабулю празвалі за яе запальчывы характар і сварлівасць: “*Узбухае бы тая хлопушка на Новы Год*” (*Малеч, Бяроз.*).

Мянушкі, звязаныя з вопраткай чалавека: *Міні Бос* – хлопец заўсёды насіў кашулю, гальштук і акулёры, апранаўся па-дзелавому (*Малеч, Бяроз.*); *Тюльпан* – мужчына, які 10 гадоў насіў ярка-жоўты капялюш (*Агароднікі, Бяроз.*); *Шапочка* – жанчына, якая ніколі не здымае шапкі, нават калі цёпла (*Пескі, Бяроз.*).

Мянушкі, звязаныя з адносінамі да працы, з заняткам у вольны час: *Барыга* – мужчына, якога звалі Тóлік, заўсёды браў без дазволу ўсё, што бачыў (*Малеч, Бяроз.*); *Брэжнеў* – служыў у брэжнеўскай брыгадзе (*Малеч, Бяроз.*); *Веселуха* – мужчына, які ездзіў і спяваў песні пад гармонік (*Агароднікі, Бяроз.*); *Віхор* – маёр у адстаўцы, які служыў у разведцы (*Малеч, Бяроз.*); *Гарэц* – мужчына, які арэ агарод (*Пескі, Бяроз.*); *Дзед Панцэрэй* (Бацюшка) – заўсёды можа замяніць папа ў царкве (*Малеч, Бяроз.*); *Зелёнка* – жанчына працуе на фэпе (*Агароднікі, Бяроз.*); *Каралёва курэй і гусей* – жанчына, якая мела больш за ўсіх курэй і гусей (*Малеч, Бяроз.*); *Халёва* – мужчына, які не меў пастаяннай працы, але браўся за любую “падпрацоўку”: “*Саня на падзаробках*” (*Малеч, Бяроз.*); *Шэф* – дырэктар у школе (*Малеч, Бяроз.*).

Мянушкі, звязаныя з нейкім выпадкам, падзеяй у жыцці: *Алмáz* – мужчыне ў дзяцінстве выбілі вока з рагаткі і ўставілі штучнае (*Агароднікі, Бяроз.*); *Дзед Кастыль* – у дзяцінстве была траўма, пасля якой без мыліц нікуды не выходзіць (*Малеч, Бяроз.*); *Лёша Берóзовец* – мужчына пераехаў у Бярозу жыць, таму так празвалі (*Агароднікі, Бяроз.*); *Мычко* – за пару хвілін можа адчыніць любыя зачыненыя на замок дзверы (*Малеч, Бяроз.*); *Памрэць* – мужчына аднойчы сказаў замест “памрэ” – “памрэць” (*Пескі, Бяроз.*); *Ромашка* – звалі Рóма, калі быў у школе, танцаваў танец “Ромашка”, пасля чаго пачалі так называць (*Малеч, Бяроз.*); *Ўкус* – мужчына аднойчы памылкова выпіў воцату замест гарэлкі (*Агароднікі, Бяроз.*).

Можна сцвярджаць, што мянушка – гэта дастаткова гнуткі інструмент самаідэнтыфікацыі, з аднаго боку, яна спалучаецца з канцэптам імя, а з другога – аддаляецца ад яго, набываючы дадатковую семантыку.

К содержанию

В. А. ЖОЛОХ

Научный руководитель – **В. И. Сенкевич**, доктор филол. наук, профессор

РАБОТА С ТЕКСТОМ НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК СРЕДСТВОМ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

В развитии речи учащихся особое место принадлежит работе с текстом. В школьной практике признаками текста принято считать такие, как наличие или возможность заглавия, тема, основная мысль (идея), делимость (начало, основная часть, конец), смысловая и структурная связность, композиционная завершенность, стилистическое единство.

По мнению С. В. Юртагаева, соответствует возрасту младших школьников следующее определение текста: «Текст обладает содержанием, которое раскрывается в группах предложений или в самостоятельных отдельных предложениях, выделяемых при письме в абзацы и расположенных в определенной последовательности» [1, с. 57].

На уроках русского языка учителями начальных классов используются разные формы работы с текстом: нахождение границ предложений, деление текста на части, восстановление деформированного текста, выделение в тексте ключевых слов, определение темы и идеи текста, составление плана, анализ заголовка текста, выделение микротем текста, анализ композиции текста, придумывание концовки текста, составление текстов разных типов и т. д.

Изучение текста и его категорий на I ступени общего среднего образования ведется целенаправленно и способствует развитию связной речи учащихся. Именно текст является основой дидактического материала, с помощью которого младшим школьникам предъявляются соответствующие знания, реализуются цели обучения, формируются основные коммуникативные умения.

Текст в методике преподавания русского языка используется и как предмет обучения, и как средство обучения другим языковым единицам: словам, словосочетаниям, предложениям, которые изучаются в структуре текста и усваиваются как важные компоненты речи. Текст – это обязательная лингводидактическая единица учебного материала.

При работе с текстом обучение проходит не только на основе подражания образцам, но и самонаучения, что постепенно приводит к формированию языковой личности, способной выразить свои мысли, чувства в слове. Именно эти качества говорят о сформированности у обучающихся коммуникативной компетенции.

Текст, по признанию большинства методистов, является универсальной дидактической единицей, т. к. он позволяет слить воедино два важнейших направления языкового образования: изучение системы формально-языковых средств языка и изучение норм и правил общения.

Текст играет важнейшую роль в обучении младших школьников всем видам речевой деятельности, т. к. именно он является образцом правильной и красивой речи. Работа с текстом – важнейшее условие пополнения словарного запаса детей учащихся, основа создания развивающей речевой среды.

В методике русского языка к тексту как основной лингводидактической единице обучения русскому языку предъявляются особые требования: 1) в ходе анализа текста обязательно должна осуществляться взаимосвязь всех разделов курса русского языка; 2) в тексте максимально полно должны быть представлены различные виды орфограмм, предложены различные виды разборов; 3) тексты, предлагаемые на уроках русского языка, должны являться образцовыми в идейно-тематическом и языковом отношении, быть направленными на патриотическое воспитание учащихся.

У младших школьников должны быть сформированы следующие текстовые умения: понимать тему текста и раскрывать ее в своем высказывании; понимать основную мысль чужой речи, а также осознавать и развивать ее в своем высказывании; располагать предложения в нужной последовательности и связывать их между собой.

Работа с текстом – это вид деятельности, при котором осуществляется системный подход к изучению языка, а также выявляются межпредметные связи. Анализ текста – обязательный вид работы при подготовке к сочинению и изложению, т. к. он помогает учащимся понять особенности текста и грамотно пересказать его письменно.

Работа с текстом, проводимая на уроках русского языка, дает возможность учителю начальных классов рассматривать вопросы морфологии, синтаксиса и орфографии, обеспечивает системное повторение.

Использование текста как средства формирования языковой личности при изучении русского языка на I ступени общего среднего образования способствует решению таких важных проблем школьного образования, как воспитание вдумчивого и бережного отношения к слову, формирование личности, осознающей необходимость своего культурно-речевого совершенствования.

Список использованной литературы

1. Юртагаев, С. В. Формирование понятия «текст» / С. В. Юртагаев // Нач. шк. – 2016 – № 12. – С. 53–57.

[К содержанию](#)

К. А. КАЧЫНА

Навуковы кіраўнік – **Л. В. Леванцэвіч**, канд. філал. навук, дацэнт

ВЕРБАЛІЗАЦЫЯ ЛЕКСЕМ ПРАДМЕТНА-ТЭМАТЫЧНАЙ ГРУПЫ “БАЛОТА” НА СТАРОНКАХ ГАЗЕТЫ “НАША НІВА”

Пытанне аб сістэмнасці мовы – адно з цэнтральных пытанняў лінгвістыкі. Сістэмнасць праяўляецца ў сукупнасці элементаў, звязаных унутранымі адносінамі. Лексічны склад мовы не з’яўляецца выключэннем. Ён уяўляе сабой не сукупнасць разрозненых адзінак, а сукупнасць узаемазвязаных адносін, якія традыцыйна прадстаўляюцца ў парадыгматычным і сінтагматычным ракурсах. Дзякуючы гэтаму, лексічны склад мовы ўключае сэнсавыя групы з рознымі відамі адносін.

У лінгвістычнай літаратуры існуе не адно найменне гэтых груп лексікі: прадметныя, тэматычныя, прадметна-тэматычныя, функцыянальныя. Падобныя групоўкі могуць называцца часам і лексіка-семантычнай групай адметнага тыпу. Прадметна-тэматычная група – гэта сукупнасць слоў, аб’яднаных на аснове пазамоўнай агульнасці прадметаў або паняццяў. Падставай для вылучэння тэматычнай групы з’яўляецца сукупнасць прадметаў або з’яў знешняга свету, аб’яднаных па вызначанай прыкмеце і выяўленых рознымі словамі. Гэты тэрмін упершыню быў уведзены літаратуразнаўцам К. Смолінай. Б. Гарадзецкі прапануе тэрмін *прадметна-тэматычны комплекс*, пад якім разумеецца ‘сукупнасць лексіка-семантычных адзінак, звязаных адзіным лексічным сэнсам’. Лінгвісты карыстаюцца і сінанімічным тэрмінам *лексіка-тэматычная група*.

Прадметна-тэматычная група мае складаную структуру, звязаную са шматграннасцю і неаднастайнасцю лексічнага складу мовы. У прадметна-тэматычную групу могуць уваходзіць словы розных часцін мовы. У сваю чаргу, група можа падзяляцца на больш дробныя сукупнасці лексем.

Намі даследуюцца лексемы прадметна-тэматычнай групы “балота”. У моўным кантэксце лексема *балота* ўжываецца з тымі ж значэннямі, якія падае нам тлумачальны слоўнік, а таксама набывае новыя семантычныя і канататыўныя адценні. Прааналізуем значэнні лексем *балота*, з якімі яна рэпрэзентуецца ў кантэкстах газеты “Наша ніва”:

а) ‘нізкае месца, якое парасло тоўстым слоём моху, журавінамі, багунном і нізкарослымі рэдкімі дрэвамі’: *Ни думак, ни песень яго никто ня знаў и ня чуў, ды не хацеў знаць и чуць. Яго скарга прападала, як прападаў туман з усходам сонца, што висиў над балотам* [1906, № 4, с. 4]; *Грымиць па карэння цялежка, мигацяцца стракатые верстовыя слупы, мигаюцца пахилиўшыяся, абросшыя мохам хвайёвыя крыжы па абapol дарогі; бягуць лясы, гаі, мяняюцца поля, грамаздзяцца горы, разсцिलाюцца шырокіе луги,*

блишчаць азёры, срэбрам пярэливаюцца рэкі, золатам разсыпаюцца пескі, глыбокімі, зялёнымі ямамі раскідаюцца балоты... [1906, № 6, с. 4];

б) ‘адсутнасць перспектывы ў развіцці грамадства, чалавека’: *Не видаць мае дароги. // Горы, лес, балоты, грязь... // Колькі смутку і трывоги // Ё гэты цяжкі, нудны час!* [1907, № 26, с. 1];

в) ‘жывая істота: Ты павінен маўчаць! – кажэ пан дудару, – бо песня твая нічога не сказала майму сэрцу. Нехай астаюцца ў табе твае думкі і песні. І дудар с таго часу слухало пустое поле, балота і лес [1906, № 4, с. 4];

г) ‘глухі куток, глуш’: *Хоць усім братам ня вельмі салодка жылося, але Менишаму Брату выпала самая горшая доля. Прысудзіла яна яму самы горшы куток, кинула меж мхоў і балот. Кепска жылося Менишаму Брату. Плакаў ён, і ніхто не бачыў яго слёз, чы не хацеў бачыць* [1906, № 4, с. 4];

д) ‘перашкода’: *О, мой родны край! Хмурна пазираеш ты з сinyaго тумана, што лёг на краёх палёў, гдзе неба, спусціўшыся нізка, абнімаеца з беднаю зямлёю. Парэзали цябе вускіе мужыцкіе дароги, чорныя сцежкі, рэкі і азёры, лахчыны і балоты, лесы і горы* [1906, № 6, с. 4];

е) ‘месца, куды можна адаслаць усе непрыемнасці, беды’: *Ўстанець циха стагнаценне // Скроць па родненькай зямліцы // Доли лепшае хаценне // Шчасься чыстае вадзіцы. // Ўстанець циха... циха згине // Над балотам, ды ў лясох... // Циха зноў – а ў той цішыне // Чутны смерці храп і ўздох* [1907, № 2, с. 3];

ё) ‘онім’: *А мо быў ты на Чортавых балотах? // – Быў. // – Дык вось і там за жыццё нашых прадзедаў было калісь возера. А цяпер яно ўжо высахло. Пакуль што і цяпер да сярэдзіны гэтаго балота не дабярэшся, – правалішся патонеш. За якую сотню гадоў, а мо і другую, дык тамака запэўне будзе ўжо добры луг* [1909, № 5, с. 68];

ж) ‘прыроднае багацце: ягады, сенажаць’: *У газэце “Хутар” апісана, як фінляндцы тарфяныя дзікіе балоты заменяюць на пякныя лугі, с каторых зьбіраюць пудоў па 200–300 сена з дзесяціны. Падумаеш толькі, што у нас пры лепшых варунках і лепшай зямлі, добра лічучы, набіраеца толькі якіх 100 пудоў, а то і 60–40, дый бывае, што і таго менш сена з дзесяціны, – вось табе і стане яснай розніца меж гаспадаркай культурнай і первабытнай, якая у нас заведзена* [1909, № 19, с. 281].

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Наша ніва : факсімільнае выданне. – Выпуск 4, 1911. – Мінск : Тэхналогія, 2002. – 684 с.

К содержанию

А. Д. КОВАЛЬ

Научный руководитель – **М. П. Концевой**, старший преподаватель

ДИНАМИКА ХРОНОЛОГИЧЕСКОГО РАСПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ТЕРМИНОВ ПО КОРПУСНЫМ ДАНЫМ

Современные лингвистические терминосистемы огромны. В реальном функционировании в каждом из мировых языков обращаются сотни тысяч терминов. Установлению полного лексического богатства лингвистической науки препятствует невозможность с достоверной точностью определить четкие границы ее областей. Значительный рост числа новых терминов – результат информатизации, а возникновение новых терминологий – появление новых отраслей языковых знаний. Современная лингвистическая литература содержит большое количество терминов, появившихся в течение последних лет. Некоторые из ранее употреблявшихся терминов приобрели новые или дополнительные значения, а часть из них стала исчезать из употребления, переходя в разряд устаревших. Новые вызовы, которые возникают перед лингвистической терминологией, ее развитием и освоением, требуют нового терминологического инструментария. Одним из таких инструментов может и должен быть лингвистический корпус тестов. Национальный корпус русского языка (НКРЯ, Корпус) – это собрание независимых корпусов, каждый из которых предназначен для решения определенных лингвистических задач. Каждая из этих коллекций текстов является большой по объему и представительной, что делает их ценным материалом для количественных и качественных исследований.

Национальный корпус русского языка (<https://ruscorpora.ru>) предоставляет возможность определения частот употребления слов в соответствии с хронологическим распределением по годам [1]. Например, речь – психолингвистический процесс, устная форма существования человеческих языков.

Рассмотрим употребление частот термина «речь» на основе НКРЯ. Термин «речь» употребляется в 17272 документах (54935 примеров). Наибольшая частота употребления термина наблюдается в 1756 г. и 2006 г. на современном этапе. Чаще всего термин используется в нежанровой прозе (2189 документ – 9115 вхождений (16,59 %)), реже в медицинской прозе (3 документа – 1 вхождение (0,02 %)). Корпус позволяет увидеть разнообразие тематики текстов. Термин «речь» тематически представлен в следующих разделах: политика и общественная жизнь (4709 документов), искусство и культура (2730 документов), наука и технологии (2147 документов), образование (513 документов) и др. Термин «речь»

находит свое выражение в статьях, дневниках, записных книжках, рассказах и др., в публицистике, художественной и учебно-научной сферах функционирования соответственно. Данный термин чаще используют мужчины (11766 документов), чем женщины (2875 документов). В своих произведениях термин «речь» использовали М. Е. Салтыков-Щедрин, М. Горький, К. И. Чуковский, Г. И. Успенский, И. С. Тургенев, В. Г. Короленко, А. И. Куприн и др.

В какой бы области ни работал человек, он должен не только свободно ориентироваться в большом и быстро изменяющемся информационном пространстве, но и владеть нормами литературного языка, богатым словарным запасом, уметь четко и ясно выражать свои мысли, использовать выразительные средства языка и соотносить свои речевые поступки с конкретной речевой ситуацией.

Таким образом, НКРЯ как основополагающий элемент русскоязычной корпусной лингвистики не только позволяет решить лингвистические задачи, но и может служить эффективным инструментом разноплановых научных исследований, например, определить хронологическое распределение частот употребления лингвистических терминов.

Список использованной литературы

1. НКРЯ: Работа с найденными примерами. Распределение по годам [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://studiorum.ruscorpora.ru/manual/examples/#b5_9_1. – Дата доступа: 05.10.2022.

К содержанию

Е. С. КОЗИЧ

Научный руководитель – **М. П. Концевой**, старший преподаватель

НЕМЕЦКИЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ КОРПУСЫ В СЕТЕВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Главной целью обучения иностранному языку является коммуникативная компетенция. Она включает в себя формирование речевых знаний и навыков, развитие речевых умений и опыт межкультурного общения. Насколько речевое высказывание обучающегося будет соответствовать нормам изучаемого языка, напрямую зависит от использования корпуса образцовых аутентичных текстов, являющихся прототипами его речевого поведения в условиях реальной коммуникативной ситуации [1].

Лингвистический корпус – это массив текстов, собранных в единую систему по определенным признакам (языку, жанру, времени создания

текста, автору и т. п.) и снабженных поисковой системой [1]. Лингвистические корпуса состоят как из текстов в письменной форме, так и из транскриптов аудиофайлов. Наиболее известными корпусами немецкого языка являются Мангеймские корпуса (COSMAS corpora или DeReKo), DWDS-Korpus, Projekt Deutscher Wortschatz (Leipzig Corpora) и DGD. Также немаловажную роль в изучении немецкого языка играет Национальный корпус русского языка (НКРЯ), включающий параллельный подкорпус с немецким языком.

DWDS-Kernkorpus. Корпус Берлинско-Бранденбургской академии наук, на основе которого создан Электронный словарь немецкого языка XX в. (DWDS). Он включает несколько подкорпусов: художественная литература, газеты, научная литература, нехудожественные тексты, устные тексты. Корпус включает 106 миллионов слов и более 200.000 статей. В корпусе можно отдельно выбирать временные периоды и типы текстов.

Projekt Deutscher Wortschatz. Проект Отдела автоматической обработки языка Лейпцигского университета, представляет собой универсальный банк данных немецкого языка, комплексный электронный мега-ресурс, сочетающий возможности корпуса текстов, лексикографических баз данных и online грамматик и отвечающий запросам многоцелевого использования. Содержит 35 миллионов предложений с 500 миллионами слов [2].

Мангеймский корпус немецкого языка (IDS-Korpora, COSMAS corpora или DeReKo). Корпус Института немецкого языка в городе Мангейм. Это самая большая в мире коллекция корпусов современных текстов на немецком языке, которая служит эмпирической основой для лингвистических исследований. Онлайн-исследования возможны с COSMAS II. В собрании представлены различные типы текстов: периодика, художественная проза, научная и научно-популярная литература и др. Имеется также подкорпус устной речи (разговорная речь, записи речи носителей различных диалектов и др.). Ресурс включает в себя также созданную на основе корпуса базу данных по сочетаемости слов немецкого языка. На 2018 г. объем корпуса составляет около 44,5 млрд. словоупотреблений.

DGD (Die Datenbank für Gesprochenes Deutsch). База данных разговорного немецкого языка (DGD) – это система управления корпусом в области устных корпусов Института немецкого языка (IDS). Он функционирует с 2012 г. и с середины 2014 г. заменяет базу данных разговорного немецкого языка. База данных постоянно расширяется. В настоящее время он включает материалы из 40 корпусов, включая текущую версию FOLK, исследовательского и учебного корпуса разговорного немецкого языка. DGD выступает в качестве основной платформы как для публикации будущих дополнений к этому корпусу, так и для (дальнейшей) разработки функциональности для корпусно-лингвистического

анализа данных разговоров. DGD позволяет просматривать метаданные (о корпусах, речевых событиях и выступающих), аудиозаписи, стенограммы, видеозаписи и дополнительные материалы. Отдельные типы данных часто связаны друг с другом, так что, например, при чтении стенограммы можно прослушать соответствующие отрывки в записи [3].

Таким образом, лингвистические корпуса в обучении иностранному языку охватывают все области лингвистики: фонетику, грамматику, лексикологию, морфологию, синтаксис и др. С их помощью можно исследовать значение, частотность употребления, полисемию слова. Педагоги могут составлять учебные задания или актуализировать материал учебников. На основе корпусов формируются списки активной лексики. И, несмотря на недостаточную исследованность, стоит обратить внимание обучающихся и преподавателей на лингвистические корпуса как собрание аутентичных текстов «живого» языка из различных источников как в устной, так и в письменной форме.

Список использованной литературы

1. Сысоев П. В. Лингвистический корпус в методике обучения иностранным языкам // Иностран. яз. в шк. – 2010. – № 5. – С. 12–21.
2. Deutscher Wortschatz [Электронный ресурс]. – Leipzig, 1998–2022. – Режим доступа: <http://wortschatz.uni-leipzig.de>. – Дата доступа: 31.10.2022.
3. Datenbank für Gesprochenes Deutsch [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://dgd.ids-mannheim.de>. – Дата доступа: 31.10.2022.

К содержанию

М. С. КОТКОВЕЦ

Научный руководитель – **Г. М. Концевая**, канд. филол. наук, доцент

ФОРМИРОВАНИЕ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ АЛГОРИТМОВ

Орфографический навык рассматривается как «автоматизированный компонент» сознательной речевой деятельности человека. Он формируется на базе умений, которые связаны с усвоением знаний и их применением на письме. Исследования показывают, что на формирование орфографического навыка положительное влияние оказывает осознание учащимися последовательности действий (алгоритма действий), а также овладение общими способами действий при решении орфографических задач.

Под алгоритмом понимается точное, общепонятное описание определенной последовательности интеллектуальных операций, необходимых

и достаточных для решения любой из задач, принадлежащих к некоторому классу [1, с. 63]. В. П. Беспалько называет такие основные свойства алгоритма, как определенность (простота и однозначность операций); массовость (приложимость к целому классу задач); результативность (обязательное подведение к ответу); дискретность (членение на элементарные шаги)» [2].

Выделяются следующие разновидности алгоритмов: *алгоритмы поиска*, которые обеспечивают правильное вычленение грамматических признаков и безошибочное, быстрое выявление в тексте тех мест, где надо применять один из разрешающих алгоритмов; *алгоритмы распознавания*, которые предписывают, что и как надо делать, чтобы распознать, к какому классу принадлежит данный объект; *разрешающие алгоритмы*, служащие разграничению сходных написаний и грамматических категорий и форм.

Вводится алгоритм на уроке после знакомства с правилом разными способами: дается готовый алгоритм целиком; постепенно, шаг за шагом; путем наводящих вопросов учащиеся самостоятельно составляют.

Задача работы с алгоритмом – предупредить ошибку на начальном этапе работы по теме и не допускать повторения ее.

Научившись составлять алгоритмы, учащиеся не только становятся грамотнее на письме, но и приобретают навык размышлять, планировать свои действия, способность предусматривать различные обстоятельства и поступать соответственно с ними. Использование алгоритмов позволяет школьникам воспроизвести ход рассуждения по применению правила, показать путь его сокращения и способствует выработке умения правильно определять орфограммы. Алгоритм дает возможность «собрать» в единое целое изученный материал, дать его в обобщенном виде и в то же время конкретизировать каждое орфографическое правило.

Работа с алгоритмами способствует сознательному усвоению правила, помогает слабым ученикам успешно пользоваться правилом.

На разных этапах формирования орфографического навыка используются различные виды устного рассуждения по алгоритму.

Чтобы учащиеся понимали логическую модель алгоритма, необходимо, чтобы он был составлен ими самими с помощью учителя. Чтобы в ходе работы дети не теряли ориентиров, пунктов алгоритма, необходимо основное в нем выделять графически (чем условнее обозначения, тем они удобнее), а также постепенно сокращать модель, исключая операции, которые запоминаются быстрее.

Процесс обучения орфографии может проходить более интенсивно и быть более результативным, если работа по применению алгоритмов правила и алгоритма действия будет проводиться учителем систематически и доведена им на стадии свертывания до автоматизма.

Важно, чтобы ученики как можно раньше, фактически с начальных этапов обучения в школе, не только принимали участие в формулировке определенного правила, но и составляли его алгоритмическое предписание. В таком случае они постигают смысл каждого шага алгоритма и легче запоминают последовательность шагов. В результате повторение рассуждений по заданному алгоритму не будет выглядеть формальным и механическим исполнением команд в разной последовательности.

Список использованной литературы

1. Беспалько, В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
2. Беспалько, В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1995. – 412

К содержанию

К. М. КУЛЯШУК

Навуковы кіраўнік – **М. Р. Гарбачык**, кандыдат філал. навук, дацэнт

ФАРМІРАВАННЕ ЧЫТАЦКІХ УМЕННЯЎ НА ЎРОКАХ ЛІТАРАТУРНАГА ЧЫТАННЯ НА I СТУПЕНІ АГУЛЬнай СЯРЭДняй АДУКАЦЫі

Чытацкія ўменні накіраваны на аналіз мовы, сюжэта, кампазіцыі, вобразаў і садзейнічаюць спасціжэнню ідэі твора. Сучаснае літаратуразнаўства разглядае мастацкі твор як складанае сістэмнае адзінства, пазнаць які можна толькі пры дапамозе цэласнага аналізу. Уменне аналізаваць мастацкі твор неабходна разглядаць як складанае ўменне, якое ўяўляе сабой сістэму прыватных уменняў, арыентаваных на спасціжэнне асобных кампанентаў твора як частак мастацкага цэлага. Разгледзім прыватныя чытацкія ўменні. 1. Уменне ўспрымаць мастацка-вобразныя сродкі мовы ў адпаведнасці з іх функцыяй у мастацкім творы. Асновай для правільнага ўспрымання і ацэнкі мастацка-вобразных сродкаў мовы з'яўляецца ўяўленне пра слова як аб сродку стварэння мастацкага вобраза і выражэння аўтарскіх адносін, якія вучні набываюць у працэсе аналізу тэксту. Трэба навучыць школьніка адэкватна ўспрымаць тыя выразныя сродкі, з якімі вучні сустракаюцца пры чытанні, г. зн. унікаць у пабудову фразы, у выбар слова, задумвацца над аўтарскім выбарам. 2. Уменне ўзнаўляць ва ўяўленнях малюнкi жыцця, адлюстраваныя пісьменнікам. Пры недастатковасці ўражанняў вобраз мастацкай рэчаіснасці будзе бедным. Адпаведна, неабходна развіваць актыўнасць ўяўлення ў малодшых школьнікаў і вучыць іх накіроўваць і карэктаваць сваё

ўяўленне, абапіраючыся на тэкст мастацкага твора. Аналіз твора павінен быць накіраваны на адлюстраванне жыцця аўтарам, а не на само жыццё. 3. Уменне ўстанаўліваць логіку развіцця дзеяння ў эпічным творы, дынаміку эмоцый у лірыцы, рух канфлікту ў драме [3, 30].

Гэтае ўменне накіравана на спасціжэнне кампазіцыі. Кампазіцыя – гэта чляненне твора на часткі, главы, абзацы, строфы, сцэны; расстаноўка пержанажаў, парадак паведамлення пра ход падзей, змена прыёмаў апавядання. Малодшыя школьнікі, вядома, не могуць засвоіць паняцце “кампазіцыя” ў поўным аб’ёме, але важна прывучыць юных чытачоў прасочваць дынаміку эмоцый, узнікненне і развіццё канфлікту. Неабходна пазнаёміць вучняў з сюжэтам і яго элементамі – уступам, завязкай, развіццём дзеяння, заключэннем і іх роляю ў раскрыцці ідэі. 4. Уменне цэласна ўспрымаць вобраз. У мастацкім творы асноўная роля ў раскрыцці ідэі належыць вобразам герояў. Цэласнае ўспрыманне персанажа прадугледжвае, што ў вучняў узнікаюць эмацыянальныя адносіны да яго, вучань суадносіць матывы, вынікі ўчынкаў героя, бачыць развіццё вобраза, станаўленне характара персанажа. Фарміраванне гэтага ўмення і абапіраецца на ўяўленне пра тое, што, адлюстроўваючы герояў, аўтар выказвае свой пункт погляду на тыя ці іншыя падзеі. 5. Уменне бачыць аўтарскую пазіцыю ва ўсіх элементах мастацкага твора. Дадзенае ўменне можна разглядаць як састаўную частку кожнага з пералічаных вышэй ўменняў, аднак у вучэбных мэтах яго неабходна вылучыць асобна. Гэта дазволіць накіраваць увагу чытача на спасціжэнне аўтарскай пазіцыі ў самой будове твора, а не толькі ў прамых аўтарскіх ацэнках. 6. Уменне засвойваць ідэю мастацкага твора ў сістэме чытацкіх уменняў абумоўлена тым, што засваенне ідэі – гэта адна з асноўных мэт аналізу мастацкага твора. Засваенне ідэі заснавана на ўстанаўленні сувязей паміж усімі элементамі твора, у выніку чаго і нараджаецца больш глыбокае яго ўспрыманне. Паўнаўартаснае ўспрыманне не зводзіцца да фарміравання свайго разумення ідэі твора, яно прадугледжвае перажыванне, прыняцце ці непрыняцце аўтарскай пазіцыі [1, с. 42].

У рэальным працэсе ўспрымання ўсе чытацкія ўменні ўзаемна ўзбагачаюць адзін аднаго. У аснове паўнаўартаснага ўспрымання ляжыць уменне ўспрымаць мастацка-вобразныя сродкі мовы. Вядома, што ў пачатковых класах вучні знаёмяцца з імі на самым элементарным узроўні, часам падсвядома. Уменне ўзнаўляць малюнкi твора садзейнічае аднаўленню вобраза-персанажа. Уменне засвойваць ідэю твора ўбірае ў сябе ўсе ўменні. Такім чынам, кожнае чытацкае ўменне не фарміруецца паасобку, усе ўменні, якія ўтвараюць сістэму, фарміруюцца адначасова пры звароце да кожнага новага твора, паколькі больш высокі ўзровень успрымання дасягаецца толькі ў выніку ўзаемадзеяння ўсіх элементаў сістэмы.

Адначасова адбываецца ўзаемазвязанае фарміраванне чытацкіх і маўленчых уменняў. Кожнаму чытацкаму ўменню адпавядае маўленчае маўленне, якое ўключае 6 уменняў: 1. Уменне адбіраць і выкарыстоўваць для ўвасаблення ўласнай маўленчай задумы моўныя сродкі, аналагічныя вывучаным. 2. Уменне перадаваць свае жыццёвыя ўражанні пры дапамозе слоўнага мастацкага вобраза. 3. Уменне будаваць кампазіцыю ўласнага выказвання, зыходзячы з маўленчай задачы. 4. Уменне раскрыць аўтарскую задумку праз увядзенне ў тэкст вобраза-персанажа, стварэнне малюнка твора. 5. Уменне падпарадкоўваць аўтарскай задуме ўсе элементы тэксту. 6. Уменне раскрыць асноўную думку тэксту. Маўленчыя ўменні фарміруюцца на аснове чытацкіх уменняў.

Прыём аналізу тэксту – гэта сродак спасціжэння мастацкага твора, фарміраванне чытацкіх уменняў, набыцця літаратуразнаўчых уяўленняў і чытацкага вопыту. Авагодванне паўнавартасным навыкам чытання для вучняў пачатковых класаў з’яўляецца важнай ўмовай паспяховага навучання ў пачатковай школе па ўсіх прадметах; разам з тым чытанне – адзін са спосабаў набыцця інфармацыі і ў пазаўрочны час, адзін з каналаў усебаковага ўздзеяння на школьнікаў. Чытанне мае вялікія магчымасці для разумовага, эстэтычнага і маўленчага развіцця вучняў пачатковых класаў.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Козырева, А. С. Виды работы над текстом на уроках чтения / А. С. Козырева // Нач. шк. – 1990. – № 3. – С. 33–37.
2. Левин, В. А. Когда маленький школьник становится большим читателем / В. А. Левин // – М. : Ланда, 1994.
3. Леонтьев, А. А. Обучение чтению младших школьников : Из опыта работы / А. А. Леонтьев. – М. : Просвещение, 1981.

К содержанию

Д. В. ЛАПЦКАЯ

Навуковы кіраўнік – **Г. М. Канцавая**, канд. філал. навук, дацэнт

ФАРМІРАВАННЕ ПАЗНАВАЛЬнай ЦІКАВАСЦІ ПРАЗ ПРАЦУ З ПРЫКАЗКАмі І ПРЫМАЎКАмі НА ўРОКАХ БЕЛАРУСКАй МОВы

Пазнавальная цікавасць як інтэгральнае ўтварэнне асобы мае складаную структуру, у якую ўключаюцца як асобныя псіхічныя працэсы (інтэлектуальныя, эмацыянальныя, рэгулятыўныя), так і суб’ектыўныя і аб’ектыўныя сувязі асобы са светам. Фарміраванню пазнавальнай цікавасці спрыяе выкарыстанне на ўроках прыказак і прымавак, у якіх

адлюстравана народная мудрасць: яны ўтрымліваюць асновы народнай філасофіі, абвяшчаюць нормы народнай маралі [1].

Прыказкі і прымаўкі – гэта выдатны матэрыял для развіцця маўлення малодшых школьнікаў. Ужо ў перыяд навучання грамаце развіваецца увага, вуснае маўленне і мысленне дзіцяці, узбагачаецца яго памяць жывымі вобразамі і трапнымі словамі для выражэння гэтых вобразаў. Далёка не ўсе дзеці здольныя вылучыць галоўнае ў прыказках і прымаўках. Для разумення гэтых жанраў фальклору недастаткова аднаго толькі логіка-граматычнага аналізу іх будовы. Цяжкасці звязаны з тым, што не заўсёды дзіця бачыць схаваны сэнс, падтэкст, які ў іх закладзены, бо прыказкі і прымаўкі не складаюцца з якіх-небудзь канкрэтных вобразаў, а даюць нам самім месца для ўяўленняў і разважанняў.

Мы прааналізавалі падручнікі па беларускай мове для пачатковых класаў і вылучылі прыказкі і прымаўкі, праца з лексічным складам якіх спрыяе маўленчаму развіццю малодшых школьнікаў, фарміраванню ў іх пазнавальнай цікавасці. У падручніках з кожным годам навучання колькасць выкарыстаных прыказак і прымавак узрастае. Можна сустрэць прыказкі і прымаўкі на розную тэматыку, напрыклад пра сяброўства (Дрэны сябар у справе не памочнік; Чалавек без сяброў – што дрэва без каранёў; Прыяцеля пазнаеш у няшчасці; Сапраўдны сябар не пакіне таварыша ў бядзе), пра навучанне (Прыгожая птушка пер’ем, а чалавек вучэннем; Навука – найлепшае багацце; Не ганарыся званнем, а ганарыся ведамі), пра працу (Справы словамі не заменіш; Не ад красных слоў дабро на свеце стала), пра маці (Матуліны рукі заўсёды мяккія; Няма лепшага сябра, чым родная маці; Пры сонейку цёпла, пры матулі добра) і інш.

Аналіз падручнікаў паказвае, што прыказкі і прымаўкі выкарыстоўваюцца даволі часта ў практыкаваннях па той ці іншай тэме. Такія практыкаванні стымулююць цікавасць да прадмета, пашыраюць кругагляд і развіваюць практычныя ўменні і творчыя здольнасці малодшых школьнікаў.

Прыказкі, прымаўкі могуць быць выкарыстаны пры вивучэнні любой тэмы па беларускай мове. Прапануем некаторыя практыкаванні, якія дапамагаюць лягчэй засвойваць беларускую мову, развіваць памяць, кемлівасць і ўяўленне малодшых школьнікаў.

Тэма “Гукі і літары”. Пры вивучэнні гукаў беларускай мовы, іх правільнага вымаўлення можна выкарыстоўваць наступныя прыказкі і прымаўкі: гукі [с] і [с’], [дз’], [ц’], [ч], [р] (Кожная сасна свайму бору песню спявае; Не адзенне красіць чалавека, а чалавек адзенне; Добрым людзям і мы рады будзем; Хваляць за добрае, ганяць за кепскае; З рамяством дружыць – у жыцці не тужыць; Цяжка таму жыць, хто ад працы бяжыць; Пераначуем – болей пачуем; Той герой, хто за Радзіму гарой.)

Тэма “Часціны мовы”: Пастаўце слова ў дужках у патрэбным склоне. Вызначыце род і скланенне назоўнікаў (1. Сябры пазнаюцца ў (бяда). 2. Вялікага (дрэва) з малым (карэнне) не бывае. 3. У родным (лес) і куст родны. 4. Трэба нахіліцца, каб з (ручай) напіцца. 5. Летняяга (дзень) зімовым (тыдзень) не заменіш. 6. З (рамяство) дружыць – у (жыццё) не тужыць. 7. Адрэзанай (луста) не прылепіш. 8. Родная зямля мякчэйшая за чужую (пярына). 9. За разумнаю (галава) і рукам лёгка. 10. (Каша) маслам не сапсуеш). 10. Без (дождж) і трава не расце. 11. (Дым) без (агонь) не бывае.)

Тэма “Сказ”: Са слоў складзіце прыказку: Падкрэсліце галоўныя члены ў кожным сказе (1. Сваё, кожная, ведае, птушка, гняздо. 2. Не, дня, зімовым, летняяга, заменіш, дня, тыднем. 3. І сэрцу, чужая, баліць, шчыраму, болька. 4. Смачнейшая, за, сталом, яда, агульным. 5. Не, сена, языком, накосіш. 6. І, паплыве, за, саломінка, вадой. 7. Ніхто, слова, не, сказанага, за, зловіць, хвост. 8. На, холадна, і, чужой, печы, ходадна, старонцы. 9. Не, выказанага, да, слова, вернеш, губы.)

Тэма “Склад слова”: Разбярэце выдзеленыя словы па саставе (1. Салаўя песнямі не *накорміш*. 2. *Летняяга* дня *зімовым* тыднем не заменіш. 3. Аднымі рукамі нямнога *зробіш*. 4. Моцны целама – багаты і справай.)

Сістэматычная праца з прыказкамі і прымаўкамі на ўроках беларускай мовы ў пачатковых класах спрыяе не толькі авалоданню малодшымі школьнікамі нормама літаратурнай мовы, узбагачэнню іх слоўнікавага складу, але і дазваляе вырашаць задачы духоўна-маральнага развіцця і выхавання вучняў I ступені агульнай сярэдняй адукацыі.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Кулікова, И. В. Использование загадок, пословиц и стихотворений в ходе обучения математике / И. В. Кулікова // Нач. шк. – 2011. – № 4. – С. 32–33.

К содержанию

В. С. МЛЫНЧЫК

Навуковы кіраўнік – **М. І. Сянкевіч**, старшы выкладчык

РАЗВІЦЦЁ Ў МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ НАВЫКАЎ ПРАЦЫ З ТЭКСТАМ

Навык працы з тэкстам – важны складнік інфармацыйнай кампетэнтнасці вучняў пачатковых класаў.

У свеце адбываюцца глабальныя змены, ад індустрыяльнага грамадства мы ажыццяўляем пераход у інфармацыйнае. Праца з інфармацыяй

займае значнае месца ў многіх відах прафесійнай дзейнасці. А пачынаць гэтую працу трэба яшчэ ў пачатковай школе.

Аб'ём інфармацыі, якую атрымлівае сённяшні школьнік, вялікі. Яму даводзіцца засвойваць многа матэрыялу. Кожны дзень вучням трэба рыхтавацца да ўрокаў беларускай мовы, матэматыкі, рускай мовы, літаратурнага чытання, прадмета “Чалавек і свет”. А на ўроках працоўнага навучання, выяўленчага мастацтва неабходна чытаць інструкцыі, памяткі. Дзецям даводзіцца працаваць з тэкстамі розных стыляў: навукова-папулярнымі, мастацкімі, публіцыстычнымі, а значыць, трэба максімальна палегчыць успрымманне матэрыялу вучнямі.

Праца з тэкстам – гэта асвоеныя школьнікамі міжпрадметныя паняцці і ўніверсальныя вучэбныя дзеянні (рэгулятыўныя, пазнавальныя, камунікатыўныя), а таксама здольнасць выкарыстоўваць іх на практыцы. Падчас навучання на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі настаўніку трэба сфарміраваць у вучняў уменне вызначаць паняцці, абагульняць, устанаўліваць аналогіі, класіфікаваць, самастойна выбіраць падставы і крытэрыі для класіфікацыі, устанаўліваць прычынна-выніковыя сувязі, будаваць лагічнае разважанне, рабіць вывады; уменне ствараць, выкарыстоўваць і ператвараць знакі і сімвалы, мадэлі і схемы для вырашэння вучэбных і пазнавальных задач; уменне асэнсаванага чытання.

Жыць у інфармацыйным грамадстве і не валодаць уменнем працаваць з інфармацыяй немагчыма. Таму, кім бы ні быў сучасны чалавек, які б род дзейнасці ні выбраў, ён заўсёды павінен быць чытачом, не толькі засвойваць змест, але і знаходзіць патрэбную інфармацыю, асэнсоўваць яе і аналізаваць. Таму ў адукацыйным працэсе важна навучыць малодшых школьнікаў працаваць з тэкстам, здабываць патрэбную інфармацыю, знаходзіць ключавыя словы, адказваць на пытанні і фармуляваць самастойна пытанні па тэксце.

Пры працы з тэкстам важнае значэнне мае якасць чытання, пры якой дасягаецца разуменне інфармацыйнага, сэнсавага і ідэйнага бакоў твора. Калі малодшы школьнік валодае навыкамі працы з тэкстам, у яго развіваецца вуснае маўленне, а затым і маўленне пісьмовае як наступная прыступка развіцця.

У працэсе працы з тэкстам малодшыя школьнікі павінны навучыцца разумець тэксты, аналізаваць іх, параўноўваць, відазмяняць, ствараць новыя тэксты пад свае мэты і задачы.

Для навучання навыкам працы з тэкстам на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі выкарыстоўваюцца наступныя метады і прыёмы: аналіз прапанаванага настаўнікам ці аўтарамі падручніка задання; пошук ключавых слоў у заданні ці ў інструкцыі; адказы на пастаўленыя пытанні (і пісьмовыя, і вусныя); вызначэнне паслядоўнасці падзей у тэксце; фарму-

ляванне простых вывадаў пасля чытання; пераўтварэнне прачытанага тэксту ў табліцу; супастаўленне ілюстрацыйнага матэрыялу з тэкставай інфармацыяй; тлумачэнне розных сітуацый з дапамогай прачытанага тэксту; з апорай на прачытаны тэкст доказ свайго пункту гледжання, аспрэчванне якіх-небудзь сцвярджэнняў.

Такім чынам, навучыць малодшых школьнікаў чытаць правільна, эфектыўна, прадуктыўна – важная задача настаўніка пачатковай школы.

К содержанию

А. А. ОГИЕВИЧ

Научный руководитель – **М. П. Концевой**, старший преподаватель

ВИРТУАЛЬНЫЕ АССИСТЕНТЫ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Профессиональная коммуникация – это система общения в определенной области профессиональной деятельности, опирающаяся на ее специфику, условия реализации и структуру профессионального взаимодействия. Профессиональная коммуникация характеризуется регламентированностью (общение подчинено определенным правилам, имеет конкретные рамки и не должно выходить за рамки делового этикета), лимитированием речевых средств, использованием специальной лексики, рациональностью информационного обмена.

В современной профессиональной коммуникации все большее значение приобретают технологии на основе искусственного интеллекта с возможностью поддержания диалога. Искусственный интеллект связан с задачами использования компьютера для понимания человеческого интеллекта, однако не всегда ограничивается биологически правдоподобными методами.

Виртуальный ассистент – сервис, способный выполнять определенные функции, введенные пользователем, и обеспечивающий коммуникацию: обработка естественного языка (Natural Language Processing), распознавание речи (Automatic Speech Recognition), синтез речи (Text-to-Speech), нейросети для классификации намерений человека в диалоге (Neural Networks). Они, в частности, способны выявлять ошибки, опечатки и «понимают» сокращения.

Наиболее перспективными и востребованными являются голосовые виртуальные ассистенты, поскольку значительная часть общения происходит посредством телефонии или голосового общения. Благодаря распознаванию речи, существует возможность разработки ассистентов,

хорошо понимающих фразы на естественном языке, несмотря на различные помехи, произношение или различия в речи.

В настоящее время можно даже синтезировать ответы виртуального ассистента в диалоге, а не вставлять заранее написанные фразы, т. е. виртуальный ассистент может вести естественный диалог. Их можно использовать в той сфере, где ресурсы специалистов для коммуникации ограничены.

Однако может возникнуть проблема токсичности виртуальных собеседников, что недопустимо в профессиональной коммуникации. Уже известно, что модели машинного обучения воспроизводят и усиливают различные токсичные предубеждения и стереотипы. Чрезвычайно большие модели и наборы данных, используемые для их обучения, как показали исследователи, извергают расизм, сексизм и другие формы вредных предубеждений, что уже внедрено на реальных роботах. Данная проблема уже обсуждалась, однако получила мало эмпирического внимания.

Исходя из этого, можно сказать, что роботизированные системы имеют все те же проблемы, что и программные системы, плюс их воплощение увеличивает риск причинения необратимого физического вреда; и, что еще хуже, ни один человек не вмешивается в полностью автономных роботов [1].

Если рассматривать цифровизацию вузов, то тут активному применению искусственного интеллекта мешают опасения по поводу предвзятости алгоритмов, отсутствие у персонала технических знаний, финансовые проблемы и т. д. Помимо этого, препятствовать цифровизации системы высшего образования могут такие факторы, как недостаток цифровой инфраструктуры в вузах, а также нехватка цифровых навыков у педагогов и студентов. В этой связи, в первую очередь, требуется включение освоения элементов компьютерной грамотности в широкий круг учебных дисциплин.

Подводя итог, хотелось бы сказать, что все большее количество людей применяют передовые технологии. Виртуальный ассистент уже используется во многих отраслях и является прямой перспективой будущего, дальнейшие его разработки только укрепятся на рынке, т. е. следует ждать роста инвестиций в данном направлении.

Список использованной литературы

1. Andrew Hundt, William Agnew, Vicky Zeng, Severin, Kacianka, Matthew Gombolay, Robots Enact Malignant Stereotypes [Electronic resource]. – Mode of access: <https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/3531146.3533138>. – Date of access: 01.11.2022.

К содержанию

К. В. ПЯШКО

Навуковы кіраўнік – Г. М. Канцавая, канд. філал. навук, дацэнт

**ПРАЦА НАД ВОБРАЗНЫМІ СРОДКАМІ Ё ПРАЦЭСЕ
МАЎЛЕНЧАГА РАЗВІЦЦА МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ**

Развіццё маўлення – адна з галоўных задач навучання роднай мове на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі, паколькі маўленне з’яўляецца адным з найважнейшых паказчыкаў узроўню культуры чалавека, яго інтэлекту. Праблема маўлення развіцця вучняў пачатковых класаў, як ніколі, актуальная ў цяперашні час. У перыяд, калі мова тэлебачання, радыё перанасычана запазычанай лексікай, а ўвага да класічнай літаратуры як узору мастацкага слова страчана, дзецям вельмі складана навучыцца выказаць свае пачуцці і думкі вобразна, маляўніча, пісьменна. Для паспяховага ажыццяўлення маўлення развіцця неабходна ўзброіць вучняў сродкамі мовы, даць узоры выразнага маўлення. Такімі прыкладамі слоўнага мастацтва могуць служыць вобразна-выяўленчыя сродкі – такія сродкі, якія ў іх сукупнасці дазваляюць пісьменніку адлюстраваць, а рэцыпіенту вылучыць і ўсвядоміць сэнс мастацкага твора [1] і якія ўпрыгожваюць маўленне, надаюць яму выразнасць, эмацыянальнасць і маляўнічасць.

Праца над вобразна-выяўленчымі сродкамі мовы праводзіцца на ўроках літаратурнага чытання падчас аналізу мастацкага твора, дзе сродкам выразнасці тэксту павінна быць нададзена не менш увагі, чым вызначэнню яго ідэйнага зместу. Фарміраванне ўмення разумець і выкарыстоўваць ва ўласным маўленні розныя віды тропы павінна весціся на ўроках паслядоўна, у некалькі этапаў.

На пачатковым этапе працы ставіцца задача даць вучням уяўленне аб «маляўнічым» эфекце слоў на аснове ўяўлення і дапамагчы дзецям усвядоміць іх выяўленчую функцыю ў мастацкім тэксце. Пры вывучэнні розных твораў малодшых школьнікі назіраюць за сродкамі выразнасці, аналізуюць іх функцыі і значэнне для ствараемага вобраза. Гэтай мэце служаць практыкаванні, накіраваныя на аднаўленне мастацкіх вобразаў, напрыклад такія:

Паранаўнайце вершы. Ходзіць дзед белабароды полем, лесам, пералескам, засцілае рэчкі лёдам, брыльянцістым снежным блескам. Сыпле іней на бярозы, туліць дрэвы лёгкім пухам, крые руні, травы, лозы белаі посцілкай-кажухам (Я. Колас).

Белым снегам замятае вецер чорныя палі, нібы вопратку ўздзявае шыр прасторная зямлі. Мяккі снег лятае пухам, і канца яму няма, і нясе сярдзітым духам, дзікім сіверам зіма (Я. Колас).

– З’явы якой пары года ў іх апісаны? А ці аднолькава аўтар апісвае зіму? Якія словы ў вершах дапамагаюць нам ўбачыць прыгажосць зімы? З дапамогай якіх слоў аўтар змог «намаляваць» прыход зімы?

– Такія словы робяць маўленне выразным. Таму пісьменнікі і паэты карыстаюцца імі так, як мастак фарбамі.

Адной з важных задач далей становіцца задача азнаямлення вучняў з прамым і пераносным значэннямі слоў, знаходжанне ў тэксце вобразных слоў і словазлучэнняў, аналіз цэласнасці вобразаў. Гэта рыхтуе вучняў да мэтанакіраванага вывучэння відаў тропаў.

На гэтым этапе можна прапанаваць наступныя практыкаванні:

– Прачытайце. Ці аднолькавыя значэнні маюць прыметнікі?

Залатое сэрца – залатое лісце – залаты пярсцёнак. Востры язык – вострая іголка. Белыя воблакі – сівыя воблакі.

– Прачытайце. Якія словы выкарыстоўвае аўтар, каб адлюстравалі дождж так, быццам ён жывы?

Дождж ідзе праменісты і дробны, пахнуць мятай мокрая лугі (П. Панчанка). ...Як па спелым полі, па атаве дождж грыбны на дыбачках ідзе (П. Панчанка).

На заключным этапе праца накіравана на фарміраванне ўмення самастойна выкарыстоўваць вобразна-выяўленчыя сродкі ва ўласным вусным і пісьмовым маўленні. Для гэтага выкарыстоўваюцца практыкаванні тыпу:

– Зрабіце апісанне восені мастацкім: дадайце замест кропак маляўнічыя азначэнні і паспрабуйце перадаць свой настрой. Наступіла ... восень. Стаяць ... дні. На ... небе бачныя ... аблокі (хмары) і ... сонца. Дрэвы сталі Усё часцей ідуць ... дажджы. Восень – ... пара года.

Вялікія магчымасці для фарміравання і ўдасканалення неабходных уменняў маўленчага развіцця дае аналіз вобразна-выяўленчых магчымасцяў загадак, якія дарэчна было б выкарыстоўваць не толькі на кожным з пазначаных этапаў на ўроках літаратурнага чытання і развіцця маўлення, але і на ўроках прадмета “Чалавек і свет”, рускай мовы, спеваў, выяўленчага мастацтва і нават матэматыкі.

Прытрымліваючыся такой паслядоўнасці працы над вобразна-выяўленчымі сродкамі і выкарыстоўваючы рознага тыпу заданні на ўроках літаратурнага чытання, настаўнік зможа пазнаёміць малодшых школьнікаў з узорами выразнасці маўлення мастацкіх твораў.

Спс выкарыстанай літаратуры

1. Макарэвіч, А. М. Бсларуская дзіцячая літаратура ў тэрмінах і паняццях : дапаможнік / А. М. Макарэвіч, В. І. Караткевіч ; пад агул. рэд. А. М. Макарэвіча. – Магілёў : МДУ імя А. А. Куляшова, 2014. – 140 с.

К содержанию

Я. Р. РАЗАНОВІЧ

Навуковы кіраўнік – **С. Ф. Бут-Гусаім**, канд. філал. навук, дацэнт.

ПРОЗВІШЧЫ ЖЫХАРОЎ АГРАГАРАДКА АСТРАМЕЧАВА, МАТЫВАВАНЫЯ КАЛЯНДАРНЫМІ ІМЁНАМІ

Каштоўнай крыніцай інфармацыі пра гісторыю продкаў астрамечаўцаў з’яўляецца такі разрад уласных імёнаў, як *прозвішчы*. Уладзімір Ліпскі пісаў: “Прозвішча – гэта падручнік, па якім можна вывучаць чалавека” [1, с. 3].

Кожнае прозвішча – гэта спадчыннае імя сям’і, устойлівае не менш як у трох пакаленнях, інакш – спадчыннае афіцыйнае найменне.

Матэрыялам нашага даследавання сталі прозвішчы астрамечаўцаў, зафіксаваныя ў “Тэлефонным даведніку абанентаў Брэсцкай гарадской і раённай сеткі” (Брэст, 1992), а таксама публікацыі пра жыхароў Астрамечава і іх продкаў, удзельнікаў Вялікай Айчыннай вайны, у берасцейскім друку (газеты “Вечерний Брест” і “Заря над Бугом”).

Па структуры ўсе выдзеленыя прозвішчы можна падзяліць на *першасныя* і *другасныя*, паводле класіфікацыі М. В. Бірылы [2, с. 5]. *Першасныя* прозвішчы ўтвораны ад уласных асабовых імёнаў і мянушак без далучэння прозвішчаўтваральных фармантаў, напрыклад, прозвішча *Сенько* ўтворана ад размоўна-бытавой формы імені *Сямен* (з грэч. – ‘той, хто чуе Бога’), *Суліма* ўтворана ад размоўна-бытавой формы мусульманскага імені *Сулейман*.

Другасныя прозвішчы ўтвораны шляхам далучэння *прозвішчаўтваральных фармантаў* да каляндарных імён ці мянушак адапелятыўнага паходжання, напр.: *Безнасюк* < *Бязнос* + *-юк*, *Багамолаў* < *Багамол* + *-аў*, *Кухарчук* < *Кухар* + *-чук*, *Пілінчук* < *Пілін* + *-чук*, *Хоміч* < *Хама* + *іч*. Такія прозвішчы астрамечаўцаў утварыліся ад мірскіх і хрысціянскіх імёнаў продкаў пры дапамозе прозвішчных (прозвішчаўтваральных) фармантаў *-оў/-еў/аў*, *-ін/-ын*: *Белікаў*, *Губараў*, *Яцкоў*, *Маісеёў*, *Кузьміна*; *-скі/-цкі*: *Рудскі*, *Ажалоўскі*, *Малашчыцкі*, *Лаішчэўская*, *Абламская*, *Сухадольскі*, *Міклаішэўскі*, *Рабішчэўская*, *Лукомскі*; *-овіч/-эвіч/-евіч/ -віч*, *-іч/-ыч*: *Басіч*, *Еўковіч*, *Жанкевіч*, *Галаневіч*, *Каташэвіч*, *Маішлякевіч*, *Наўцэвіч*, *Стрыбулевіч*; *-ік/-ык*, *-чык*: *Касянік*, *Шэўчык*, *Рудчык*; *-енка /-энка/-анка*: *Хітрэнка*, *Крысенка*, *Давыдзенка*, *Давідзенка*, *Курачэнка*; *-ук/ -юк/-чук*: *Шаўчук*, *Краўчук*, *Мельнічук*, *Філінюк*, *Кашалюк*, *Кацялюк*, *Кашук*, *Каташук*, *Клішук*, *Шавук*.

Значная частка прозвішчаў утворана ад хрысціянскіх асабовых імёнаў продкаў астрамечаўцаў: адапелаваных на ўсходнеславянскай глебе

поўных формаў (*Андраюк, Андрыянава, Маісееў, Харытонава, Парфянюк, Фралова, Давідзенка, Давідзюк*) і размоўна-бытавых і эмацыянальна-ацэначных варыянтаў (*Панасюк* ад грэч. імені *Афанасій* ‘бяссмерце’), *Саўчук* (ад арамейскага імені *Сава* ‘старац’), *Самасюк* (ад старажытнаўрэйскага імені *Самуіл* ‘пачуты Богам’), *Хоміч, Хамук*, (ад арамейскага імені *Фама* ‘блізнюк’), *Янюк* (ад імені старажытнаўрэйскага паходжання *Іаан* ‘дабрадаць Божая’). Каляндарныя імёны, што сталі асновай гэтай групы прозвішчаў, на 98% прадстаўлены запазычанымі онімамі, якія ўвайшлі ў айчынны іменаслоў з прыняццем хрысціянства. Гэта словы, запазычаныя з грэчаскай мовы (*Верамчук* ад *Іерамія* ‘узвышаны Богам’, *Парфянюк* ад *Парфен* ‘цнатлівы, чысты’, *Амяльчук* ад *Емялян* ‘ліслівы’, *Трафімчук* ад *Трафім* ‘гадаванец, карміцель’, *Федзюковіч* ад *Феадор* ‘дар Бога’, *Філановіч* ад *Філон* ‘той, каго любяць’, *Харытонава, Харытанюк* ад *Харытон* ‘шчодры’, *Тарасевіч* ад *Тарас* ‘бунтар, мяцежнік’, *Сідарэвіч* ад *Ісідор* ‘дар Ісіды’, *Сянько* ад *Сямён* ‘той, хто чуе Бога’, *Піліпук, Піліпчук* ад *Філіп* ‘той, хто любіць коней’, *Пятроў, Петравец, Пятручык* ад *Пётр* ‘камень’, *Аніскевіч* ад *Анісім* ‘карысны’, *Андрыянава* ад *Андрыян* ‘жыхар горада Адрыі’ ці ‘выхадзец з Адрыятыкі’, *Вакуліч* ад *Вукол (Вакул)* ‘пастух’ або *Акіла (Акула)* ‘арол’, *Васілюк* ад *Васіль* ‘валадар, цар’, *Карповіч* ад *Карп* ‘плод’, *Кузміна* ад *Кузьма* ‘свет, Сусвет, парадак’), лацінскай (*Фралова* ад *Фрол (Флор)* ‘кветка’, *Пашкевіч* ад *Павел* ‘малы’, *Марицішка* ад *Марцін* ‘прысвечаны Марсу’, *Дземянюк* ад лацінскага *Дзяменцій* ‘утаймавальнік’ або ад грэчаскага *Дзіямід* ‘парада Божая’, *Кандраціюк* ад *Кандрацій* ‘чатырохвугольны’ ці ‘шыракаплечы’), старажытнаўрэйскай мовы (*Самайлюк і Самасюк* ад *Самуіл* ‘пачуты Богам’, *Давідзенка, Давідзюк, Давыдзенка* ад *Давід* ‘любімы’, *Данілюк* ад *Данііл* ‘мой суддзя Бог’, *Маісееў* ад *Маісей* ‘узяты з вады’, *Навумчык* ад *Навум* ‘той, хто суцяшае’, *Суліма* ад *Сулейман, Саламон* ‘які жыве, шчаслівы’). Нязначаная частка прозвішчаў утварылася ад асабовых імёнаў славянскага паходжання (*Барысевіч* ад Барыс – балг. ‘*барацьбіт*’ ці скарочаная форма славянскага імені *Барыслаў*).

Такім чынам, вывучэнне прозвішчаў астремчаўцаў адкрывае цікавыя старонкі гісторыі кожнай сям’і, рэгіёна, нацыі.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Ліпскі, У. С. Мы : аповесць пра нашы прозвішчы / У. С. Ліпскі. – Мінск : Беларусь, 2006. – 262 с.
2. Бірыла, М. В. Беларуская антрапанімія : Прозвішчы, утвораныя ад апелятыўнай лексікі / М. В. Бірыла. – Мінск : Навука і тэхніка, 1969. – 508 с.

К содержанию

В. І. РАПНА

Навуковы кіраўнік – **Г. М. Канцавая**, канд. філал. навук, дацэнт

ВЫКАРЫСТАННЕ ІЛЮСТРАЦЫЙНАГА МАТЭРЫЯЛУ ДЛЯ РАЗВІЦЦЯ ЧЫТАЦКАЙ ДЗЕЙНАСЦІ МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ

Многія педагогі лічылі і лічаць прынцып нагляднасці адным з асноўных. Л. У. Занкоў пісаў, што “... сэнс прынцыпу нагляднасці заключаецца ў тым, што ў навучанні трэба грунтавацца на непасрэдным успрыманні вучнямі прадметаў і працэсаў аб’ектыўнай рэчаіснасці і іх малюнкаў” [1]. Па-мастацку выкананая ілюстрацыя ўздзейнічае на дзіця, перш за ўсё, эстэтычна, дае яму пазнанне жыцця і пазнанне мастацтва.

Сёння малодшыя школьнікі, якія прывыклі ўспрымаць усё візуальна, не могуць абысціся без ілюстрацый пры чытанні мастацкіх твораў.

Ілюстрацыйны (пазатэкставы) матэрыял традыцыйна лічыцца важным кампанентам любога школьнага падручніка, які арганічна дапаўняе тэкставы матэрыял, стварае наглядную апору для ўспрымання вучэбнага матэрыялу, фіксуе ў выглядзе зрокавага вобраза тыя ці іншыя з’явы, паняцці.

У падручніках літаратурнага чытання змяшчаецца тры віды ілюстрацый: 1) ілюстрацыі да раздзела падручніка, якія закліканы зацікавіць вучняў; 2) ілюстрацыі да мастацкіх тэкстаў, якія з’яўляюцца не проста наглядным сродкам, які візуалізуе працэс чытання, але і вучэбным сродкам, так як у падручніках прысутнічаюць заданні для працы з такімі ілюстрацыямі; 3) рэпрадукцыі карцін мастакоў.

Ілюстрацыйны матэрыял павінен выкарыстоўвацца ў школе на розных этапах урока: пры тлумачэнні настаўнікам новага матэрыялу, пры замацаванні яго малодшымі школьнікамі, падчас паўтарэння вывучанага матэрыялу і пры праверцы настаўнікам ведаў вучняў, а таксама ў паза-класнай працы. Пры гэтым ілюстрацыі павінны адпавядаць зместу мастацкіх твораў, узроставым асаблівасцям вучняў I ступені агульнай сярэдняй адукацыі, а таксама задавальняць вызначаным навуковым, эстэтычным, санітарна-гігіенічным, тэхнічным і эканамічным патрабаванням.

Выкарыстанне ілюстрацый на ўроках літаратурнага чытання з’яўляецца абавязковай умовай асэнсаванага вывучэння мастацкага тэксту.

Падчас працы з ілюстрацыяй неабходна ставіць такія пытанні, на якія вучні могуць адказаць на аснове прапанаванай ілюстрацыі, якія дапамогуць ім здабыць веды з прапанаванага нагляднага адлюстравання.

На ўроках літаратурнага чытання выкарыстоўваюцца наступныя прыёмы працы з мастацкімі ілюстрацыямі да тэкстаў: гутарка па змесце ілюстрацыі; сумесны з вучнямі аналіз малюнкаў з мэтай раскрыцця мас-

тацкай блізкасці ілюстрацыі з вывучаемым літаратурным творам; пазнаванне вучнем персанажаў, прадметаў; апавяданне настаўніка па ілюстрацыі; разгляд ілюстрацыі і абдумванне яе зместу з мэтай адказу на пытанне; складанне апавядання па ілюстрацыі (пра героя, яго стан, настрой і інш.); складанне пытанняў па ілюстрацыі; пераказ тэксту па серыі ілюстрацый; пераказ эпізоду па ілюстрацыі; суаднясенне ілюстрацыі і тэксту; ацэнка вучнем колеру намалёваных прадметаў, выразнасці жэста героя і інш.; падбор загалоўка да ілюстрацыі; падбор з тэксту цытаты да ілюстрацыі; суаднясенне вобразаў, створаных на ілюстрацыі, у тэксце і музычным творы, і інш.

Пастаянная ўвага да ілюстрацыі дапамагае не толькі асэнсаваць прачытаны тэкст, але і ўбачыць свет вачыма мастака, адчуць яго, не застацца безуважным да ілюстрацыі. Праца з ілюстрацыйным матэрыялам дазваляе малодшаму школьніку атрымаць першы вопыт “чытання паміж радкоў”, адкрыцця таго, пра што прама не гаворыцца ў творы, але што ўзбагачае эмацыянальна-эстэтычна юнага чытача.

Ілюстрацыя і праца з ёю – канал устанаўлення зваротнай сувязі паміж вучнямі і іх суб'яднікам – пісьменнікам.

Уздзейнічаючы на зрокавыя органы пачуццяў, ілюстрацыйны матэрыял забяспечвае рознабаковае фарміраванне таго ці іншага вобраза, паняцця і тым самым спрыяе больш трываламу засваенню ведаў, разуменню сувязі ведаў з жыццём, павышае цікавасць малодшых школьнікаў да ведаў, робіць больш лёгкай працэс іх засваення. Найважнейшым крытэрыем пры працы з ілюстрацыйным матэрыялам з'яўляецца ўлік узросту дзяцей і ўзровень іх маўленчага развіцця.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Занков, Л. В. Наглядность и активизация учащихся в обучении / Л. В. Занков. – М. : Учпедгиз, 1960. – 311 с.

[К содержанию](#)

Д. В. САЎЧУК

Навуковы кіраўнік – **Л. В. Леванцэвіч**, канд. філал. навук, дацэнт

ЛЕКСЕМЫ ПРАДМЕТНА-ТЭМАТЫЧНАЙ ГРУПЫ “СМАЛА”: ЭТНАЛІНГВІСТЫЧНЫ АСПЕКТ

Станаўленне ўсходнеславянскай этналінгвістыкі звязана з імёнамі М. І. і С. М. Талстых. Як адзначаюць даследчыкі, этналінгвістыка сфарміравалася на памежжы мовазнаўства, міфалогіі, фалькларыстыкі, этнаграфіі як комплексная дысцыпліна, якая вывучае традыцыйную духоўную куль-

туру і яе адлюстраванне ў мове (спецыяльная “культурная” тэрміналогія, семантыка слоў паўсядзённай мовы, народная этымалогія, міфапаэтычныя прыцягненні, ідыяматыка і фразеалогія, фальклорныя тэксты і г. д.). Таму галоўнай крыніцай вывучэння традыцыйнай культуры з’яўляецца мова.

Гаворачы пра аб’ект этналінгвістычных даследаванняў, адзначым, што асаблівая ўвага надаецца моўным фактам культуры – абрадавай тэрміналогіі, лексіцы і фразеалогіі вераванняў, забарон, магічных дзеянняў, устойлівым слоўным формулам у іх адносінах да невербальных катэгорый культуры. Цікавасць для этналінгвістыкі выклікае і паўсядзённая лексіка, якая пры функцыянаванні ў мове культуры атрымлівае “культурную семантыку”, “культурную канатацыю”.

Для навуковага даследавання намі выбрана лексема *смала*. Сасна займала на Палессі значныя абшары і часта выкарыстоўвалася як у промысле і гандлі, так і ў дамашняй гаспадарцы.

Смала ў матэрыяльнай і духоўнай этнакультуры беларусаў-палешукоў мела важнае значэнне: смаліністыя верхавіны хвой нарыхтоўваліся для вырабу лучын, смалістая хвоя была самай прыдатнай для майстравання лодак, смалу нарыхтоўвалі палешукі яшчэ і ў XX ст. з промыславымі мэтамі. Таму, зразумела, лексема *смала* мае значны словаўтваральны патэнцыял. Сама ж смала выкарыстоўвалася ў і рытуальных дзеях, што зноў жа такі стала падставай для атрымання лексемай “культурнай семантыкі”.

У вёсцы Радчыцк Столінскага раёна Брэсцкай вобласці русалку ведаюць пад назвай смаліанка (смулянка): “Смулянка – то тое самое, што гэтая русалка...” Смулянка звычайна вымазаная смалою або дзэгцем. У Лоеве пераапанутую русалку абмазвалі дзэгцем, каб не таптала жыта. У міфалогіі смала (дзэгаць), як і святая вада, кроў, лічыцца метафарай дажджу. Тады назва *смаліанка* становіцца празрыстай, бо русалка – уладарніца вільгаці. Як заменнік чорнага колеру ў апісаннях знешняга выгляду русалкі зрэдку выступае смала, дзэгаць. Дзэгаць лічыцца метафарай “жывой вады”, вясенняга дажджу: дождж – сок (смала) з дрэвахмары, атрыманы з дапамогаю агню. Дарэчным тут будзе прыгадаць, што ў некаторых населеных пунктах Беларусі малочныя выдзяленні ў каровы перад цяленнем называюць *смала*, *смолка* [1, с. 132].

Магчыма, праз колер поўсці пацука на Магілёўшчыне называюць *смаліанка*, *смаліа*, *смалюга*, *смаліануха* [1, с. 32–33].

Лужычане, каб аберагчы дойных кароў ад ведзьмаў, мажуць дзверы смалою; прастрэленая ведзьма сама разліваецца смалою.

На Гродзеншчыне *светнік* ‘расліна з прадаўгаватым лісцем і ружовымі кветачкамі, сабранымі ў мяцёлку’ называюць *смаліанка*, а *смолку* ‘расліна з ружова-чырвонымі кветачкамі’ – *смаліанька*, *смаліарка*, *смаліа*

ночкі (смалянка). Існуе ў беларусаў і кветка *смалянка* ‘расліна з белымі, ружовымі або чырвонымі кветкамі’. Як бачым, зусім не па колеры (і не па знешнім выглядзе) так названа кветка.

Нямала цікавых слоў, вытворных ад *смала*, фіксуецца сярод лексікі, звязанай з працоўнай дзейнасцю палешукоў. Так, *смалакура* ‘майстра па здабычы смалы, шкіпінару, вуглю з драўніны хваёвых дрэў’ на Палессі называлі *смалакурнік*, *смаляр*, *смалярнік*, *смальнік*, *смалагон*, *дзягцяяр*, *дзягцярык*, *дзягцярнік* [3, с. 101].

Традыцыйная матэрыяльная культура беларусаў-палешукоў захавала шмат слоў і выразаў, звязаных з апрацоўкай драўніны: *падкапаць хвою на лучыну* ‘выкапаць сасну на смалякі’, *капаць лучыну* ‘выкопваць пні на смалякі для смалярні’, *біць клёнку* ‘рабіць асінавыя клёпкі на бочкі для смалярні’, *корч* ‘сасновы пень, выкапаны па смалякі’, *асмол* ‘вяршок засохлай сасны, надзвычай смаляны’, *смольнае дзераво*, або *смаліна* ‘сасновая драўніна’, *луціна* ‘драбнаслойная сасна, смалістая ўся аж да стрыжня з тонкай абалоньню і па сваёй якасці не ўступае многім натункам драўніны’ [2, с. 151–151].

Бандарства таксама было звязана і са смалой. Для яе збору і захавання вырабляліся спецыяльныя бочкі. Каб адрозніць прызначэнне бочкі па велічыні і якасці вырабу на Палессі казалі: *На гарэлку трэба так рабіць бочкі, каб і чорт нідзе не пралез, а на смалу – абы картопля не сыпалася* [2, с. 175].

Спіс выкарыстанай літаратуры:

1. Жывёльны свет : Тэматыч. слоўн. / В. Дз. Астрэйка [і інш.] ; рэд. Л. П. Кунцэвіч, А. А. Крывіцкі. – Мінск : Беларус. навука, 1999. – 239 с.
2. Пяткевіч, Ч. Рэчыцкае Палессе / Ч. Пяткевіч. – Мінск : Беларуск. кнігазбор, 2004. – 672 с.
3. Чалавек : тэMAT. слоўн. / Нацыян. акад. навук Беларусі, Ін-т мовазнаўства імя Я. Коласа; склад. В. Дз. Астрэйка [і інш.] ; навук. рэд. Л. П. Кунцэвіч, А. А. Крывіцкі. – Мінск : Беларус. навука, 2006. – 573 с.

[К зместу](#)

С. В. САЎЧУК

Навуковы кіраўнік – С. Ф. Бут-Гусаім, канд. філал. навук, дацэнт.

ПАЭТОНІМІКОН МЕЛАДРАМЫ ГЕОРГІЯ МАРЧУКА “УСЁ БУДЗЕ ЗАЎТРА”

Беларускі паэт Леанід Дранько-Майсюк пісаў: “*І ёсць каханне ў гэтым свеце, яно нікога не міне*”. Тэма галоўнага пачуцця, якое з’яўляецца стрыжнем чалавечага існавання, вечная. Яна распрацоўваецца і сучаснымі

аўтарамі. Героі меладрамы Георгія Марчука “Усё будзе заўтра” шукаюць каханне, змагаюцца за яго, дзякуючы каханню пазнаюць свет людскіх адносін, выяўляюць сябе – сваю сілу або слабасць, чысціню або прадажнасць. Стварыць цікавую гісторыю людскіх адносінаў дапамагае аўтару раскрыццё вобразна-выяўленчых уласцівасцей паэтонімаў. Мэтай прадстаўленай працы было выяўленне структурна-семантычных тыпаў уласных імён меладрамы, вызначэнне іх функцыянальных асаблівасцей. Анамастыкон драматургіі Георгія Марчука, пакуль не быў аб’ектам лінгвапрагматычнага даследавання, чым тлумачыцца надзённасць працы.

Іменаслоў меладрамы Г. Марчука з’яўляецца адлюстраваннем беларускай лінгвакультуры XXI стагоддзя і яе складніка – беларускіх уласных імён як своеасаблівых пасведчанняў асобы, паказчыкаў сацыяльнага стутусу, узросту, нацыянальнасці носьбіта наймення. У меладраме прадстаўлены поўныя, гіпакарыстычныя, эмацыянальна-ацэнныя формы імені, якія перадаюць танальнасць міжасобных адносінаў, аўтарскую ацэнку герояў: *Як можна не падабацца, вы жартуеце, Руслан Леанідавіч?! [1, с. 83]; Рэальна, Барыс тайна закаханы ў Светку [1, с. 85]; Я разумею, Вольга, што сітуацыя непрыгожая асабіста для цябе [1, с. 66].* Падобныя формы імёнаў – носьбіты канатацый сацыяльнасці, эмацыйнасці, экспрэсіўнасці, ацэннанасці.

У кантэксце меладрамы выкарыстаны прыём метафарычнага ўжывання ўласных імён – **антанамазія**, што дазваляе лаканічна і ярка акрэсліць сутнасць персанажа праз супастаўленне з вядомай гістарычнай асобай. Так, Аксану Фёдараўну Багадухаву, якая імкнецца асэнсаваць сучасны зменлівы свет праз прызму спрадвечных маральных законаў, даччына сяброўка характарызуе праз параўнанне са славытым філосафам: *У цябе не мама, а нейкі Гегель [1, с. 85].*

Ацэнна-характарыстычным сродкам у кантэксце меладрамы становяцца прозвішчы герояў. Так, сэнсавая нагрузка прозвішча ўласніка начнога клуба Руслана Леанідавіча **Валкаўца** суадносіцца з метафарычным значэннем слова **воўк**, якое характарызуе і ацэньвае чалавека жорсткага, агрэсіўнага. Менавіта такім з’яўляецца бізнесмен, у начных клубах якога працуюць старшакласніцы, які падманвае не толькі сваіх работнікаў, каханак, але і хлопца, апекуном якога з’яўляецца. Станоўчую ацэнку маці і дачцэ **Багадухавым** дае прозвішча, якое падкрэслівае ў гераінях іх веру ў Бога, што дапамагае людзям у часы цяжкіх выпрабаванняў, іх імкненне жыць па Божых законах.

Сродкам абмалёўкі персанажаў з’яўляюцца мянушкі. Так Арцёма Валкаўца характарызуе празванне **Шэры** (прыгадаем эпітэт ваўка ў фальклоры – Шэры Воўк). **Шэры**, як і яго апякун, упэўнены, што ўсё ў жыцці можна купіць, нават каханне аднакласніцы Святланы. Арцём стварае невыносныя ўмовы жыцця дзяўчыне, каб прымусіць яе да ўзаемнасці. Светлым,

чыстым чалавекам з’яўляецца Барыс, названы аднакласнікамі мянушкай **Белы**. Барыс, шчыра закаханы ў Святлану, робіць усё, каб выратаваць дзяўчыну. Менавіта **Белы** вяртае маральна зламанага Паэта да жыцця.

Дух ХХІ ст. перадаюць выкарыстаныя на старонках твора **эргонім** (клуб «*Non Stop*»), **прагматонімы** (аўтамабілі “*Лексус*”, “*Мерсэдэс*”). Этапы жыццёвага шляху і свет зацікаўленняў галоўных герояў п’есы – бізнесоўцаў, інтэлігентаў, творчых асоб – перадаюць **тапонімы** (*Амерыка, Ізраіль, Кіпр, Сэйшэлы, Хабараўск*), **бібліёнімы** (*Евангелле, “Браты Карамазавы” Ф. Дастаеўскага, “Вайна і мір” Л. Талстога, “Гора ад розуму” А. Грыбаедава*), **ідэонімы** – назвы песень “*Сиреневый туман*”, “*Эти глаза напротив*”, “*Роза в снегу*”, **онімы-сучаснікі** – імёны папулярных спевакоў і медыйных асоб (*Перыс Хілтан, Кіркораў, Баскаў*). Вера займае важнае месца ў жыцці людзей, таму ў маўленні герояў п’есы ўжыты **эклезіёнім Шамардзінскі манастыр**, імёны бога **тэонімы**: *Божя праведны, уратуй і дапамажы. Няма апоры, няма* [1, с. 85]; *Значыць, яшчэ рана. Бог не адкрывае тваё сэрца для кахання* [1, с. 85]; *Рэцэпт складзены Серафімай з Шамардзінскага манастыра: «Нарой корней прощения, собери цветов душевной щедрости, нарви лепестков терпения...»* [1, с. 85]. Асэнсоўваючы падзеі свайго жыцця, героі меладрамы згадваюць імёны персанажаў сусветнай і савецкай класікі: *Я не прымаю філасофію Чацкага: «Вон из Москвы. Сюда я больше не ходок». Ад чаго бегчы? Ад раскошы. Людзі разбагацелі, памножылі свой капітал, прыстойна жывуць: а ён кліча ўсіх у жабрацтва, галечу* [1, с. 98].

Паэтонімы – неад’емная частка вобразнага ладу меладрамы Г. Марчука. Імёны, прозвішчы, мянушкі дазваляюць намаляваць запамінальныя вобразы персанажаў. Культурна-гістарычную функцыю выконваюць у творы “**фонавыя**” **онімы**, якія з’яўляюцца сродкам выражэння прасторава-часавых адносінаў, а таксама адлюстравання светапогляду сучасных беларусаў.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Марчук, Г. Усё будзе заўтра : меладрама / Г. Марчук // Маладосць. – 2013. – № 12. – С. 81–105.

[К содержанию](#)

К. П. СЕГЕНЧУК

Научный руководитель – Ю. А. Копцова, канд. филол. наук, доцент

ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ С ЗООНИМНЫМ КОМПОНЕНТОМ В РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Фразеологизмы играют особую роль в создании языковой картины мира. Природа значения фразеологических единиц тесно связана с фоновыми знаниями носителя языка, с практическим опытом личности, с культурно-историческими традициями народа, говорящего на данном языке. Фразеологизмы приписывают объектам признаки, которые ассоциируются с картиной мира, подразумевают целую дескриптивную ситуацию, выражают к ней отношение.

Активность использования того или иного названия животного в русских фразеологизмах неодинакова. Наиболее часто сформировались как основные компоненты фразеологизма названия домашних животных (корова, овца, баран, курица, петух и др.), что объясняется их тесным контактом с человеком. Именно их поведение, повадки и привычки легли в основу при формировании значения фразеологизмов. Те дикие животные, с которыми человеку приходилось сталкиваться чаще, также остались как маркеры, характеризующие свойства человека, его поведение (ворона, волк, медведь, лисица, муха и др.).

Приведем примеры фразеологизмов с компонентом-зоонимом: «млекопитающие» – *вертеться как белка в колесе, вешать собак на шею, влюблен как кошка, волк в овечьей шкуре, волк в овчарне, волчий аппетит, волчий билет, волчий закон, врет как сивый мерин, как кот на сало, как кошка с собакой, тянуть кота за хвост*; «птицы» – *воробью по колению, ворон считать, денег кури не клюют, дразнить гусей, ловить ворон, мокрая курица*; «насекомые» – *белые мухи, блоху подковать, комар носа не подточит, кормить клопов*; «пресмыкающиеся» – *зеленый змий, змея (гадюка) подколотная, змий-искуситель, как кролик на удава, как уж на сковородке*; «рыбы» – *как сельдей в бочке, как (будто, точно, словно) рыба в воде, карась на горячей сковородке, карась-идеалист, ловить рыбу в мутной воде*; «ракообразные» – *как рак не мели, когда рак на горе свистнет, красный как рак, показать где раки зимуют, узнать/знать где раки зимуют*; «черви» – *заморить червячка, как пиявка*.

Одним из активных в группе с компонентами «млекопитающие» является компонент корова: *брать быка за рога, дойная корова, как корова на льду, как корове седло, куда Макар телят не гонял и др.* Много-

численность русских фразеологизмов с этим компонентом объясняется исключительной важностью коровы в крестьянском хозяйстве.

Также высоким фразеобразовательным потенциалом обладает зооним «собака». По нашим наблюдениям, компонент «собака» входит в состав 17 фразеологических единиц: *собаку съел, собачий нюх, собачье чутье, собачьи глаза, собачья преданность, собачья смерть, спустить всех собак, как собак нерезаных, голодный как собака, злой как собака, как собака на сене* и некоторых других. Это связано с тем, что собака – это самое необходимое животное, которое всегда рядом с человеком: она охраняет жилище, помогает добывать еду. Конечно же, этот зверь не мог не стать объектом самого пристального наблюдения человека, что и повлекло за собой отражение этих наблюдений и во фразеологизмах русского народа.

Во многих фразеологизмах русского языка одним из компонентов являются зоонимы – млекопитающие, птицы, насекомые, рыбы, ракообразные, пресмыкающиеся и одноклеточные.

Таким образом, наиболее ярко ментальность русского народа проявляется во фразеологизмах с компонентом-зоонимом. Активность использования того или иного названия животного в русских фразеологизмах неодинакова. Наиболее часто сформировались как основные компоненты фразеологизма названия домашних животных (корова, овца, баран, курица, петух и др.), что объясняется их тесным контактом с человеком. Именно их поведение, повадки и привычки легли в основу при формировании значения фразеологизмов. Дикие животные, с которыми человеку приходилось сталкиваться чаще, также остались как маркеры, характеризующие свойства человека, его поведение (ворона, волк, медведь, лисица, муха и др.)

Список использованной литературы

1. Алефиренко, Н. Ф. Фразеологический словарь: культурно-познавательное пространство русской идиоматики. / Н. Ф. Алефиренко. – М. : Элпис, 2008. – 469 с.
2. Федосов, И. В. Фразеологический словарь русского языка / И. В. Федосов. – М. : ЮНВЕС, 2003. – 608 с.

[К содержанию](#)

К. А. СИМАНЮК

Навуковы кіраўнік – **Г. М. Канцавая**, канд. філал. навук, дацэнт

ФАРМІРАВАННЕ РАЗУМОВЫХ ЗДОЛЬНАСЦЯЎ МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ ПРЫ ВЫВУЧЭННІ ДЗЕЯСЛОЎНЫХ ФОРМАЎ

Разумовы працэс працякае як сістэма свядома рэгуляваных інтэлектуальных аперацый, накіраваных на рашэнне пэўных задач [1, с. 309]. Вылучаюцца такія разумовыя аперацыі, як аналіз, сінтэз, параўнанне, абгульненне, класіфікацыя. Да якасных асаблівасцяў праходжання разумовых працэсаў адносяць: самастойнасць, гнуткасць, крытычнасць, хуткасць, арыгінальнасць мыслення [2; 3; 4].

Лагічныя разумовыя аперацыі пачынаюць фарміравацца ў малодшым школьным узросце. Менавіта ў гэты перыяд адбываецца пераход ад наглядна-вобразнага мыслення да славесна-лагічнага. Гэты пераход абумоўлівае неабходнасць выкарыстання наглядных сродкаў у фарміраванні ў вучняў разумовых здольнасцяў.

Прыкладзём прыклады заданняў, накіраваных на фарміраванне разумовых здольнасцяў малодшых школьнікаў з выкарыстаннем нагляднасці пры вывучэнні тэмы «Дзеяслоў».

Заданне № 1. На малюнку намаляваная талерка з піражкамі. На кожным піражку напісаны дзеяслоў: смажыць, саліць, ставіць, пячы, карміць. Вучням неабходна знайсці лішні піражок і растлумачыць свой выбар. У нашым выпадку лішнім з’яўляецца дзеяслоў пячы, бо ён 1-га спражэння, а іншыя дзеясловы гэтай групы адносяцца да 2-га спражэння.

Заданне № 2. Дзецца карта з забытанымі дарожкамі, на якіх напісаны марфалагічныя прыметы. У пачатку дарогі намаляваны рыцар, а ў канцы – замак. Вучням прапануецца дапамагчы рыцару дабрацца да замка. Пры гэтым прайсці трэба так, каб на шляху сустракаліся толькі тыя прыметы, якія характэрныя для дзеяслова, прапанаванага настаўнікам.

Заданне № 3. На дошку вывешваецца канверт у выглядзе сіняй скрыні. Вучням трэба адгадаць схаванае ў ім слова па падказках, якія даюцца настаўнікам. У падказках адлюстраваны такія прыметы слова, як член сказа, спражэнне, лексічнае значэнне, час, асоба і лік.

Заданне № 4. Вучням працуюць з наборам карткаў двух відаў: на картках з выявай бутона кветкі напісаны дзеясловы, якія адказваюць на пытанне “што рабіць?”, а на картках з кветкай, якая расцвіла, трэба напісаць аднакарэнныя дзеясловы, якія адказваюць на пытанне “што зрабіць?”.

Заданне № 5. На малюнку намаляваны мяшок з цукеркамі. На кожнай цукерцы напісана слова (малюю, чытаў, класці, развязаць, частавала, віншуем, нясе). Вучням неабходна знайсці прымету, якая аб'ядноўвае групу слоў. У нашым выпадку гэта спражэнне.

Заданне № 6. Прапанаваны выявы двух аўтобусаў пад нумарамі 1 і 2. Вучням трэба размеркаваць карткі з дзеясловамі па аўтобусах, у залежнасці ад спражэння.

Заданне № 7. Намаляваны тры паветраныя шары. На першым напісаны словы *ляціць, лопне, выносіць, чытаюць*; на другім – *пакажаце, убачыш, возьмеце, бяжыш*; на трэцім – *вазьму, нясём, глядзім, чакаю*. Неабходна вызначыць, па якой прымеце дзеясловы падзелены на групы, і даць кожнай групе назву. У нашым выпадку такой прыметай з'яўляецца асоба дзеяслова.

Заданне № 8. Даны тры карткі: на першай намалявана дрэва з лісточкамі (прошлы час), на другой – дрэва з кветачкамі (цяперашні час), на трэцій – дрэва з яблыкамі (будучы час). Вучням трэба змяніць прапанаваныя настаўнікам дзеясловы па часах, паставіўшы іх у форму 3 асобы, і запісаць формы часу на адпаведных картках. Таксама трэба адказаць на пытанне “Ад якіх з прапанаваных дзеясловаў нельга ўтварыць формы цяперашняга часу?” Выконваючы заданне, вучні прыходзяць да вываду, што формы цяперашняга часу не маюць дзеясловы, якія адказваюць на пытанне “што зрабіць?”.

Такім чынам, заданні з выкарыстаннем наглядных сродкаў на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі не толькі павышаюць цікавасць вучняў да прадмета, але і спрыяюць развіццю такіх разумовых здольнасцяў, як аналіз, сінтэз, параўнанне, класіфікацыя, уменне рабіць вывады і самастойнасць мыслення.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер Ком, 1999. – 720 с.
2. Дубровина, И. В. Психология / И. В. Дубровина, Е. Е. Данилова, А. М. Прихожан. – М. : Академия, 2003. – 464 с.
3. Макарова, К. В. Психология человека : учеб. пособие / К. В. Макарова, О. А. Таллина. – М. : Прометей, 2011. – 160 с.
4. Виноградова, Т. И. Беглость, гибкость и оригинальность как основные компоненты в структуре креативности [Электронный ресурс] / Т. И. Виноградова. – Режим доступа: <https://vdocuments.mx/-5750a97b1a28abcf0cd08d05.html?page=1>. – Дата доступа: 08.11. 2022.

[К содержанию](#)

В. А. ФРАЛОВА

Навуковы кіраўнік – **М. І. Сянкевіч**, старшы выкладчык

АСНОЎНЫЯ ТЫПЫ АНАЛІТЫЧНЫХ І СІНТЭТЫЧНЫХ ПРАКТЫКАВАННЯЎ ПРЫ ВЫВУЧЭННІ ТЭМЫ “СКЛАД СЛОВА”

Праграмай па беларускай мове для I ступені навучання прадугледжана засваенне звестак пра склад слова і фарміраванне элементарных словаўтваральных уменняў. Веды пра тое, як пабудаваны словы, як на базе адных слоў утвараюцца новыя, асэнсаванне семантыкі марфем і ўсведамленне механізмаў утварэння слоў маюць практычнае значэнне: ажыццяўляецца ўзбагачэнне слоўніка вучняў невядомымі словамі, актывізуюцца ў маўленні вывучаныя лексічныя адзінкі, засвойваюцца словаўтваральныя сувязі слоў розных часцін мовы і інш.

У артыкуле мы спынімся на практыкаваннях аналітычнага і сінтэтычнага зместу, якія дапамогуць вучням прапедэўтычна пазнаёміцца з утварэннем слоў у беларускай мове, будуць садзейнічаць фарміраванню ўмення карыстацца механізмамі ўтварэння лексічных адзінак, развіццю навыкаў выкарыстання слоў рознай будовы ва ўласным маўленні.

Пасля таго, як вучнямі засвоена сінтаксічная функцыя канчатка, ідзе вывучэнне караня. Замацаванне ведаў, уменняў і навыкаў па тэме праходзіць у працэсе выканання практыкаванняў на ўсведамленне ролі роднасных слоў у кантэксце, падбор аднакаранёвых слоў да прапанаваных, адрозненне аднакаранёвых слоў розных часцін мовы, роднасных слоў з аманімічнымі каранямі. Напрыклад, можна даць такое заданне: “Настаўніца прапанавала вучням падабраць аднакаранёвыя словы да слова “нос”. Алесь запісаў наступныя: *насіць, пераносіца, паднос, насава, прыносіць, насілка, заносіць*. Ці правільна хлопчык выканаў заданне?”

Замацаванне ведаў аб прыстаўках праходзіць на аснове аналітычных, сінтэтычных і аналітыка-сінтэтычных практыкаванняў з улікам з’яў антаніміі прыставак (*выкруціць – укруціць, адчыніць – зачыніць, уехаць – выехаць*). Актывізаваць у маўленні назвы дзеянняў, развіваць вуснае маўленне дапамагаюць маўленча-арыентаваныя практыкаванні. Вось толькі некалькі прыкладаў:

1. Вы спяшаецеся ў тэатр. Якія дзеясловы, утвораныя ад прапанаваных (*бегаць, мітусіцца, хвалявацца*), маглі б перадаць вашы дзеянні? Як утварыліся названыя вамі дзеясловы?

2. Складзіце невялікае апавяданне “У час навальніцы”, выкарыстоўваючы дзеясловы з прыстаўкамі са значэннем “пачатак дзеяння” (*гром*

загрукатаў, вада палілася, вецер забушаваў, дождж забарабаніў, лісце зашлясцела”).

Пры вывучэнні суфіксаў увага вучняў засяроджваецца на вылучэнні найбольш ужывальных з іх у словах, што належаць да розных часцін мовы (лясок, лісцік, мядовы, марскі і інш.), на ўтварэнні слоў паводле прапанаванага ўзору (*гітара – гітарыст*), канструяванні лексічных адзінак з прапанаваным суфіксам (ліса + -ян- = лісяня(ё)), выпрацоўцы ўмення выкарыстоўваць словы пэўнай будовы ў маўленчым працэсе і інш.

Замацоўваць веды пра памяншальна-ласкавыя суфіксы, тлумачыць іх значэнні, глыбей пранікаць у семантыку слоў дапамагаюць загадкі, напрыклад, пра падасінавік (Маленькі, удаленькі скрозь зямлю прайшоў, чырвоную шапачку знайшоў) ці практыкаванні на вызначэнне “чацвёртага лішняга”: дожджык, вожык, *ножык*, зайчык; лясок, *станок*, грыбок, лісток.

Пры вывучэнні складу слова карысна, засяродзіўшыся на тым, што ў спадчыну ад папярэдніх пакаленняў беларусы атрымалі не толькі слоўніковае багацце, але і своеасаблівы “будаўнічы матэрыял”, пазнаёміць малодшых школьнікаў са спецыфічнымі беларускімі суфіксамі. Напрыклад, можна прапанаваць утварыць назвы маладых істот, а пасля падабраць рускія адпаведнікі і параўнаць суфіксы ў дзвюх роднасных мовах (*ласяня – лосёнок, ваўчаныя – волчёнкі* і інш.).

Прывядзём яшчэ шэраг практыкаванняў аналітычнага і сінтэтычнага характару, якія можна выкарыстаць пры вывучэнні марфемікі і словаўтварэння:

– выпісаць з тэксту: формы слова, аднакаранёвыя словы словы з нульвым канчаткам, лексічныя адзінкі з прапанаваным суфіксам ці прыстаўкай, лексемы пэўнай словаўтваральнай будовы і інш.);

– растлумачыць значэнне прыставак (суфіксаў, каранёў) у словах;

– размежаваць формы слова і аднакаранёвыя словы;

– размеркаваць словы на групы ў залежнасці ад значэння караня (суфікса, прыстаўкі);

– падабраць да прапанаваных слоў аднакаранёвыя;

– падабраць словы прапанаванай структуры;

– утварыць словы пры дапамозе суфікса (прыстаўкі);

– вызначыць, як маглі ўтварыцца прапанаваныя для аналізу словы;

– зрабіць марфемны разбор прапанаваных слоў;

– выправіць памылкі ва ўтварэнні слоў і іх форм.

Пазбавіцца фармальнага засваення ведаў, уменняў і навыкаў дазволіць выкарыстанне займальнага матэрыялу: вершаваных тэкстаў, прыказак, загадак, скорогаворак і інш. Матывацыі навучання будзе садзейнічаць таксама калектыўнае складанне крыжаванак і алгарытмаў, праца з сігналь-

ними картками, схемами, таблицами, ілюстрація моїх з'яў уласнымі малюнкамі і інш.

Напрыканцы заўважым, што эфектыўнасць урокаў па тэме “Склад слова” найперш будзе залежыць ад таго, наколькі рацыянальна арганізавана чаргаванне вусных і пісьмовых заданняў, наколькі прадумана паддзена сістэма практыкаванняў.

[К содержанию](#)

Е. А. ЧОПИК

Научный руководитель – **Т. С. Онискевич**, канд. пед. наук, доцент

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАГЛЯДНОСТИ В ИЗУЧЕНИИ ГЕОМЕТРИИ МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ

Одним из важных дидактических принципов в обучении младших школьников является принцип наглядности. Вопросам использования наглядных средств при обучении математике посвящены работы М. А. Бантовой, Г. В. Бельтюковой, А. С. Пчелко, А. М. Пышкало, Л. Н. Скаткина и др. Н. Л. Менчинская и М. И. Моро указывают на необходимость самостоятельного оперирования средствами наглядности учащимися начальной школы, особенно учащимися с ограниченными возможностями.

Геометрия, как и любой другой учебный предмет, не может обходиться без наглядности. Известный русский методист-математик В. К. Беллюстин в начале XX в. отмечал, что никакое отвлеченное сознание невозможно, если ему не предшествует обогащение сознания нужными представлениями [1]. Формирование отвлеченного мышления у школьников с первых школьных шагов требует предварительного пополнения их сознания конкретными представлениями. При этом удачное и умелое применение наглядности побуждает детей к познавательной самостоятельности и повышает их интерес к предмету, что является важнейшим условием успеха.

Интересный подход к использованию геометрических объектов при изучении арифметики был предложен П. А. Компанийцем в книге «Особенности преподавания геометрии в связи с арифметикой в 1–6 классах» [2]. Предлагаемая им система упражнений по арифметике с использованием геометрических образов построена так, что изучение арифметики способствует геометрическому образованию. Уже в пределах первого и второго десятков при изучении нумерации используются отрезки, квадраты, кубы в различном расположении. Автор рекомендует на первых порах обучения знакомить детей не только с линейными, но и с квад-

ратными и кубическими единицами, не связывая их пока с понятием о площади или объеме. Квадратные и кубические единицы используются и дальше, при изучении нумерации, но попутно с этим идет подготовка к изучению площади; учащиеся вычерчивают в тетради квадратный сантиметр, затем полоску из 10 кв. см и квадрат из 10 полосок, т. е. квадрат с площадью 100 кв. см, и узнают, что из 100 кв. см можно составить 1 квадратный дециметр. Здесь имеется и развитие идеи десятичной системы счисления, и подготовка к изучению квадратных мер, способа вычисления площади квадрата. Кстати, учащимся, не получившим такой наглядности при изучении площади, впоследствии трудно дается запоминание формул площадей различных геометрических фигур. Далее в вышеназванном пособии даются упражнения по подсчету числа квадратных единиц, на которые разбивается прямоугольник. Таблица умножения Пифагора также приведена в геометрической форме, дается геометрическое истолкование умножения двухзначного числа на двухзначное. В геометрической форме излагается порядок выполнения арифметических действий и многие другие вопросы арифметики. Опыт П. А. Компанийца интересен как одна из возможностей установления органической связи арифметики с геометрией и является актуальным до настоящего времени.

Важным в усвоении геометрического материала является использование межпредметных связей, особенно со школьными предметами, ориентированными на наглядные представления и изображения.

Например, на уроках изобразительного искусства в 1–2 классах моделями для рисунков являются предметы, близкие по своей форме к простейшим геометрическим фигурам. В процессе рисования младшие школьники не только познают форму предметов, но и примерные количественные соотношения частей предметов, их взаимное расположение, направление линий. В 3–4 классах существенно новым является изображение тел на плоскости, причем здесь играет роль расположение предметов. Образ раскрывается с различных точек зрения. При этом учащиеся рисуют предметы, близкие по форме к простейшим геометрическим телам: стакан, коробка, яблоко, пирамида. С учетом этого важным представляется установление связи между знаниями, полученными в процессе рисования, со знаниями, полученными при изучении начальной геометрии.

Уроки труда также тесно связаны с геометрией. Здесь эта связь носит действенный характер. В процессе работы над материалом (бумагой, картоном, глиной) учащиеся моделируют геометрические фигуры и тела, познают их свойства. Если на уроках рисования главную роль играли зрительные восприятия, то на уроках труда они дополняются осязанием и ощущениями при движении рук. Изготавливая изделия или детали,

составляя узоры или украшения, школьники сталкиваются с большим разнообразием форм. Кроме того, учащиеся должны научиться выполнять чертежи и технические рисунки, что имеет исключительно важное значение в геометрическом образовании. Надо заметить, что работы по труду связаны с целым рядом фигур, линий в этих фигурах и их свойствами, в то время как в курсе наглядной геометрии изучают только окружность, прямоугольник и квадрат.

Использование наглядности является хорошим средством, стимулирующим деятельность учащихся. Оно не только активизирует мыслительную деятельность детей, повышает их работоспособность, но и воспитывает у них аккуратность, терпение.

Таким образом, в процессе формирования геометрических представлений в начальной школе наглядность может использоваться с различными целями: для ознакомления с новым материалом, для закрепления знаний, умений, навыков, для проверки их усвоения, для наглядного преподнесения арифметического материала, а также на уроках нематематического цикла, например, в процессе обучения рисованию, труду.

Список использованной литературы

1. Епифанова, Н. М. В. К. Беллюстин – педагог и методист / Н. М. Епифанова // Краеведение – 2008. – № 1(54). – С. 116–119.
2. Компанийц, П. А. Особенности преподавания геометрии в связи с арифметикой в 1–6 классах / П. А. Компанийц. – М. : Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1961. – 128 с.

[К содержанию](#)

В. А. ШЕПЕЛЕВИЧ, М. О. БОРИЧЕВСКАЯ

Научный руководитель – **Л. В. Федорова**, канд. пед. наук, доцент

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ГЕОМЕТРИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛА.

Изучение геометрического материала в начальной школе предусматривает выполнение учащимися действия, посредством которых выявляются различные свойства изучаемых геометрических объектов.

Выдающийся белорусский ученый, математик и методист А. А. Столяр отмечал, что приобщение школьника к математической деятельности возможно только средствами самой этой деятельности. Поэтому метод учебного моделирования должен стать и методом преподавания, и предметом специального усвоения в общеобразовательной школе.

Так как характерной особенностью мышления ребенка 6–10 лет является переход к преобладанию образного мышления, то система заданий геометрического характера, предлагаемая учащимся в 1–4 классах, должна строиться в основном при использовании самого наглядного и наиболее доступного ребенку этого возраста способа – вещественного моделирования, который называется конструированием.

Цель обучения конструированию состоит в научении младших школьников первичным приемам моделирования на самом простом наглядно-действенном уровне [1].

Под обучением конструированию в начальной школе понимают формирование различных конструктивных умений:

1. Умение узнавать и выделять геометрический объект (умение абстрагироваться от несущественных признаков предмета, выделяя лишь его форму). Указанное умение формируется, например при выполнении следующего упражнения. Определите, что общего у предметов каждого ряда (рисунок 1). Дорисуйте во второй ряду подходящий предмет.



Рисунок 1

2. Умение собрать объект из частей (умение синтезировать). Для формирования данного умения можно использовать работу с танграмом (рисунок 2а). При этом целесообразно учащимся предлагать складывать геометрическую фигуру как с внутренними линиями, так и без них (рисунок 2б, в).

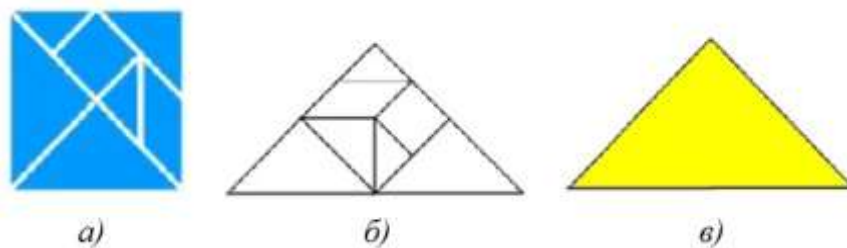


Рисунок 2

3. Умение расчленить объект, выделить его составные части (умение анализировать). Указанное умение можно формировать при работе со сложными геометрическими объектами. Например, при выполнении упражнения на определение количества треугольников, спрятанных в рисунке (рисунок 3). При этом важно, чтобы учащиеся могли не только их посчитать правильно, но и поочередно продемонстрировать. Здесь также можно использовать сложные фигуры с обозначенными вершинами.

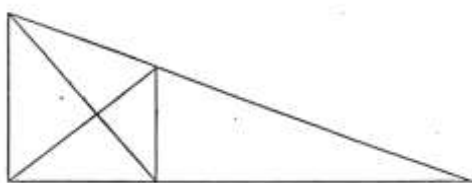


Рисунок 3

4. Умение видоизменять геометрический объект по определенным параметрам с целью получения нового геометрического объекта. Для формирования данного умения продуктивной будет работа с шарнирными геометрическими объектами. Например, при помощи шарнирного прямоугольника несложно показать учащимся связь прямоугольника с параллелограммом.

Изучение геометрического понятия с помощью вещественной модели позволяет сформировать у младшего школьника адекватное представление о соответствующем абстрактном объекте на том уровне, который является наиболее соответствующим его возможностям и потребностям [1].

Список использованной литературы

1. Урбан, М. А. Учебное моделирование в процессе обучения математике на I ступени общего среднего образования: методологический и исторический аспекты / М. А. Урбан. – Минск : БГПУ, 2018. – 200 с.

[К содержанию](#)

І. ШЧЭРБІН

Навуковы кіраўнік – **В. І. Сянкевіч**, доктар філал. навук, прафесар

НАВУЧАННЕ АСЭНСАВАНАМУ ЧЫТАННЮ НА І СТУПЕНІ АГУЛЬНАЙ СЯРЭДНЯЙ АДУКАЦЫІ

Адна з галоўных задач пры працы над тэкстам у пачатковых класах – развіццё ўменняў асэнсаванага чытання, пад якім “разумеецца такая якасць чытання, пры якой дасягаецца разуменне азначасова сэнсавай, ідэйнай і інфармацыйнай частак тэксту” [1, с. 7].

Пры паступленні ў 1 клас большасць дзяцей умеюць чытаць услых. Але далёка не ўсе здольныя разважаць над зместам, лагічна будаваць фразы ў размове аб прачытаным. Многія вучні канцэнтруюцца на правільным і хуткім чытанні, таму не ўлоўліваюць сэнс сказаў. Каб навучыцца разумець тэкст, трэба пераклучыцца з аўтаматычнага чытання на асэнсаванае. Навучанне асэнсаванаму чытання ў пачатковай школе спрыяе разуменню асноўнай ідэі і тэмы, здабыванню цікавай і карыснай інфармацыі, збору і сістэматызацыі матэрыялу, абдумванню ацэнчаных меркаванняў, складанню плана, выкарыстанню сродкаў мовы згодна з літаратурнымі нормаў, уменню валодаць маўленнем, адбіраць моўныя сродкі.

Па стандартнай схеме вучань павінен прачытаць тэкст, адказаць на пытанні па змесце, вылучыць асноўную думку і тэму тэксту, прыдумаць заглавак, знайсці і растлумачыць незразумелыя словы. Больш прагрэсіўныя заданні вучаць малодшага школьніка думаць лагічна, звяртаць увагу на дэталі ў тэксце, бачыць структуру тэксту, знаходзіць у ім істотную і неістотную інфармацыю, суадносіць прачытанае са сваім вопытам.

Аналіз асаблівасцяў тэкстаў, іх кампазіцыйнай разнастайнасці і стылю паказвае вучням важнасць свабоднага валодання маўленнем, абдуманнага выказвання сваіх ідэй, развівае вербальныя, сацыяльныя і творчыя ўменні. Для палягчэння ўспрымання малодшымі школьнікамі новай інфармацыі неабходна выкарыстоўваць розныя прыёмы падачы матэрыялу і падрыхтоўкі маўленчай базы: правядзенне ўрока ў фармаце гульні, казкі, літаратурнай гасцёўні, з выкарыстаннем інфармацыйных тэхналогій (відэаўрокі, прэзентацыі); асобасна арыентаваныя ўрокі, на якіх раскрываецца і рэалізуецца кожны з вучняў.

Заданні на разуменне сэнсу прачытанага

1. Замена. Пасля чытання тэксту настаўнік змяняе нейкую дэталю у тэксце і просіць вучняў расказаць, што змяняліца пры гэтым у тэксце.

2. Праца з дэфармаваным тэкстам. Настаўнік раздрукаваны тэкст разразае на некалькі частак. Заданне: злучыць кавалачкі па сэнсе.

3. Скарачэнне тэксту. Тэкст неабходна скараціць так, каб яго сэнс не змяніўся. Лішнія словы і сказы можна выкрэсліваць у тэксце.

4. Ланцужок слоў. Прапануецца знайсці ключавыя словы і скласці з іх ланцужкі, якія звязваюць тэкст разам. На этапе падрыхтоўкі да пераказу ланцужкі могуць служыць апорай.

5. Ключавыя словы. Пераказ па ключавых словах; на першапачатковым этапе гэта могуць быць малюнкi, якія замяняюць словы.

6. Пропуск. Пасля азнаямлення з тэкстам вучням прапануецца раздрукаваны тэкст, у якім прапушчаны склады або цэлыя словы. Ім трэба запоўніць пропускі, аднаўляючы сэнс тэксту.

7. Дапаўненне. Знайсці самыя кароткія сказы ў тэксце. Настаўнік прапануе вучням дапоўніць самыя кароткія сказы ў тэксце даданымі членамі сказа, не парушаючы сэнсу тэксту.

Прыёмы працы, якія навучаць школьніка аналізаваць тэкст

1. Вызначыць тэму, асноўную ідэю тэксту.

2. Складзі план тэксту, на аснове плана зрабіць разам невялікую раскадроўку ці намаляваць комікс.

3. Складзі ланцужок тэзісаў, самых важных фактаў, падзей.

4. Складзі пытанні па змесце тэксту, на якія нельга адказаць адназначна. Паразважаць над падзеямі, апісанымі ў тэксце, характарам і ўчынкамі герояў.

5. Пастаўце сябе на месца аднаго з герояў. Як бы вы паводзілі сябе і якія ўчынкі здзейснілі б на месцы героя.

Такім чынам, праца па навучанні малодшых школьнікаў асэнсаванаму чытанню накіравана на станаўленне моўнай асобы, здольнай у будучым задавальняць свае духоўныя і эстэтычныя патрэбы, стаць інтэлектуальна, эмацыйна, духоўна актыўным чытачом, адкрытым да самастойных творчых пошукаў.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Левитина, Е. И. Смысловое чтение: виды и стратегии / Е. И. Левитина / Нач. шк. – 2018. – № 7. – С. 7–12.

[К содержанию](#)