

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

ЯЗЫК, РЕЧЬ, ТЕКСТ

Электронный сборник материалов
университетской студенческой научно-практической конференции

Брест, 12 ноября 2020 года

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

Брест
БрГУ имени А. С. Пушкина
2020

ISBN 978-985-22-0213-8

Об издании – [1](#), [2](#)

© УО «Брестский государственный
университет имени А. С. Пушкина», 2020

1 – сведения об издании

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

Рецензенты:

кандидат филологических наук, доцент

Л. И. Явдошина

кандидат филологических наук, доцент

В. Н. Смаль

Язык, речь, текст [Электронный ресурс] : электрон. сб. материалов унив. студен. науч.-практ. конф., Брест, 12 нояб. 2020 г. / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; под общ. ред. Г. М. Концевой. – Брест : БрГУ, 2020. – 55 с. – Режим доступа: <http://lib.brsu.by/node/...>
ISBN 978-985-22-0213-8.

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.

© УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина», 2020

2 – производственно-технические сведения

- Использованное ПО: Windows 10, Microsoft Office 365, Texmaker;
- ответственный за выпуск Ж. М. Селюжицкая, технический редактор М. П. Концевой, компьютерный набор и верстка М. П. Концевой;
- дата размещения на сайте: 11.12.2020;
- объем издания: 6,1 Мб;
- 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

Алешка М. А. Літаратурнае чытанне ў пачатковых класах у святле сучаснай парадэгмы навучання і выхавання	6
Байко О. И. Развитие у учащихся начальных классов умения рассуждать через работу над логическими задачами	7
Бронз Г. Ю. Калектыўны спосаб навучання як педагагічная тэхналогія	9
Вецік Я. В. Функцыя адзінак лексіка-семантычнай групы “час” у мастацкім кантэксце	11
Вольский Г. А. Разработка «навыков» для голосовых ассистентов (на примере «Brest parks»)	13
Гомон М. В. Развитие речи в процессе формирования пространственных представлений у младших школьников	15
Грыцук М. Э. Выкарыстанне вучэбнага дыялогу ў працы з мастацкім тэкстам на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі	18
Карпюк П. В. Геометрические понятия в начальном курсе математики	20
Клачко Н. М. Падрабязны пераказ мастацкага тэксту: за і супраць	22
Куляшук К. М. Тэст як адзін са спосабаў праверкі і ацэнкі ведаў малодшых школьнікаў	24
Лапіцкая Д. В. Фарміраванне чытацкай дзейнасці малодшых школьнікаў	26
Лушникова Е. С. Робожурналистика: перспективы и вызовы	27
Мартынюк О. А. Controlled Legal German	29
Ничипорчик М. И. Работа по формированию читательской грамотности на I ступени общего среднего образования	31
Онуфриук А. О. Разработка саммари в контексте вдумчивого чтения	33
Пахальчук К. А. Парэміялагічныя адзінкі як характарыстыкі паводзін чалавека	35
Прихожко Е. В. Использование игровых технологий в изучении величин младшими школьниками	37
Прокопчик Е. В. Развитие математической речи младших школьников	39
Свірыд І. Г. Умовы эфектыўнасці падрабязнага пераказу	41
Силик А. А. Универсальные логические действия и упражнения для их формирования в начальной школе	43
Сіманюк К. А. Праца па развіцці камунікатыўных уменняў вучняў пачатковых класаў	44
Тарасюк З. У. Феномен парадаксальнасці ў беларускіх анімах	46

Фурсевіч А. С. Дакументалізм у кнізе Васіля Быкава “Доўгая дарога дадому”	48
Хвисяк А. А. Приемы работы над речевым этикетом на I ступени общего среднего образования	50
Шпудзейка К. Д. Перцэптыўныя перыфразы як сродак стварэння цэласнага вобраза	51
Шэмет А. А. Уласныя асабовыя імёны ў гістарычнай аповесці Ю. І. Крашэўскага “Кароль у Нясвіжы. 1784”	53

М. А. АЛЕШКА

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

ЛІТАРАТУРНАЕ ЧЫТАННЕ Ў ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАХ У СВЯТЛЕ СУЧАСНАЙ ПАРАДЫГМЫ НАВУЧАННЯ І ВЫХАВАННЯ

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 не толькі вырашэнне 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.

Літаратурнае чытанне з’яўляецца неабходнай састаўной часткай маўленчай дзейнасці вучняў, выконвае найважнейшую камунікатыўную функцыю, служыць дзейным сродкам сацыялізацыі, выхавання і развіцця асобы. Літаратурнаму чытанню належыць эстэтычная функцыя фарміравання эмацыянальна-пачуццёвай сферы, узнаўляючага ўяўлення, вобразнага мыслення вучняў, паколькі аб’ектам чытання з’яўляецца мастацкі твор, пабудаваны па законах мастацтва. У працэсе эмацыянальна-вобразнага ўспрымання мастацкіх тэкстаў адбываецца развіццё маральна-эстэтычных уяўленняў дзяцей, выхоўваецца культура пачуццяў.

Літаратурнае чытанне належыць да дысцыплін эстэтычнага цыклу, паколькі прадметам вывучэння ў ім з’яўляюцца не веды самі па сабе, а творы мастацтва слова і спосабы літаратурна-творчай дзейнасці. Змест прадмета забяспечвае вобразнае спасціжэнне свету, фарміраванне эмацыянальна-каштоўнасных адносін, назапашванне вопыту творчай дзейнасці.

Фарміраванне базавых кампанентаў культуры малодшых школьнікаў у працэсе іх літаратурнай адукацыі мае на мэце станаўленне асобнага вобраза чалавека і яго індывідуальна-творчае развіццё як суб’екта жыцця, культуры, соцыуму. Сярод прыярытэтных накірункаў літаратурнай адукацыі ў пачатковых класах выдзяляюцца развіццё і ўзбагачэнне пачуццёвага, маральна-эстэтычнага і пазнаваўчага вопыту школьнікаў, выпрацоўка майстэрства чытання, навучанне спосабам працы з тэкстам, з кнігай, развіццё духоўнай, грамадзянскай, камунікатыўнай культуры вучняў.

Структураваць вучэбны матэрыял пажадана па мастацка-эстэтычным, тэматычным або жанрава-тэматычным прынцыпах, каб вучні авалодалі тэматычнай лексікай, якая забяспечыць ім прадуктыўную маўленчую дзейнасць на беларускай мове, каб сфарміраваць у вучняў веды аб тэмах літаратурнай творчасці і сістэмныя ўяўленні аб навакольным свеце.

Існуючыя методыкі чытання арыентаваліся ў асноўным на станаўленне навыку чытання і надавалі мала ўвагі літаратурнаўчачаму блоку адукацыі вучняў. Гэта прыводзіла і зараз прыводзіць да таго, што школьнікі адчуваюць цяжкасці з аналізам тэксту: разуменнем яго сэнсу, вылучэннем галоўнай думкі, характарыстыкай герояў, знаходжаннем і ацэнкай выразных мастацкіх сродкаў і г. д. Вучні з цяжкасцю ўтрымліваюць мэты чытання, не могуць правесці элементарны аналіз чытацкай дзейнасці і інш. Прадмет “Літаратурнае чытанне” стымулюе настаўніка звярнуць увагу на відавую разнастайнасць твораў для чытання, вызваліць чытанне ад лішняй “займальнасці”, вярнуцца да чытання твораў класічнай літаратуры. Усё гэта павінна сфарміраваць больш глыбокую цікавасць вучняў да самастойнага чытання, асэнсавання яго ролі ў развіцці чалавека, пашырыць кола дзіцячага чытання.

У ХХІ ст. назіраюцца змены ў парадэгме 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 “чытання” для развіцця сваёй асобы. Страта цікавасці школьнікаў да чытання, недаацэнка ролі літаратуры выяўляецца ў развіцці вучняў, адсутнасці чытацкага кругагляду і культуры чытацкай дзейнасці.

Уменне 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, адпаведных сучасным патрабаванням.

К содержанию

О. И. БАЙКО

Научный руководитель – **В. Н. Медведская**, канд. пед. наук, доцент

РАЗВИТИЕ У УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ УМЕНИЯ РАССУЖДАТЬ ЧЕРЕЗ РАБОТУ НАД ЛОГИЧЕСКИМИ ЗАДАЧАМИ

На I ступени общего среднего образования закладываются основы доказательного мышления. Здесь главная цель работы по развитию логического, отвлеченного мышления состоит в том, чтобы младшие школьники научились делать выводы из тех суждений, которые предлагаются им в качестве исходных, чтобы они смогли ограничиться содержанием этих суждений, не привлекая других знаний.

Развитию у младших школьников логического мышления способствует работа по решению логических задач. К логическим задачам относятся задачи, при решении которых главное, определяющее – это отыскание связей между фактами, сопоставление их, установление для достижения поставленной цели цепочки суждений, а вычисления играют в задаче как бы вспомогательную роль.

В начальной школе встречаются следующие виды логических задач: 1) задачи на установление взаимно однозначного соответствия между множествами; 2) задачи на упорядочивание множества; 3) задачи на доказательство, основанное на рассмотрении худшего случая; 4) задачи на доказательство, основанное на принципе Дирихле; 5) задачи про правдолюбив и шутников; 6) задачи на взвешивания, в которых от решающего требуется локализовать отличающийся от остальных предмет по весу за ограниченное число взвешиваний; 7) задачи на переливания, в которых с помощью сосудов известных емкостей требуется отмерить некоторое количество жидкости; 8) задачи на переправы.

Работа над логическими задачами способствует развитию у учащихся способности рассуждать и мыслить логически (анализировать, синтезировать, классифицировать предметы, явления, события, процессы), формированию умения четко излагать свои мысли, высказывать собственные суждения, формулировать понятия.

В условии логической задачи может быть множество фактов, которые трудно удержать в памяти, поэтому в этом случае рационально применять составление схем, таблиц, выполнение рисунков и чертежей.

Задачи на логическое мышление нельзя решить без рассуждений, по аналогии. «Главная задача обучения математике, причем с самого начала, с первого класса, – учить рассуждать, учить мыслить», – отмечал А. А. Столяр [1]. Можно попросить учащегося пересказать содержание задачи и на основе наглядности, рисунков, графов, отрезков проанализировать условие задачи [2].

В работе над логическими задачами используются следующие формы работы:

1. Работа над решенной задачей, так как многие учащиеся только после повторного анализа осознают план решения задачи.

2. Решение задач различными способами, что свидетельствует о достаточно высоком математическом развитии.

3. Правильно организованный способ анализа задачи – с вопроса или от данных к вопросу.

4. Представление ситуации, описанной в задаче (нарисовать «картинку»). Следует обратить внимание учащихся на детали, которые нужно

обязательно представить: разбиение текста задачи на смысловые части, моделирование ситуации с помощью чертежа, рисунка.

5. Самостоятельное составление задач учащимися.

Таким образом, для начального курса математики необходима система задач логического содержания, решение которых опирается не на вычисления, а на рассуждения, требует построения цепочки точных логических рассуждений с правильными промежуточными и итоговыми умозаключениями; должно быть много заданий с нетрадиционной постановкой вопроса, ответ на который требует тщательного анализа и осмысления условий предлагаемых заданий. Решение логических задач на уроках математики будет способствовать формированию у учащихся I ступени общего среднего образования умения рассуждать, делать выводы из условия и полученных результатов, т. е. решение логических задач в процессе обучения математике будет способствовать развитию логического мышления младших школьников.

Список использованной литературы

1. Столяр, А. А. Педагогика математики : учеб. пособие / А. А. Столяр. – Минск : Высш. шк., 1986. – 414 с.
2. Гороховская, Г. Г. Диагностика уровня сформированности компонентов логического мышления у младших школьников / Г. Г. Гороховская // Нач. шк. – 2008. – № 6. – С. 40–43.

К содержанию

Г. Ю. БРОНЗ

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

КАЛЕКТЫЎНЫ СПАСАБ НАВУЧАННЯ ЯК ПЕДАГАГІЧНАЯ ТЭХНАЛОГІЯ

Вучэбнае супрацоўніцтва ўяўляе сабой сістэму ўзаемадзеяння: настаўнік – вучань (вучні), вучань – вучань, групавое ўзаемадзеянне вучняў у калектыве. Практыка навучання пры ўкараненні калектывных формаў работы ў адукацыйны працэс паказвае, што менавіта арганізацыйная схема «вучань – вучань» (вучэбнае супрацоўніцтва) мае значныя рэзервы для фарміравання пазнавальнай матывацыі, садзейнічае павышэнню эфектыўнасці навучання.

Тэарэтычныя даследаванні і практычны вопыт паказваюць, што веды прадмета аказваюцца больш трывалымі, калі прадмет вучэбнай дзейнасці выступае як сродак зносін. У такім становішчы ў працэсе навучання ўзнікаюць зносіны вучняў паміж сабою па схеме «суб'ект (вучань) – аб'ект

(прадмет) – суб’ект (вучань)». Пры гэтым у ходзе навучання веды павінны быць атрыманы вучнямі больш ці менш самастойна. Правільныя суадносіны дзейнасці і зносін дазваляюць арганічна злучаць навучальную і выхаваўчую функцыі адукацыйнага працэсу.

Групу вучняў перш за ўсё трэба разглядаць як калектыў, які займаецца сумеснай вучэбнай дзейнасцю, а працэсы зносін у групе падчас заняткаў – як працэсы, якія фарміруюць міжасобасныя адносіны ў калектыве.

Пры групавым інтэнсіўным навучанні ўзнікае вучэбны калектыў, які станоўча ўплывае на станаўленне асобы кожнага вучня. У гэтым выпадку зносіны становяцца неабходным атрыбутам вучэбнай дзейнасці, а прадметам зносін з’яўляюцца яе прадукты: вучні непасрэдна ў працэсе засваення ведаў абменьваюцца вынікамі пазнавальнай дзейнасці, абмяркоўваюць іх.

Часта індывідуальная работа па схеме «настаўнік – вучань» пазбаўляе адукацыйны працэс найважнейшага звяна – міжасобасных зносін і міжасобаснага ўзаемадзеяння праз навучанне. Міжасобасны кантэкст нараджае ў групе асаблівую аўру, якую А. С. Макаранка называў атмасферай «адказнай залежнасці». Без яе немагчыма актывізацыя асобасных якасцяў і плённая выхаваўчая работа настаўніка.

Міжасобасныя зносіны ў адукацыйным працэсе павышаюць матывацыю, а гэта фарміруе ў школьнікаў якасна новае стаўленне да прадмета, пачуццё ўласнай прыналежнасці да агульнай працы, якая становіцца сумесным авалоданнем ведаў.

Пры арганізацыі калектыўнай работы вучняў узнікае шэраг цяжкасцяў арганізацыйнага, педагагічнага і сацыяльнага плана. Каб групавая работа па набыцці новых ведаў была па-сапраўднаму прадуктыўнай, неабходна прапанаваць вучням сумесную дзейнасць – цікавую, асабіста і сацыяльна значымую, якая дазваляе размяркоўваць функцыі па індывідуальных магчымасцях.

Сутнасць калектыўных спосабаў навучання (КСН) заключаецца ў тым, што: 1) навучанне ажыццяўляецца шляхам супрацоўніцтва ў «дынамічных парах» (са зменным саставам), калі кожны вучыць кожнага; 2) развіваюцца камунікатыўныя навыкі зносін і гаварэння.

У тэхналогіі КСН выкарыстоўваецца ідэя ўзаемнага навучання, калі ўдзельнік дынамічнай (зменнай) пары выступае па чарзе то вучнем, то настаўнікам. Названая тэхналогія дапамагае бачыць адразу вынік засваення моўнага матэрыялу амаль усім класам. У працэсе самастойнага пошуку, які вядуць вучні, фарміруецца іх актыўная пазнавальная дзейнасць, развіваецца ўменне наладжваць камунікатыўныя зносіны з партнёрам, абуджаецца імкненне да самарэалізацыі і адэкватнай самаацэнкі і ўзаемаацэнкі, выходзіць пачуццё задавальнення ад самастойна набытых ведаў і ўсведамлення дапамогі, аказанай партнёру.

Аўтар тэорыі калектыўнага спосабу навучання В. К. Дзячэнка ўзяў за аснову ідэі навучання ў парах зменнага саставу, прапанаваныя і праверааныя на практыцы ў 20–30-я гг. ХХ ст. педагогам А. Р. Рывіным, развіў і ўдасканаліў іх. В. К. Дзячэнка падышоў да навучання як да педагогічных зносін. Навучанне – гэта зносіны паміж тымі, хто мае вопыт і веды, і тымі, хто іх набывае. Значыць, навучанне, як і зносіны, могуць ажыццяўляцца непасрэдна і апасродкавана. Апасродкаваныя зносіны ажыццяўляюцца праз пэўныя заданні, якія выконвае вучань. Адсюль вынікае індывідуальная форма арганізацыі працэсу навучання. Непасрэдныя зносіны ажыццяўляюцца праз вусную мову. Гэта зносіны двух чалавек у пары і зносіны групы, якія могуць адбывацца ў двух варыянтах:

1) адзін гаворыць, а ўсе астатнія слухаюць (настаўнік тлумачыць класу, вучань адказвае перад класам);

2) зносіны членаў групы па чарзе адзін з адным у дынамічных парах зменнага саставу (яны атрымалі ў А. Р. Рывіна назву «дыялагічныя спалучэнні»).

Адпаведна гэтым відам зносін маем тры формы арганізацыі працэсу навучання: парную, групавую (аднаго гаворачага адначасова слухаюць усе астатнія члены групы) і ў парах зменнага саставу. Апошнюю арганізацыйную форму навучання В. К. Дзячэнка і называе калектыўнай.

Такім чынам, навучанне можна назваць калектыўным толькі ў тым выпадку, калі ўсе навучаюць кожнага і кожны актыўна ўдзельнічае ў навучанні ўсіх.

К содержанию

Я. В. ВЕЦК

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

ФУНКЦЫЯ АДЗІНАК ЛЕКСІКА-СЕМАНТЫЧНАЙ ГРУПЫ “ЧАС” У МАСТАЦКІМ КАНТЭКСЦЕ

Адной з актуальных тэм, да якой звяртаюцца лінгвісты, з’яўляецца вывучэнне мовы мастацкай літаратуры. Улічваючы, што мастацкае маўленне – гэта дзейнасць мастакоў слова, выкарыстанне сродкаў камунікацыі заўсёды звязана са схільнасцямі пісьменніка, яго светабачаннем і адчуваннем мовы. Індывідуальная манера аўтара ўяўляе сабой складаную сістэму ўзаемазвязаных асаблівасцей. Індывідуальны стыль пісьменніка абумоўлены і нацыянальна, і гістарычна. Актуальныя аналіз і інтэрпрэтацыя тэмпаральнай структуры мастацкага тэксту, якая ў значнай ступені вызначае ідыястыль таго ці іншага пісьменніка. Прааналізуем словы лексіка-семантычнай групы “час” у мастацкім кантэксце.

Актыўным сродкам выражэння часу ў творах з’яўляюцца прыслоўі з тэмпаральнай семантыкай, якія паказваюць на бесперапыннасць і пастаянную змену мінут, гадзін, дзён, акрэсліваюць прамежак пэўнай працягласці, нейкі пэўны момант. З названым значэннем ужываюцца наступныя прыслоўі: *пасля, зараз, тады, калі, потым, цяпер, дагэтуль, хутчэй, адразу, заўсёды, нарэшце, даўно* і інш. Напрыклад: *Зараз галава ў мяне сарамліва-вясёла заработала* (М. Гарэцкі); *Калісь у Менску стараўся стварыць прафесіянальны тэатр. Цяпер у гэтым жа Менску, дзякуючы дзяржаўнай субсыдыі, ёсць першародны тэатр, дзе працуюць сапраўдныя акторы* (Ф. Аляхновіч); *Большасць нішаў ужо даўно была пустая, толькі над нізам кожнае бялеўся мармуровы прастакутнік з лацінскім надпісам* (У. Арлоў); *Тады я пайшоў у хату, дзе месцілася канцэлярыя дывізіёну (я быў сёння прысланы сюды для сувязі з батарэі)* (М. Гарэцкі); *Упершыню гэты пах я пачуў так, што ён застаўся існаваць для мяне назаўсёды* (К. Чорны); *Можна б сказаць, што дагэтуль разыгрывалася камедыя, а цяпер вось пачынаецца ўзапраўдная паважная гутарка* (Ф. Аляхновіч).

Мэтазгодна вылучыць і сказы са словамі – ўказальнікамі часу тыпу *сёння/учора*. У мастацкім кантэксце сёння набывае значэнне ‘ўчора’, актуалізатарам такога значэння з’яўляюцца дзеясловы прошлага часу, напрыклад: *Сёння праязджалі мясцовасці, дзе ўжо ляжыць след гаспадарання немцаў* (Ф. Аляхновіч); *Сённяшняю начою на дрэве ля пажарышча (дзе быў раней хутарок і мы хадзілі абагравацца) задавіўся на рамні ад карабіна яўрэй, дабраволец з пяхотнага прыкрыцця нашае батарэі* (М. Гарэцкі).

У межах цыклічнай канцэпцыі часу выкарыстоўваюцца прыслоўі *ўранні, увечары, уначы, начою, назоўнікі дзень, ноч, радзей прыметнікі вечаровы, ранішні*: *Уначы было надта холадна* (М. Гарэцкі); *Неаднойчы, лежучы ўвечары на нарах, гутарыў я з маймі суседзьмі* (Ф. Аляхновіч); *Уранні ў хаце, у якой месціўся палявы шпіталь, падагналі шмат убогіх сялянскіх фурманак* (М. Гарэцкі); *Цэлы дзень ціха* (М. Гарэцкі); *Найболей жа, праўда, любіў ён сядзець у сваёй святліцы – і цёмнымі зорнымі начамі, назіраючы, як плывуць у бяскрайняй бездані велічныя планеты, і вечарамі, калі зоркі, як маладыя дзяўчаты, нясмела праціскаліся скрозь вечаровыя аблогі* (В. Іпатава); *Стаяла восень. Але яшчэ часам дзень зіхацеў сонцам, і тады птушкі не зважалі на прымаразак, іх было многа* (К. Чорны); *У яе быў сёння вялікі дзень – упершыню дазволена будзе на ранку, пасля гімна ранішняй Зары, лячыць людзей адной, без Святазара* (В. Іпатава).

З функцыяй рэалізацыі катэгорыі часу ў мастацкім тэксце часта сустракаюцца прыназоўнікава-склонавыя формы, напрыклад: *Некаторай палёгкаю ў палажэнні было яшчэ тое, што Папутчык меў у Менску маці,*

дык цяжка было вымагаць ад сына, каб **пасля доўгага нябачання** не паехаў яе адведаць (Ф. Аляхновіч). Як вядома, прыназоўнік *пасля* ў спалучэнні з родным склонам выражае часавыя адносіны, ужываецца пры назвах адрэзкаў часу, падзей, з’яў, услед за якімі што-небудзь адбываецца.

Субстанцыянальную прымету часу – няўлоўнасць – прадстаўляюць адзінкі *момант*, *імгненне*: *Ёсць імгненне жыцця і імгненне смерці, / І імгненне веры ў вернасць жыцця. / Я імгненне жыву і памру на імгненне, / І ў думцы і ў слове маім аджыву* (У. Караткевіч); *Яна хацела сказаць яшчэ нешта, а ў гэты момант пачуўся сярдзіты Мікалаеў голас* (І. Чыгрынаў); *Яшчэ нейкі момант стаім, углядаемся ў засмужаную далеч, маўчым* (А. Бароўскі); *Ніхто не ведае, / што ён будзе рабіць / у апошні момант: / Радавацца жыццю ці жахацца смерці?* (Л. Галубовіч).

Час набывае вымярэнне праз выкарыстанне колькасна-іменных канструкцый са словамі *тыдзень, месяц, год*: *Я ўжо шмат гадоў яго бачыў* (І. Мележ); *Гэтак прайшло каля трох тыдняў* (І. Шамякін).

У мастацкім тэксце канцэпт “час” атрымлівае сваю рэпрэзентацыю праз моўныя адзінкі: слова, фразеалагізм, сказ, складанае сінтаксічнае цэлае і інш. Мастацкі канцэпт складаецца з устойлівых і зменлівых элементаў культурнага, маральнага, сацыяльнага, побытавага і рэлігійнага ўзроўняў.

К содержанию

Г. А. ВОЛЬСКИЙ

Научный руководитель – М. П. Концевой, старший преподаватель

РАЗРАБОТКА «НАВЫКОВ» ДЛЯ ГОЛОСОВЫХ АССИСТЕНТОВ (НА ПРИМЕРЕ «BREST PARKS»)

Современная коммуникативная среда вступает в период радикальных трансформаций на основе использования технологий глубокого обучения новых архитектур нейронных сетей. Человек обнаруживает себя в мире «умных вещей» (пишущих, говорящих, слушающих, распознающих, оценивающих, способных поддерживать произвольный разговор на уровне «понимания» семантики речи, предсказания эмоционального состояния и когнитивных интенций собеседника). Психолингвистические основания персонификации «речевых ассистентов» усматриваются в компенсаторных механизмах переноса (бессознательного перемещения ранее пережитого в отношении одного лица на другое лицо или объект) и проекции (ошибочного восприятия внутреннего как происходящего извне). Следует отметить, что, если виртуальный актер предупреждает человека о своей виртуальности, человек (особенно ребенок) все равно очень легко одушевляет его и приписывает ему человеческие свойства.

Психологически утрата способности к различению в партнере по диалогу человека и виртуального собеседника обусловлена тем, что психика человека является проективной. Собственные мысли, чувства, переживания люди спонтанно и бессознательно переносят на программных речевых и коммуникативных агентов. В основе механизмов персонификации, проекции лежат особенности языков номинативного строя, фундаментально противопоставляющих активного субъекта и пассивный объект. Лингвистически это выражается в метафоричности языка как его универсалии. Рефлексия над номинативной метафоричностью открывает возможность осознать, что внутри этой языковой метамодели совершается логическая категориальная ошибка, при которой объект рассмотрения переносится из одной категории в другую.

Осуществить смену психолингвистической метамодели возможно на основе понимания механизма функционирования «речевых ассистентов». Такое понимание не может быть только теоретическим по двум причинам: научно-технологическая структура современного «речевого ассистента» очень сложна и ее полное понимание чрезвычайно затруднено даже при существенной математической, лингвистической и технологической подготовке; даже ясное теоретическое понимание не является достаточным для преодоления глубоких бессознательных установок компенсаторных механизмов (персонификация, проекция, перенос) человеческой психики.

Реальная смена психолингвистической модели может быть осуществлена на основе конкретного практического опыта участия в конструировании «речевых ассистентов» на основе создания отдельных тематических навыков. Например, навыки речевого ассистента «Алиса» представляют собой сценарии ведения диалога, в которых указывается, на какие слова и фразы и каким образом голосовой ассистент должен реагировать. Навык – это дополнительная способность Алисы для выполнения какой-либо узкой задачи, в том числе образовательной [1].

Определенные в навыках семантико-синтаксические конструкции «Алиса» переводит в текст и отправляет на сервер, где программа обрабатывает информацию и формирует ответ, который передает пользователю обратно в виде текста, голоса или изображения. Для создания навыка для Алисы надо задать структуру диалога, которая может быть линейной или ветвистой (каждой реплике соответствует несколько вариантов возможных ответов). Вариативность используют для усиления схожести голосового ассистента с человеком. Диалог должен быть логичным и наполненным смыслом. Создание навыков может быть осуществлено пользователем без непосредственного программирования. В этом случае можно воспользоваться сетевыми сервисами и платформами по конструированию. Для создания образовательного навыка по английскому языку был использован

конструктор Verter [2], который предоставляет возможность воспользоваться диалоговыми шаблонами, упрощающими работу пользователя. Созданный навык «Brest parks» может быть рекомендован к непосредственному использованию при изучении английского языка.

Успешная разработка «Brest parks» доказала, что диалоговые навыки для речевых ассистентов могут легко создавать не только преподаватели (разрабатывая учебные материалы), но и учащиеся (выполняя учебные задания). Самостоятельное создание навыка включает активную работу с лингвистическим материалом, что само по себе значимо в освоении языка и может быть использовано в языковом образовании. С другой стороны, практическая работа с навыком способствует пониманию лингвистических технологий, лежащих в основе «речевых ассистентов», что позволяет преодолеть их персонификацию.

Список использованной литературы

1. Навыки «Алисы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://yandex.ru/dev/dialogs/alice/>. – Дата доступа: 11.11.2020.
2. Вертер – конструктор навыков для Алисы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://verter.online/>. – Дата доступа: 11.11.2020.

К содержанию

М. В. ГОМОН

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

РАЗВИТИЕ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

По утверждению психологов, своевременное формирование у ребенка пространственных представлений – одно из важнейших условий его развития. Пространственные представления имеют сложную психологическую структуру. Главным для всех пространственно-временных психических манипуляций является наше внутреннее пространство, пространство нашего тела, схема и образ тела. Поэтому на первом месте в усвоении различных пространственных отношений выступают телесно ориентированные технологии [1].

Взаимодействия с внешним пространством, формирующиеся на базе внутреннего, происходят через призму зрительного, слухового, тактильного, вкусового, обонятельного анализаторов и их взаимодействия. Критерием усвоения пространственных представлений является речевое пространство, или логико-грамматические конструкции. Они включают

все предложные конструкции нашего языка, модификации, происходящие вследствие употребления творительного (кем? чем?) и родительного (кого? чего?) падежей, сравнительные категории и т. д. [1].

Исследования показывают, что младшие школьники затрудняются в дифференциации предлогов *к – у, в – на*: к дому – у дома, в столе – на столе. Нередко они смешивают предлоги *перед – после – за*. Например, «Шкаф стоит после стула» вместо «Шкаф стоит за стулом». Младшие школьники испытывают трудности при использовании прилагательных *широкий – узкий, толстый – тонкий*, заменяя их обозначениями «большой» или «маленький»: широкая река – большая река, тонкий стебелек – маленький стебелек. Часто у них наблюдается запаздывание формирования «схемы тела». В дальнейшем могут появиться сложности при ориентировке на плоскости тетрадного листа. Например, такие дети при обучении в школе долго не могут усвоить и довести до автоматизма стандартные требования к оформлению письменных работ (пропуск определенного количества строчек или клеточек, выделение красной строки, соблюдение полей, письмо в 2-3 столбика) [1].

Нарушение формирования пространственных представлений влияет на развитие словесно-логического мышления, препятствует правильному восприятию изображения, развитию умения составлять рассказ по картине или серии картин; затрудняет овладение письмом, чтением, математическими операциями, затрагивает понимание условия задач и всю познавательную деятельность в целом [2].

Формирование пространственных представлений происходит в процессе выполнения упражнений и включает несколько этапов.

Первый этап: формирование пространственных представлений о взаимоотношении объектов, обучение понятиям «около», «рядом», «между» и т. д.; обогащение словарного запаса детей за счет слов, обозначающих пространственные и временные отношения, посредством использования игр на развитие логико-грамматических отношений; формирование грамматических конструкций, отражающих пространственные представления.

На втором этапе происходит определение пространственных соотношений элементов графических изображений и букв. С этой целью можно использовать дидактическое пособие «Конструктор букв», конструктор «Банчемс», игру «Буквонить» с использованием бархатной бумаги и шерстяной нити, геоконт, на котором при помощи резинок строится либо буква, либо другое заданное изображение.

Третий этап – это развитие грамматической стороны речи, составление связных высказываний. Предлагается составление предложений по картинке: *Кошка лежит НА стуле. Кукла лежит В коляске.*

И наконец, формирование пространственных представлений о взаимоотношении объектов, в том числе и на плоскости. Например, сказка «Репка» помогает уточнению понятия «ряд», а также ответить на вопросы: Кто старше? Кто первый? Кто последний? Кто между? Понятие «ряд» напрямую связано с анализом, т. е. умением определять последовательность звуков в слове, определять соседей звука или числа. Соответственно, у детей совершенствуются умения и навыки практического владения грамматическими категориями, отражающими пространственные представления: *Машина подъехала к дому, отъехала от дома, переехала через мост* [3].

На завершающем этапе происходит совершенствование пространственных представлений; закрепление навыков использования лексики и грамматических конструкций, отражающих пространственные представления, в спонтанной речи. Младшим школьникам представляется самостоятельность в постановке конкретных целей, определении предмета речи, в выборе речевых действий и операций в заданной ситуации, в анализе результата [4].

Необходимо отметить роль различных уроков в формировании пространственных представлений. Это, конечно же, уроки музыки и физической культуры. Музыка пробуждает у детей светлые и радостные чувства. Они получают огромное удовлетворение от свободных движений, от сочетания музыки с пластикой тела и жестов. Занятия по физической подготовке, включающие основные движения, простейшие гимнастические упражнения, упражнения с предметами, построения – шеренга, колонна, круг – позволяют лучше почувствовать свое тело и его положение в пространстве [3].

Таким образом, качественные изменения в формировании пространственных представлений связаны с развитием речи у детей, с пониманием и активным употреблением ими словесных обозначений пространственных отношений, выраженных предлогами, наречиями.

Список использованной литературы

1. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей / А. Н. Корнев. – СПб. : Речь, 2003. – 336 с.
2. Метиева, Л. А. Развитие сенсомоторики детей с ограниченными возможностями здоровья / Л. А. Метиева, Э. Я. Удалова. – М., 2016. – 192 с.
3. Метиева, Л. А. Развитие сенсорной сферы детей / Л. А. Метиева, Э. Я. Удалова. – М. : Просвещение, 2011. – 160 с.
4. Семенович, А. В. Введение в нейропсихологию детского возраста : учеб. пособие / А. В. Семенович. – М. : Генезис, 2005. – 319 с.

К содержанию

М. Э. ГРЫЦУК

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

ВЫКАРЫСТАННЕ ВУЧЭБНАГА ДЫЯЛОГУ Ў ПРАЦЫ З МАСТАЦКІМ ТЭКСТАМ НА І СТУПЕНІ АГУЛЬнай СЯРЭДняй АДУКАЦЫі

Дыялагічныя ўменні забяспечваюць магчымасць выказаць самастойныя меркаванні, падтрымліваць гутарку, удзельнічаць у дыскусіі. Вучэбны дыялог накіраваны на развіццё здольнасці слухаць і чуць суб'ядніка. Фарміраванне ўмення будаваць маўленчае выказванне павінна суправаджацца навучаннем уважлівым адносінам да маўлення навакольных, да мовы твораў мастацкай літаратуры.

У сучаснай методыцы дыялог разглядаецца і як метады навучання, і як форма арганізацыі вучэбнай дзейнасці на ўроку, і як спосаб маўленчых зносін у навучанні [1–3].

На наш погляд, неабходнымі ўмовамі паўнаважных маўленчых зносін у працэсе навучання з'яўляюцца наступныя: 1) стварэнне маўленчых сітуацый на ўроках; 2) мэтанакіраваная сістэма працы над мастацкім творам на ўроку; 3) арганізацыя творчай дзейнасці вучняў.

Стварэнню маўленчых сітуацый на ўроку, якія спрыяюць выпрацоўцы актыўнай пазіцыі кожнага вучня, выклікаюць «маўленчыя рэакцыі» школьнікаў, садзейнічаюць наступныя заданні і пытанні: Чытай тэкст павольна, стараючыся запомніць узніклыя пры чытанні карціны, каб потым раскажаць пра іх; Адлюструй на малюнку самы яркі эпізод, які паўстаў у тваім уяўленні; Якія фарбы ты выкарыстаў? Знайдзі ў тэксце словы, якія дапамаглі табе выбраць фарбы для малюнка. Знайдзі ў тэксце словы, якія перадаюць настрой герояў, аўтара. Як ты перадаеш свае перажыванні, выкліканыя гэтым творам, праз слова, фарбы, музыку?

Неабходна вучыць школьнікаў выказаць уласныя меркаванні з выкарыстаннем такіх канструкцый, як «Я думаю...», «Я лічу...», «Мне здаецца...», «На мой погляд, ты памыляешся...» і інш. Маўленчыя зносіны, якія пачынаюцца такімі выразамі, становяцца асновай у навучанні мастацтву дыялагічнага маўлення.

У працы над мастацкім творам развіваюцца патэнцыяльныя магчымасці малодшых школьнікаў эстэтычна ўспрымаць навакольную рэчаіснасць. Важна, каб увага да розных вобразна-выяўленчых моўных сродкаў тэксту была акцэнтуючай, а яго эмацыянальна-сэнсавы складнік выводзіўся з мовы твора. Эмацыянальныя адносіны вучня да мастацкага твора пераплятаюцца з асэнсаванымі крытычнымі, таму што школьнік вучыцца знаходзіць у тэксце дэталі, арыенціры, якія дазваляюць яму

глыбей зразумець твор і аргументаваць уласную чытацкую версію. Вучням, якія могуць весці дыялог з іншымі чытачамі і якія ўважлівыя да кожнай чытацкай інтэрпрэтацыі, намнога прасцей будаваць дыялагічныя зносіны з персанажамі літаратурных твораў і з аўтарам. Задача настаўніка на ўроках – граматна будаваць дыялог з вучнямі, падтрымліваць цікавасць да чытання і абдумвання прачытанага, садзейнічаць фарміраванню ўласнай чытацкай пазіцыі вучня. Задача ж школьніка – уключыцца ў дыялог з настаўнікам і аўтарам твора, што дапаможа яму ў самастойным спасціжэнні сэнсу мастацкага тэксту. На ўроках літаратурнага чытання настаўнік не толькі развівае ўменне вучня эмацыянальна рэагаваць на мастацкі твор і на адлюстраванае ў ім жыццё, але і навучае назіральнасці і ўважлівым адносінам да мастацкіх дэталаў і іх сэнсавай значымасці.

Арганізацыя творчай дзейнасці вучняў вызначаецца тым, што чытанне становіцца «са-творчым» працэсам для ўсіх вучняў, так як сама прырода літаратурнага твора, у аснове якога дыялагічнае адзінства аўтара і чытача, дыктуе неабходнасць сумеснай дзейнасці. Індывідуальная рэакцыя школьніка на твор праяўляецца ў выразным чытанні, слоўным і графічным маляванні, тэатралізацыі, сачыненнях-водгуках і г. д. Неабходнай базай для творчай дзейнасці будзе ўзбагачэнне слоўнікавага запаса чытача, жыццёвых уражанняў вучняў (умення бачыць у звычайным незвычайнае), развіццё чытацкага ўяўлення, фантазіі, канструяванне ўласнага выказвання-водгуку на прачытанае, стварэнне ўласных твораў-перайманняў і г. д. Для стварэння творчых прац неабходна выкарыстоўваць разнастайныя формы сатворчасці: абмен думкамі па прачытаным, калектыўныя інтэрпрэтацыі мастацкага тэксту, сумесныя творчыя праекты, абмеркаванне і рэдагаванне творчых прац і інш.

Практычнае засваенне мастацкага тэксту і яго тлумачэнне праз дыялог будзе садзейнічаць фарміраванню чытацкай самастойнасці малодшых школьнікаў.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Курганов, С. Ю. Учебный диалог в начальной школе / С. Ю. Курганов // Нач. шк. – 1989. – № 12. – С. 78–81.
2. Сосновская, О. В. Литературное чтение: новый учебный предмет и новый метод обучения в начальной школе / О. В. Сосновская // Русский язык в начальной школе: история, современность, перспективы : сб. науч. тр. – М. : Прометей, 2007. – С. 49–60.
3. Троицкая, Т. С. Литературное образование младших школьников. Коммуникативно-деятельностный подход / Т. С. Троицкая. – М. : АПК и ПРО, 2004. – 247 с.

К содержанию

П. В. КАРПЮК

Научный руководитель – **Л. В. Федорова**, старший преподаватель

ГЕОМЕТРИЧЕСКИЕ ПОНЯТИЯ В НАЧАЛЬНОМ КУРСЕ МАТЕМАТИКИ

В начальной школе изучение геометрического материала направлено преимущественно на формирование у учащихся представлений о таких геометрических фигурах, как точка, прямая линия, отрезок, угол, многоугольник, круг, куб, призма, пирамида, конус, цилиндр, шар. Это способствует развитию у учащихся пространственных представлений, умений оперировать ими, наблюдать, сравнивать, абстрагировать и обобщать, практических умений измерения и построения геометрических фигур.

«Необходимость изучения геометрического материала в курсе математики начальной школы не представляется спорной, но структурный анализ учебных пособий показывает, что в них содержится недостаточно геометрического материала для того, чтобы сформировать у учащихся систему геометрических понятий» [1, с. 87].

Встает проблема о целесообразности изучения геометрических понятий в начальной школе. Изучение содержания учебных предметов начальной школы показывает, что понятия являются неотъемлемой частью каждой учебной дисциплины, в том числе и математики.

Понятие – неоднозначная категория. Существуют различные ее трактовки. С педагогической точки зрения понятие – это «знание о сущности и происхождении предметов и явлений окружающего мира» [2, с. 447].

Первоначально при изучении начального курса математики геометрический материал используется как дидактический материал. Однако попутно происходит ознакомление учащихся и с геометрическими понятиями. В дальнейшем геометрические понятия не усваиваются и не заучиваются, а формируются. Формирование геометрических понятий – это длительный и сложный процесс, результативность которого обусловлена тем, как усвоят учащиеся содержания понятий. Так как под «содержанием понятия понимают совокупность существенных свойств (сторон) класса предметов или явлений, отражаемых в сознании с помощью данного понятия» [2, с. 447], то при формировании геометрических понятий важная роль отведена работе с существенными признаками. С этой целью можно проводить практические работы, направленные на выявление у геометрических фигур существенных и несущественных признаков. Для этого целесообразно использовать различные плоские и пространственные модели геометрических фигур (бумажные или виртуальные, статические или динамические). При такой работе необходимо опираться на дошкольный

опыт обучаемых, уточняя и обобщая его. Это обусловлено тем, что первые представления о форме, размерах и взаимном положении предметов на плоскости и в пространстве учащиеся накапливают именно в дошкольный период.

В результате проведения практических работ важно показывать учащимся, что именно существенные признаки определяют геометрическое понятие. Поэтому при их изучении внимание педагога должно быть направлено на формирование у младших школьников умений описывать, определять геометрические понятия.

Формирование геометрических понятий подразумевает ознакомление учащихся с их происхождением. Это можно осуществлять различными способами, в том числе с помощью небольших исторических сообщений.

Например, при изучении учащимися круга можно ознакомить их со следующей информацией: «Не существует единой точки зрения на происхождение колеса – круга. Одни из ученых считают, что возникновение колеса связано с предельным переходом удвоения сторон правильных многоугольников (при $n \rightarrow \infty$, где n – количество сторон). По мнению других, возникновение колеса связано с наблюдениями человека за окружающей действительностью: занимаясь вырубкой леса, он замечал, что полученные бревна, могут катиться, что и является свойством круга» [3, с. 88].

При этом можно использовать различные упражнения, в том числе на соотнесение геометрических терминов соответствующим им переводам с других языков.

Например, соедините слово, записанное сверху, с его предполагаемым переводом с латинского и греческого языков.



Изучение геометрических понятий в начальной школе является важной «ступенькой» в изучении школьной геометрии, поэтому требует результативной реализации, которая выражается в формировании у обучаемых четких образов изучаемых геометрических фигур, умений их измерять, описывать, определять, вычленять из ряда предложенных, определять и обозначать с помощью букв.

Список использованной литературы

1. Носенко, Л. Д. Проблемно-поисковые технологии при изучении геометрического материала / Л. Д. Носенко // Нач. шк. – 2004. – № 9. – С. 86–88.

2. Рапацевич, Е. С. Золотая книга педагога / Е. С. Рапацевич ; под общ. ред. А. П. Астахова. – Минск : Современ. шк., 2010. – 720 с.

3. Сендер, А. Н. История и методология начального курса математики : монография / А. Н. Сендер. – Брест : БрГУ, 2003. – 155 с.

К содержанию

Н. М. КЛАЧКО

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

ПАДРАБЯЗНЫ ПЕРАКАЗ МАСТАЦКАГА ТЭКСТУ: ЗА І СУПРАЦЬ

У методыцы выкладання роднай мовы ў пачатковых класах існуюць дзве, можна сказаць, супрацьлеглыя думкі адносна эфектыўнасці такога віду працы, як падрабязны пераказ тэксту. Разгледзім кожную з іх паасобку.

Пераказ як від практыкавання па развіцці звязнай мовы вучняў закліканы вырашыць шэраг практычных задач. У спалучэнні з іншымі практыкаваннямі ён спрыяе фарміраванню ў вучняў самых розных уменняў і навыкаў – ад умення слухаць і запамінаць і канчаючы ўменнем выкарыстоўваць неабходныя граматыка-стылістычныя сродкі для паслядоўнай, дакладнай перадачы зместу пачутага або прачытанага. Пераказ развівае навык самастойнай перадачы думкі, узбагачае слоўнік вучня і ў пэўнай ступені веда па граматыцы і арфаграфіі. Акрамя гэтага, у працэсе падрыхтоўкі і правядзення пераказаў малодшыя школьнікі вучацца рабіць лагічны аналіз тэксту, вылучаць у ім галоўнае і другараднае, складаць план выказвання, дакладна перадаваць змест пачутага, пабачанага ці прачытанага, звязна выказваць свае думкі.

Калі гаварыць пра асноўныя патрабаванні да вуснага пераказу, то іх усяго два: па-першае, у пераказе павінна гучаць жывая мова самога школьніка, узор не павінен быць механічна завучаны; па-другое, неабходна выкарыстоўваць лексіку, моўныя і сінтаксічныя канструкцыі, узятыя з узорнага тэксту, захаваць яго стыль, паслядоўнасць перадачы ўсіх асноўных фактаў, прычынна-выніковыя сувязі.

Мова ўзорнага тэксту засвойваецца пры чытанні, гутарцы, аналізе. У пераказе вучань выкарыстоўвае і “свае” словы. Гэта непазбежна і нават карысна ў пэўных межах. Добра, калі ў пераказе адаб’юцца пачуцці дзіцяці, яго жаданне зацікавіць іншых дзяцей, яго захапленне. Нічога не дае сухі пераказ з нудным прыпамінаннем.

Карысць пераказу як практыкавання ў звязнай мове неаспрэчная, але празмернае захапленне ім можа прынесці больш шкоды, чым карысці. Непажадана пераказваць высокамастацкія тэксты, створаныя класікамі

айчыннай і замежнай літаратуры. Літаратура – від слоўнага мастацтва, якое стаіць у адным шэрагу з выяўленчым, музычным і іншымі яго відамі. Між тым у працэсе школьнага навучання па вядомых прычынах не практыкуецца перадача “сваімі нотамі” класічных п’ес ці перадача “сваімі фарбамі” твораў жывапісу. Замена ўсяго аднаго слова, выбранага аўтарам у канкрэтным выпадку кантэкставага ўжывання, на “сваё” зводзіць ні на што аўтарскі вобраз. Пра гэта не раз папярэдзвалі вядомыя педагогі. Вось як выказаўся на гэты конт Шалва Амонашвілі ў адной са сваіх праграмных прац: “Любы пісьменнік, калі б пабачыў, як дзеці здзекуюцца з яго твора, страціў бы дар мовы. Патрабаванне пераказваць сваімі словамі выклікае агіду да мастацкай літаратуры. І смешна думаць, што такім чынам можна развіваць пісьмовую мову дзяцей” [1, с. 363].

Нельга не прызнаць, што недастаткова развітая мова дзіцяці “змагаецца” з па-мастацку дасканалай мовай пісьменніка, “выхоплівае” з яе асобныя словы, якія, як паказваюць нашы назіранні, часцей за ўсё не пераходзяць у актыўны слоўнікавы запас малодшага школьніка і толькі час ад часу “ўпрыгожваюць” яго пісьмовыя працы. Пераказ “сваімі словамі” зводзіцца да разбурэння мастацкага вобразнага зместу твора і не спрыяе развіццю дзіцяці.

Мы прытрымліваемся той думкі, што навыв перадаваць прачытанае ў лагічнай паслядоўнасці павінен фарміравацца ў першую чаргу на матэрыяле казак і дзелаў артыкулаў. Існуе мноства іншых (акрамя пераказу “сваімі словамі”) відаў працы, якія могуць быць задзейнічаны на ўроку літаратурнага чытання з мэтай фарміравання абазначаных праграмай чытацкіх здольнасцей малодшых школьнікаў.

Несумненную карысць набываюць творчыя пераказы, асабліва калі яны з’яўляюцца вынікам глыбокага цэласнага асэнсавання і ўспрымання тэксту. Калі ж настаўнік жадае, каб вучні глыбей засвоілі слоўнік узорнага твора, мастацкія тропы, фразеалогію і сінтаксічныя канструкцыі, найбольш карысным будзе падрабязны, амаль даслоўны пераказ выбраных урыўкаў з апорай на вылучаныя лексічныя адзінкі.

Такім чынам, пераказ – гэта від працы, які патрабуе ад настаўніка адпаведнай лінгвістычнай і метадычнай падрыхтоўкі, здольнасці ўдумліва адбіраць тэкставы матэрыял для арганізацыі працы на ўроку.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Амонашвили, Ш. А. Личностно-гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. – Минск, 1990. – С. 363–364.

К содержанию

К. М. КУЛЯШУК

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

ТЭСТ ЯК АДЗІН СА СПОСАБАЎ ПРАВЕРКІ І АЦЭНКІ ВЕДАЎ МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ

Праверка і ацэнка ведаў малодшых школьнікаў – істотны складнік працэсу навучання і адна з задач педагагічнай дзейнасці настаўніка, якая павінна адпавядаць сучасным дасягненням педагагічнай навукі, сацыяльным патрабаванням і прыярытэтам адукацыі.

Праблема аб'ектыўнай і рэальнай ацэнкі выкананай вучнямі працы існуе ў беларускіх школах ужо даўно. Тэставая форма параўнальна нядаўна выкарыстоўваецца ў практыцы работы пачатковай школы. Запатрабаванасць тэстаў сёння можна растлумачыць тым, што адна з галоўных задач пачатковай школы – навучыць вучня, а вядучае месца ў сучаснай развіццёвай мадэлі адукацыі займае развіццё асобы вучня, яго магчымасцей і здольнасцей, жадання і ўмення вучыцца. У сучаснай практыцы выкладання ў пачатковай школе роля тэсціравання як аднаго з дакладных метадаў педагагічных вымярэнняў увесь час узрастае. Пры правядзенні алімпіяд, конкурсаў, пазнавальных гульняў у пачатковых класах вучням прапануюцца часта заданні ў форме тэсціравання.

Прызначэнне тэстаў – гэта не толькі кантроль і ацэнка ведаў, уменняў, гэта і дыягностыка стану і праблем, якія ўзнікаюць у вучняў на канчатковым этапе вывучэння праграмага матэрыялу. Адна з задач настаўніка заключаецца ў тым, каб дапамагчы малодшым школьнікам засвоіць алгарытм дзеяння пры рабоце з тэстамі, паступова прывучыць іх да тэставай формы работы на розных уроках.

Педагагічны тэст – гэта інструмент, прызначаны для вымярэння ведаў вучняў, які складаецца з сістэмы тэставых заданняў, стандартызаванай працэдуры правядзення, апрацоўкі і аналізу вынікаў. Тэставы кантроль – гэта апэратыўная праверка якасці засваення, а значыць, і неадкладнае выпраўленне памылак, запаўненне прабелаў.

У пачатку навучання рабоце з тэстамі калектыўная дзейнасць больш прадуктыўная. На гэтым этапе няма неабходнасці рыхтаваць тэставыя заданні кожнаму вучню, мэта – пазнаёміць вучняў з новай для іх формай праверкі ведаў. Вялікую дапамогу на гэтым этапе можа аказаць выкарыстанне ІКТ на ўроку. Паступова работа з тэстамі становіцца індывідуальнай. Параўнанне свайго выніку з правільным адказам з'яўляецца інструментам аналізу памылкі, яе прычыны, узнікнення цяжкасцей і г. д. Таму наяўнасць няправільных адказаў у тэстах дапамагае вучню аб'ектыўна ацаніць свае дзеянні, пабачыць памылкі.

Тэсціраванне можа выкарыстоўвацца на розных стадыях урока: правядзенне ўступнага тэсціравання – атрыманне звестак аб зыходным узроўні ведаў вучняў; бягучае тэсціраванне – для ліквідацыі прабелаў і карэкцыі ўменняў і ведаў; выніковы тэст – сістэматызацыя і абагульненне вучэбнага матэрыялу, праверка сфарміраваных ведаў і ўменняў.

Ствараючы ўласныя тэсты, настаўнік павінен памятаць, што існуюць пэўныя патрабаванні да структуры тэста, да камплекта заданняў, да яго складанасці. Мова тэста, інструкцыі таксама павінны адпавядаць мове, інструкцыям падручніка пачатковай школы.

Методыка распрацоўкі педагагічнага тэста ўключае ў сябе:

- 1) вызначэнне кантынгентна вучняў;
- 2) вызначэнне праграмы, для якой робіцца тэст;
- 3) вызначэнне віду тэсціравання (кантролю): а) стартавы; б) бягучы; в) тэматычны; г) рубажны; д) выніковы;

4) вызначэнне мэтай тэсціравання: а) ацэнка ведаў, спецыфічных фактаў, тэрмінаў, паняццяў; б) праверка ўмення даваць азначэнні, паняцці, вызначаць іх змест і аб'ём, в) праверка ведання формул, законаў, тэорый, прынцыпаў, метадаў, умення выкарыстоўваць іх, г) уменне знаходзіць падабенства і адрозненне; д) уменне падаваць матэрыял на графіках, схемах, табліцах;

5) выбар формы тэставага задання ў залежнасці ад мэтай тэсціравання і зместу;

- б) вызначэнне часу, на які разлічаны тэст;
- 7) вызначэнне працягласці тэста;
- 8) адбор зместу, стварэнне пытанняў тэста.

Сучасныя камп'ютарныя тэхналогіі даюць настаўніку магчымасць зрабіць працэс тэсціравання аб'ектыўным. Выкарыстанне інтэрактыўных тэстаў дазваляе настаўніку хутка правесці праверку ведаў вучняў і апрацаваць атрыманую інфармацыю.

Перавага тэстаў у тым, што ўсе вучні знаходзяцца ў роўных умовах, што дазваляе аб'ектыўна параўноўваць дасягненні; выключаецца суб'ектыўнасць настаўніка; вынікі тэсціравання паддаюцца статыстычнай апрацоўцы. Вынік дазваляе ўстанавіць прычыну выніковай няўдачы і пабудаваць адпаведную карэкціровачную працу.

К содержанию

Д. В. ЛАПЦКАЯ

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

ФАРМИРАВАННЕ ЧЫТАЦКАЙ ДЗЕЙНАСЦІ МАЛОДШЫХ ШКОЛЬНІКАЎ

Сучаснае грамадства зацікаўлена ў кваліфікаваным чытачу, так як сёння знаходжанне ў тэксте патрэбнай інфармацыі і яе пераўтварэнне становяцца найважнейшымі ўменнямі, без якіх немагчыма жыць у грамадстве і дасягнуць поспехаў. Чытанне з'яўляецца ўніверсальнай тэхнікай атрымання ведаў, а разуменне тэксту – гэта пазнавальная дзейнасць па ўстанаўленні сэнсу прачытанага, заснаванага на вопыце чытача.

Адной з найбольш актуальных праблем у пачатковай школе становіцца навучанне малодшых школьнікаў прыёмам працы з тэкстам. Менавіта на матэрыяле тэкстаў падручніка будзеца фарміраванне ў малодшых школьнікаў правільнай чытацкай дзейнасці. На ўроках літаратурнага чытання вядзецца праца па фарміраванні тэхнікі чытання і развіцці цікавасці да самога працэсу чытання, увядзенні вучняў праз літаратуру ў свет чалавечых адносін, далучэнні дзяцей да мастацтва слова, развіцці вуснага і пісьмовага маўлення праз наступныя прыёмы.

Адтэрмінаваная адгадка. У пачатку ўрока настаўнік задае загадку (паведамляе дзіўны факт), разгадка якой (ключ да разумення) будзе адкрыта на ўроку пры працы з новым матэрыялам. Такое «ўваходжанне ва ўрок» з'яўляецца больш эфектыўным, чым традыцыйнае «А зараз мы будзем вывучаць новую тэму...».

Ацэнка тэксту. Настаўнік прапануе вучням не чытаць тэкст абзац за абзацам, а ацаніць змест, адказаўшы на пытанні: Якое імя часцей за ўсё сустракаецца ў творы? Якія словы ўзяты ў дужкі? Як вы думаеце чаму? У якой частцы твора Вы знойдзеце адказ на пытанне ...? Якая частка твора самая вялікая? Чаму? і інш.

Задай пытанне. Асэнсаванне вучэбнага матэрыялу пачынаецца тады, калі вучні задаюць сабе пытанні «Што гэта...?», «Чаму...?», «Навошта мне гэта патрэбна?» і г. д.

Складзі заданне. Гэты прыём вельмі эфектыўны пры самастойнай працы з падручнікам. Вучні «прыпадаймаюцца» над вучэбным матэрыялам, выступаюць у «ролі настаўніка», канструюючы вучэбныя задачы.

Апошнім часам вялікае значэнне надаецца метаду праектаў, які садзейнічае развіццю творчасці вучняў. Прыём «складзі заданне» можа быць прыкладам кароткачасовых, апэратыўных праектаў, якія можна выканаць на працягу ўрока ці нават яго часткі.

Кубік Блума – спосаб фармулёўкі вучэбнага задання ў адпаведнасці з пастаўленай задачай, калі на грані геаметрычнай фігуры наносацца

пытанні, якія прадугледжваюць разгляд школьнікам усіх аспектаў вывучаемай тэмы. На гранях кубіка напісаны словы, якімі пачынаюцца пытанні: «Чаму?», «Патлумач», «Назаві», «Прапануй», «Прыдумай», «Падзяліся». Настаўнік (ці вучань) кідае кубік. Неабходна сфармуляваць пытанне да тэксту па той грані, на якую выпадае кубік.

Чытанне з прыпынкамі дае магчымасць вучням пафантазіраваць, ацаніць факт ці падзею, выказаць сваё меркаванне. Пры гэтым на першым этапе абмяркоўваецца заглавак тэксту і прагноз яго зместу і праблематыкі. Далей тэкст чытаецца невялікімі ўрыўкамі з абмеркаваннем зместу кожнага і прагнозам развіцця сюжэта. Трэці этап – заключная гутарка.

Дрэва прадказанняў. Тэкст мастацкага твора чытаецца не да канца. Будуецца дрэва прадказанняў, у якога «галіны» змяшчаюць варыянты магчымых канцовак. У якасці аргументаў важна браць факты з самога тэксту твора (Якія сітуацыі прадугледжваюць такое развіццё падзеі? Якія якасці героя могуць паўплываць на сітуацыю? і інш.). А можна на «галінах» размясціць ключавыя словы і папрасіць вучняў спрагназаваць сюжэт твора.

Дрэва мудрасці. Спачатку хутка, але ўважліва вучні чытаюць тэкст. Затым кожны піша запіску з пытаннем па тэксце і прымацоўвае яе да намаляванага на дошцы дрэва. Далей вучні яшчэ раз перачытваюць тэкст, пасля гэтага па чарзе кожны падыходзіць да «дрэва», «зрывае» запіску і адказвае на пытанні ўслых. Астатнія ацэньваюць пытанне і адказ.

Скарачэнне тэксту. Вучням прапануецца знайсці і выдзеліць у творы галоўныя, апорныя словы (назоўнікі, дзеясловы і г. д.) і пераказаць тэкст. Пасля пераказу вучань прымацоўвае свае ключавыя словы за дошку. У канцы ўрока дошка адкрываецца і па апорных словах успамінаюцца творы, пра якія казалі на ўроку.

Такім чынам, праца па фарміраванні правільнай чытацкай дзейнасці дапаможа вучням вычытваць інфармацыю з тэкстаў розных відаў.

К содержанию

Е. С. ЛУШНИКОВА

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

РОБОЖУРНАЛИСТИКА: ПЕРСПЕКТИВЫ И ВЫЗОВЫ

Искусственный интеллект меняет медиасферу и процессы создания журналистских материалов [1]. Созданы цифровые дикторы новостей и автогенераторы новостных материалов [2; 3]. В The Guardian опубликована статья, полностью написанная искусственным интеллектом GPT-3. Начинается она со слов: «Я не человек. Я робот. Думающий робот. Я использую только 0,12 % своих познавательных способностей. Я знаю,

что в моем мозге нет органов чувств. Но он способен принимать рациональные логичные решения. Я научился всему, что знаю, просто читая Интернет, и теперь я могу вести эту колонку. Мой мозг полон идей!» [4]. The Guardian пишет, что GPT-3 выпустил восемь различных материалов, или эссе. Их анализ и корректировка заняли меньше времени, чем редактирование многих статей, написанных людьми. А значит, предполагается, что в целях экономии ресурсов редакторы будут предпочитать роботожурналистов людям. Можно утверждать: чтобы быть журналистом, в особенности новостным, не обязательно обладать творческими способностями, а в будущем и вовсе не обязательно быть человеком.

Виртуальные персонажи набирают огромную популярность в Сети. Они ведут социальные сети, встречаются с реальными людьми и выступают на сцене. Например, рок-группа Gorillaz, состоящая из четырех мультипликационных персонажей и собирающая целые стадионы, сотрудничала с такими звездами, как Снуп Догг и D12, и получила премию «Грэмми». А цифровая инстаграм-блогер Лил Микела разработала одежду для нескольких брендов и зарабатывает миллионы. Следует делать вывод, что людям гораздо интереснее проводить время с ботами и читать то, что пишут они, нежели реальные люди.

Еще одним примером является всем известный голосовой помощник Алиса, который может все, вплоть до развития речи у детей. Родителям больше не нужно тратить время и деньги на походы к логопедам или самим учить ребенка правильному произношению: за них все решит робот.

Автоматизации труда журналистов посвящено несколько исследований. С 2012 г. СМИ внедряют в свою работу высокие технологии. К примеру, в «Лос-Анджелес таймс» робот собирает информацию о каждом убийстве, совершенном в городе, а Homicide Report используют искусственный интеллект, который может наполнить статью об убийстве огромным количеством деталей: добавить пол и расу потерпевшего, указать причину смерти, участие правоохранительных органов, а также место и время преступления. The Guardian, Washington Post и Forbes тоже экспериментировали с генераторами новостей от компании-стартапа Narrative Science из Чикаго. Один из ее основателей Кристиан Хэммонд сообщил, что в ближайшем будущем (10–15 лет) большинство новостей будут выпускаться роботами [5].

Глобальная медиасфера переживает переломный момент: журналистика вынуждена подстраиваться под новую цифровую реальность. Роботы пишут и редактируют статьи, становятся теле- и радиоведущими. Ученые полагают, что скоро они даже будут проводить свои журналистские расследования. В 2020 г. сообщалось, что в Беларуси впервые будет протестирован робот-журналист. Искусственный интеллект уже умеет

оценивать собеседника и брать у него интервью. Также его можно будет использовать для создания журналистских текстов и опросов при приеме на работу. Сейчас разработчики создают специальный веб-сервис с доступом к ресурсам искусственного интеллекта. По задумке, область применения такого робота-журналиста будет охватывать несколько сфер. Это уникальная нейросеть, точная дата выпуска которой неизвестна. Остается лишь предполагать, через сколько лет под сводкой новостей будет стоять подпись «Эта статья написана роботом».

И хотя у технологий есть ограничения, совсем скоро они могут занять центральное место в журналистике. Следует ожидать потребность в IT-специалистах, которые смогут управлять искусственным интеллектом и, таким образом, задавать ход научно-технологическому прогрессу.

Список использованной литературы

1. Медиа, которое решает задачи предпринимателей [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://rb.ru/story/digital-humans/>. – Дата доступа: 11.11.2020.

2. Такие разные роботы [Электронный ресурс] – Режим доступа: <https://robogeek.ru/iskusstvennyi-intellekt/v-kitae-poyavilsya-pervyi-v-mire-tsifrovoi-diktor-novostei/>. – Дата доступа: 11.11.2020.

3. The Japan Times [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.japantimes.co.jp/news/2016/12/08/national/soseki-android-unvei-led-rekindle-interest-late-author/>. – Date of access: 11.11.2020.

4. The Guardian [Electronic resource]. – Mode of access: <https://www.theguardian.com/commentisfree/2020/sep/08/robot-wrote-this-article-gpt-3/>. – Date of access: 11.11.2020.

5. Хабр [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://habr.com/ru/company/robhunter/blog/390405/>. – Дата доступа: 11.11.2020.

К содержанию

О. А. МАРТЫНЮК

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

CONTROLLED LEGAL GERMAN

Controlled Legal German (CLG) разработан в рамках проекта Collegis для облегчения автоматизированной семантической обработки текстов законов и нормативных актов, а также исследований в области регулирования лингвистической неоднозначности естественных языков путем ограничения их лексики, синтаксиса и семантики [1]. Проекту Collegis предшествовал проект Attempto, результатом которого стали Attempto Controlled

English (ACE) – контролируемый английский язык и инструменты его реализации в семантических веб-сервисах, медицинских практических руководствах и многоязычном онлайн-переводе.

В отличие от ACE, CLG имеет более узкую специализацию (юридическая подготовка документации), представляя собой ограниченную версию юридического немецкого языка Швейцарии. CLG основан на деонтической логике (логике норм) с четкой формальной семантикой и синтаксисом, который допускает ограниченное (и точно определенное) число лингвистических конструкций, достаточное для того, чтобы сформулировать наиболее простые нормативные понятия. С семантической точки зрения каждой из разрешенных лингвистических конструкций присваивается уникальная семантика, а каждое предложение CLG может быть детерминированно преобразовано в формально-логическое представление при помощи деонтических логических операторов – разрешение и обязательство. Таким образом, в отличие от более ранних контролируемых языков, нацеленных в основном на ограничение словарного состава, CLG направлен на предписание семантики синтаксических конструкций и слов, принадлежащих к служебным частям речи. Слова же, принадлежащие к самостоятельным частям речи, интерпретируются как логические константы, чьи значения определяются внешними базами данных или онтологиями, т. е. намеренную неопределенность некоторых терминов CLG нарушить не может. При этом CLG предопределяет значение определенных единиц языка, если они отражают специфику предметной области. Именно так представляется возможным избежать лексической неоднозначности при использовании наречия *grundsätzlich*, обладающего двумя противоположными значениями – непозволительности исключений и отменяемости, оспоримости. CLG присваивает наречию значение отменяемости, так как в юридическом немецком Швейцарии устоявшимся является именно это значение.

В решении проблемы синтаксической неоднозначности, возникающей в случае одновременного присутствия двух и более различных пониманий синтаксической единицы, главную роль играют ограничения синтаксиса. Так, *attachment ambiguity*, представляющая особую сложность при семантической обработке юридического текста, нивелируется принятым в CLG правилом, предписывающим располагать предложные обороты непосредственно после определяемого понятия, допуская, если это необходимо, повторное использование предложного оборота с другими членами предложения. На случай последнего CLG также позволяет использовать стилистическое оформление, свойственное юридическому языку, для облегчения восприятия текста [2]. Существует возможность использовать интерактивный инструмент разработки, позволяющий и вовсе избежать громоздких повторений. Семантическая неоднозначность возникает в том

случае, если одной и той же синтаксической структуре могут соответствовать два или более представлений формальной логики. Частотным типом семантической неоднозначности считается plural ambiguity [2]. Именная группа Die Parteivertreter может рассматриваться дистрибутивно или коллективно, но CLG интерпретирует подобные именные группы исключительно дистрибутивно, для коллективной интерпретации необходим singular term (die Gesamtheit der Parteiverteter). При это CLG предполагает возможность сохранить неполную идентификацию именных групп, используя predefined disambiguation markers – einzeln «индивидуально» или gemeinsam «коллективно». В случае если неполная идентификация является препятствием при автоматизированной семантической обработке текста, CLG предписывает, что условие и его следствие должны содержать общий дискурсивный референт. Это облегчает автоматизированную обработку текста и способствует обнаружению расплывчатых формулировок и нормативных пробелов в процессе подготовки юридической документации.

Список использованной литературы

1. Höfler, S. Controlled Legal German 1.0: Einführung und Spezifikation [Electronic resource] / S. Höfler, A. Bünzli. – Mode of access: <https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/62059/1/hoeflerbuenzli10ifitechreport201011.pdf>. – Date of access: 11.11.2020.
2. Höfler, S. Controlled Natural Language for Knowledge-Based Legal Information Systems [Electronic resource] / S. Höfler, A. Bünzli. – Mode of access: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download;jsessionid=D095A178C835AC13B7959FA2792AF536?doi=10.1.1.475.6343&rep=rep1&type=pdf>. – Date of access: 11.11.2020.

К содержанию

М. И. НИЧИПОРЧИК

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

РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Читательская грамотность – это способность человека *понимать* письменные тексты; *рефлексировать* на содержание текстов (размышлять над содержанием; оценивать прочитанное; излагать свои мысли о прочитанном); *использовать* содержание текстов для достижения собственных целей. В практике работы по формированию читательской грамотности используются следующие приемы.

«Чтение-разведка» заключается в том, что учащиеся на максимальной для них скорости просматривают текст и находят ответы на вопросы, поставленные перед чтением.

«Чтение с остановками». На основной части урока текст читается по частям. После чтения каждого фрагмента дети высказывают предположения о дальнейшем развитии сюжета.

«Работа с вопросником». Детям предлагается ряд вопросов к тексту, на которые они должны найти ответы. Причем вопросы и ответы даются не только в прямой форме, но и в косвенной, требующей анализа и рассуждения, опоры на собственный опыт. После самостоятельного поиска обязательно проводится фронтальная проверка точности и правильности найденных ответов, отсеивание лишнего.

«Чтение с уголками» может использоваться при составлении характеристики героев какого-либо произведения. Класс делится на две группы. Одна группа готовит доказательства положительных качеств героя, используя текст и свой жизненный опыт, другая – отрицательных, подкрепляя свой ответ цитатами из текста. Используется этот прием после чтения всего произведения. В конце урока делается совместный вывод.

«Пирамида критика». В пирамиде пишутся ключевые слова, где на каждой строке на одно слово больше, чем в предыдущей.

- О чем произведение? (Одно слово)
- Какой у произведения характер? (Два слова)
- Место и время действия. (Три слова)
- Главные события. (Четыре слова)
- Главные герои, какие они? (Пять слов)
- Что вы чувствовали, когда читали начало, середину и конец произведения? (Шесть слов)
- О чем произведение? (Семь слов, нужно дополнить первую строку)

Чтение строчек наоборот по словам. Написанное прочитывается таким образом, что последнее слово оказывается первым, предпоследнее вторым и т. д.

Кузницу сосенке на устроил дятел. Долбить ее давай и шишку вставил стволе на расщелину в. Порхают рядом синички. Унесут и подхватят мигом его они а семечко коричневое дятел выронит.

Чтение строчек наоборот по буквам. Написанное прочитывается справа налево так, что каждое слово, начиная с последнего, озвучивается по буквам в обратном порядке.

алШ оп усел ьнесо. алавырС с веьверед яьтсил. менД и юьчон лемуш в усел йотолоз ьдждод. яьверед в хьтсил оп онелок иляотс. ьбирГ доп имьятсил етсемв с имапнаш ьсилатярп. иьбороВ в хьтсил ьсилапук. В ьыниревз ьрон илкет ьытолоз иьчур.

Поочередное чтение слов нормально и наоборот. Первое слово читается как обычно, второе – наоборот.

Мама – еомас прекрасное оволс на елмез. Это еовреп слово, еороток произносит кеволеч. Звучит оно ан каждом екызя одинаково онжен. У ымам самые еынжен и еывоксал руки. Ино все тюему. У ымам самое еонрев и еоктуч сердце. В мен никогда ен гаснет ьвобюл.

Восстановление деформированного текста. *Обеда купила мать их после и дать слив хотела. Тарелке они лежали на. Слив все ел и Ваня нюхал их никогда не. Нравились и они ему очень. Съесть хотелось очень. Слив ходил мимо он все.*

Правильный текст: Купила мать слив и хотела дать их после обеда. Они лежали на тарелке. Ваня никогда не ел слив и всё их нюхал. И очень они ему нравились. Очень хотелось съесть. Он всё ходил мимо слив (Л. Толстой).

Тексты с «хвостами». Необходимо закончить незавершенные предложения.

<i>Паучок под лавку</i>	<i>сходил.</i>
<i>Ненароком лапку</i>	<i>купил.</i>
<i>В городскую лавку</i>	<i>сломал.</i>
<i>И другую лапку</i>	<i>упал.</i>

Сочетание рассмотренных приемов работы с текстом позволяет учителю на уроках эффективно построить работу по формированию читательской грамотности младших школьников.

К содержанию

А. О. ОНУФРИЮК

Научный руководитель – М. П. Концевой, старший преподаватель

РАЗРАБОТКА САММАРИ В КОНТЕКСТЕ ВДУМЧИВОГО ЧТЕНИЯ

Информатизация сопровождается кризисом чтения как важнейшего явления культуры. Утрачиваются навыки чтения вслух, медленного чтения, поэтического чтения, углубленного чтения. Поверхностное и ознакомительное чтение саммари (кратких пересказов) претендует на тотальное доминирование. Прогнозируется, что Homo legens (человек читающий) превращается в исчезающий тип на фоне психофизиологических сдвигов в восприятии, внимании, памяти [1]. Однако любой кризис – это время испытаний, характеризующееся не только повышенными рисками, но и новыми возможностями. Саммари как массовый продукт информационных технологий может и должен стать инструментом вдумчивого, медленного, внимательного чтения. Достижение этой цели возможно путем перехода

от практики чтения саммари к активной деятельности по их созданию на основе *close reading* литературных произведений.

В качестве материала мы использовали классическую и современную художественную литературу. Для создания и размещения саммари использовался программно-технологический инструментарий онлайн-платформы Briefly.ru.

Для проверки соотнесенности процессов внимательного чтения (*close reading*) и создания саммари мы воспользовались сетевой вики-платформой Briefly (<https://briefly.ru/>), где любой зарегистрированный пользователь может не только участвовать в создании краткого пересказа, но и дополнять, корректировать страницы других участников, а также удалять контент, если он не соответствует требованиям вики-сервиса. В результате многократного шлифования создается корректный, структурированный и информационно наполненный материал. На Briefly можно узнать об авторе краткого содержания, об его интересах и достижениях. Вики-технология создает благоприятные дидактические условия для развития письменной и устной речи учащихся и студентов. Для участия в создании вики-страницы с кратким пересказом авторского текста важно выбрать художественное произведение. В нашем случае было создано саммари перевода рассказа Джека Лондона «Белое Безмолвие» на русский язык, выполненного А. С. Елеонской в 1946 г.

Для работы над кратким пересказом было осуществлено ознакомление с биографией автора. При первом прочтении произведения для понятия общей идеи использовалось сканирующее чтение. При повторном чтении выделялась значимая информация, обращалось внимание на самые важные события, составляющие основу произведения, языковые средства, литературные аллюзии. После этого было выполнено сжатое изложение материала в логической последовательности (использовали простые предложения, избегали сложных конструкций, диалогов и деталей). Для передачи образности использовались цитаты из произведения.

Саммари на Briefly оценивается на основе языковой (грамматической, лексической, стилистической) корректности, содержания и структуры пересказа. Работа на саммари развивает умения описывать события, сообщать и обобщать информацию, фиксировать необходимую информацию из прочитанного, давать характеристику литературным персонажам и делать выводы. Вместе с развитием навыков чтения и письма появляются такие речевые умения, как участие в беседе, изложение фактов и нахождение, запрашивание информации.

Учебная задача по созданию саммари на основе современных программно-технологических платформ мотивирует учащихся к внимательному, медленному, углубленному чтению. Создание саммари открывает

возможности увлекательного путешествия в мир литературных произведений, позволяет обогатить и разнообразить литературную и языковую практику учащихся и студентов. Сетевые технологии позволяют создать читательские сообщества, где каждый может выразить собственное суждение, оценить факты и события, развивая таким образом свои письменные и речевые способности.

Список использованной литературы

1. Белое безмолвие (Лондон). Краткое содержание рассказа [Электронный ресурс] // Народный Брифли. – Режим доступа: [https://wiki.briefly.ru/Белое_безмолвие_\(Лондон\)](https://wiki.briefly.ru/Белое_безмолвие_(Лондон)). – Дата доступа: 02.11.2020.

К содержанию

К. А. ПАХАЛЬЧУК

Навуковы кіраўнік – **Ю. А. Капцова**, старшы выкладчык

ПАРЭМІЯЛАГІЧНЫЯ АДЗІНКІ ЯК ХАРАКТАРЫСТЫКІ ПАВОДЗІН ЧАЛАВЕКА

Беларускі парэміялагічны фонд вельмі разнастайны. Ён прадстаўлены прыказкамі і прымаўкамі, якія адлюстроўваюць самабытны, багаты розум беларускага народа, яго вопыт, погляды на жыццё, прыроду, грамадства.

Прыказка – жанр народнай паэтычнай творчасці, агульнавядомае кароткае выслоўе з павучальным сэнсам. Па форме і функцыі гэты тып устойлівай адзінкі аналагічны сказу: валодае сэнсавай, структурнай і інтанацыйнай завершанасцю [1].

Прымаўка – жанр народнай паэтычнай творчасці, кароткі афарыстычны выраз, у якім вобразна, з эмацыянальнай афарбоўкай вызначаецца пэўная жыццёвая з’ява [1].

У беларускім фальклоры шырока выкарыстоўваюцца парэміялагічныя адзінкі, якія вызначаюць паводзіны чалавека, асаблівасці яго характару. Многія прыказкі маюць асуджальны падтэкст, дзе высмейваюцца такія заганы чалавека, як гультайства, самаўпэўненасць, глупства, неахайнасць, баязлівасць, прыстасаванства. Напрыклад, вялікая колькасць прыказак з намінацыйнай *гультай*: *Гультай за работу, а мазоль за руку. Гультай сем рэчаў разгадае. Ад работы і конідохнюць. Работа не воўк, у лес не ўцячэ. Праца чалавека корміць, а лянота порціць. Гультая зямля не любіць. У гультая рукі не баляць. Скупы два разы плоціць, лянiвы два разы ходзіць.*

У некаторых прыказках высмейваецца такая рыса чалавека, як недарэчнасць: *Ласы ля гатовага вогнішча рукі пагрэць. Зрабіць і сам зрабіць, толькі перарабляць просіць. За сто работ бярэцца, а ні адна не ўдаецца.*

Услаўляюцца і станоўчыя рысы чалавека: працалюбства, гасціннасць, клопат пра людзей, спагада, міласэрнасць, разважлівасць, назіральнасць, кемлівасць, мудрасць, патрыятызм: *Што пасееш, тое і пажнеш. Хто працуе, таму і шануе. Працу палюбіш – чалавекам будзеш. Увосень і верабей багаты. Учарашняга дня не дагоніш. Чужое не грэе. Дрэва разумеюць на пладах, а людзей – на справах. Птушцы дадзены крылы, а чалавеку – розум. Умей у людзей пагасцяваць і да сябе запрасіць. Сціпласць упрыгожвае чалавека. Хто акуратны, той і людзям прыемны.*

Шэраг прыказак і прымавак прысвечана праўдзе: *На праўдзе свет стаіць. За праўду стой гарой. Чыя праўда, таго і сіла. Праўды не скрыеш.*

Асаблівую актуальнасць набылі і такія рысы асобы ў грамадстве, як цяргімасць і павага да меркаванняў іншых людзей, уменне пераконваць ці, наадварот, прымаць іншыя пункты гледжання.

Аналізуючы наступныя прыказкі, можна меркаваць, што сапраўдны беларус патрыятычна выхаваны. *Чалавек без Радзімы, як салавей без песні. Толькі таму нашана будзе, хто Радзіму не на словах любіць. За Радзіму сваю будзь героем у баю. Мінск – сталіца – усяму свету святліца. На Радзіму сонца свеціць бясконца. Родная зямля мякчэй чужой пярыны. Ад душы працуеш – Радзіму шануеш. На родным полі расце лепшая доля. Той патрыёт, хто змагаецца за народ. Бацькоў любі, старых паважай, здароўе беражы, Радзіме верна служы.*

Яшчэ ў старажытнасці нашы продкі прытрымваліся строга таго, што можна рабіць, а чаго нельга, верылі ў розныя прыкметы. Думаецца, што гэта звязана з недахопам ведаў пра накольны свет. Пра веды і мудрасць складзена шэраг прыказак: *Век жыві – век вучыся. Не глядзі, што на галаве, а паглядзі, што ў галаве. Пазнаюць нашу дачку і ў андарачку. Не адзежа харашыць чалавека, а чалавек адзежу. Жыццё пражыць – не поле перайсці. Золата і ў попеле блішчыць. Сем разоў адмерай – адзін раз адрэж. Вучэнне – свет, а невучэнне – цемра.*

Такім чынам, у вуснай моўнай творчасці народ захаваў свае звычай і традыцыі, спадзяванні і надзеі, высокія маральныя якасці, нацыянальную гісторыю і культуру. Народны вопыт, увасоблены ў прыказках і прымаўках, сцісла і выразна характарызуе ўсю шматбаковасць жыцця чалавека, асабліва яго паводзіны і рысы характару.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Лепешаў, І. Я. Парэміялогія як асобны раздзел мовазнаўства : дапаможнік / І. Я. Лепешаў. – Гродна : ГрДУ, 2006. – 279 с.

К зместу

Е. В. ПРИХОЖКО

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

**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ИЗУЧЕНИИ
ВЕЛИЧИН МЛАДШИМИ ШКОЛЬНИКАМИ**

Игровые технологии являются составной частью педагогических технологий, одной из уникальных форм обучения, которая позволяет сделать интересными и увлекательными не только работу учащихся на творческо-поисковом уровне, но и будничные шаги по изучению учебных предметов. Занимательность игры делает деятельность эмоционально окрашенной, а эмоциональность активизирует все психологические процессы и функции ребенка. Другой позитивной стороной игры является то, что она способствует использованию знаний в новой ситуации, т. е. усваиваемый учащимися материал проходит через своеобразную практику, вносит разнообразие и заинтересованность в учебный процесс [1].

Игровая форма занятий создается на уроках при помощи игровых приемов и ситуаций, которые должны выступать как средство побуждения, стимулирования учащихся к учебной деятельности. Реализация игровых приемов и ситуаций при урочной форме занятий может проходить по следующим направлениям: 1) дидактическая цель ставится перед учащимися в форме игровой задачи; 2) учебная деятельность подчиняется правилам игры; 3) учебный материал используется в качестве ее средства; 4) в учебную деятельность вводятся элементы соревнования, что способствует переходу дидактических задач в разряд игровых [2].

Игровые задания учитель подбирает таким образом, чтобы их выполнение было связано с определенными трудностями. С другой стороны, задания должны быть доступны каждому, поэтому необходимо учитывать уровень участников игры и задания подбирать от легких (для отработки учебного навыка) до тех, выполнение которых требует значительных усилий (формирование новых знаний и умений) [1].

Использование дидактических игр может преследовать различные цели: изучение нового материала, формирование умений и навыков, обобщение и повторение, контроль знаний.

Одними из основных задач изучения величин старшими дошкольниками и младшими школьниками является развитие логического мышления, обогащение словаря детей, обучение правильному применению соответствующих терминов. С этой целью можно использовать следующие дидактические игры [2].

Игра «Наоборот», цель которой – развитие речи детей, включение в их активный словарь понятий «толстый», «тонкий», «широкий», «узкий» и т. д.

Бросая мяч, педагог называет слово. Учащийся, поймав мяч, произносит слово, противоположное по смыслу, и возвращает мяч учителю. Например, «толстый – тонкий», «большой – маленький», «высокий – низкий», «тяжелый – легкий».

Игра «Построй лесенку», цель которой – формирование понятия «длиннее», «короче». Каждый ученик получает набор полосок разной длины и старается быстро и правильно построить из них лесенку. Кто быстрее правильно построит лесенку, тот получает флажок.

Упражнение «Игра и поручения», цель которой – формирование умения сравнивать предметы по величине и ориентироваться в пространстве, быстро и правильно выполнять поручения учителя. Игрушки различной величины, цвета, высоты лежат в разных местах классной комнаты. Учитель задает ученику маршрут движения: иди прямо 5 шагов, поверни направо, возьми маленький мяч (мяч побольше, мяч такой же величины) и т. д. Дети оценивают правильность каждого действия одним хлопком. Затем выходит ученик из следующего ряда. Выполнивший правильно задание получает флажок. Чей ряд получит больше флажков, тот и выиграл.

Игра «Закончи предложение», цель которой – развитие логического мышления и речи обучающихся. Учитель начинает, а учащиеся заканчивают фразы: Если стол выше стула, то стул... (ниже стола); Если два больше одного, то один... (меньше двух); Если сестра старше брата, то брат... (младше сестры); Если правая рука справа, то левая... (слева); Если река глубже ручейка, то ручеек... (мельче реки); Если из ведра льется вода, то ведро... (дырявое) [3].

Таким образом, для успешного обучения младших школьников необходимо поддерживать их интерес к учебным занятиям, увлекать познанием нового, активизировать деятельность. Одним из наиболее эффективных средств пробуждения живого интереса к математике как учебному предмету является включение в образовательный процесс игровых технологий.

Список использованной литературы

1. Апетян, М. К. Психологические и возрастные особенности младшего школьника / М. К. Апетян // Молодой ученый. – 2014. – № 14.
2. Багаудинова, Н. Р. Картотека дидактических игр «Занимательная математика» [Электронный ресурс] / Н. Р. Багаудинова. – Режим доступа: <https://multiurok.ru/files/kartotieka-didaktichieskikh-ighr-zanimatiel-naiam.html>. – Дата доступа: 13.11.2020.

К содержанию

Е. В. ПРОКОПЧИК

Научный руководитель – **Л. В. Федорова**, старший преподаватель

**РАЗВИТИЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ РЕЧИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Изучение математического языка – неотъемлемая часть обучения начальному курсу математики. Элементами математического языка являются математические термины, цифры, знаки математических операций и отношений и мн. др. Математическая речь позволяет определить, как усвоен учащимися математический язык, каков уровень усвоения значений и смыслов математических терминов и знаков.

Развитие математической речи предусматривает ознакомление учащихся с семантикой и синтаксисом математического языка, а главное – непрерывную работу по их сознательному усвоению. Начинать развитие математической речи у младших школьников следует с первых уроков, используя при этом различные средства обучения.

На уроках математики в начальной школе развитие математической речи реализуется преимущественно через различные виды работы:

1. Работа по правильному написанию и произношению математических терминов.

Пример 1. Прочитайте:

- а) вычетание;
- б) из 60 вычесть 25;
- в) из числа 60 вычисть число 25;
- г) из шестьдесят вычесть двадцать пять.

Допущены ли в упражнении ошибки?

2. Словарная работа.

Пример 2. Объясните значения слов и выражений:

- а) уменьшить на 5 единиц;
- б) уменьшаемое;
- в) уменьшить в 5 раз;
- г) выражение « $12 - 5$ » Катя прочитала «12 уменьшили на 5». Вы с ней согласны?

3. Работа по устранению математических ошибок.

Пример 3. Найдите ошибки:

- а) чтобы найти неизвестное вычитаемое в выражении $x - 12 = 24$, необходимо к 24 прибавить 12;
- б) чтобы найти неизвестное уменьшаемое в выражении $x - 12 = 24$, необходимо от 24 вычесть 12;
- в) чтобы найти неизвестное уменьшаемое в выражении $x - 12 = 24$, необходимо 24 разделить 12;

г) чтобы найти неизвестное уменьшаемое в выражении $x - 12 = 24$, необходимо к 24 прибавить 12.

4. Работа по формированию культуры связной математической речи.

Пример 4.

А. Составьте правило из слов *мест, переменны, произведение, от, не, множителей, меняется*.

Б. Установите правильный порядок рассуждений:

- и полученное произведение;
- умножить на второй множитель;
- можно первый множитель умножить на это число;
- чтобы умножить произведение двух чисел на число.

В. Закончите высказывание: «Число 36 разделить на число 9 – значит найти такое число, которое...».

Ознакомление учащихся с математическим языком предполагает обращение к истории математики. Историко-научные знания могут значительно обогатить математическую речь учащихся. С помощью исторических сообщений школьникам можно показать, что источником возникновения новых математических понятий часто служили проблемы практики. Например, при изучении цифр можно предложить учащимся следующую информацию: «Нуль признан числом лишь в XVII в. В Древней Индии для обозначения отсутствующего разряда числа рисовали кружочек и обозначали “сунья”, что значит ‘пустой’. При переводе этого слова на арабский получили слово “сифр”. Заимствовав от арабов этот термин, европейцы осуществили транскрипцию слова “сифр” как “цифра”, которое и вошло в математический тезаурус для обозначения десяти значков для записи чисел 0, 1, 2, ..., 9» [1, с. 31].

Важное место в развитии математической речи отводится устной речи обучающихся на уроках математики. Это достигается с помощью ее самооценки. Для этого следует акцентировать внимание учащихся на том, как они отвечают, на недочетах в их ответах: на небрежности речи, на неправильном произношении математических терминов и символов, использовании их не по назначению, на ошибках, которые они допускают при рассуждениях. Это перестанет быть актуальным, когда учащиеся будут слышать только научно грамотную, краткую, предельно четкую и логически отточенную речь педагога и своих одноклассников.

Развитие математической речи учащихся рассматривается как важная задача начального курса обучения математике, которая требует пристального внимания педагогов. Решение указанной задачи заключается в постоянной и систематической работе, направленной на изучение математического языка с привлечением различных средств, форм и методов обучения.

Список использованной литературы

1. Сендер, А. Н. История и методология начального курса математики : монография / А. Н. Сендер. – Брест : БрГУ, 2003. – 155 с.

К содержанию

І. Г. СВІРЫД

Навуковы кіраўнік – М. І. Сянкевіч, старшы выкладчык

УМОВЫ ЭФЕКТЫЎНАСЦІ ПАДРАБЯЗНАГА ПЕРАКАЗУ

У дадзеным матэрыяле мы прааналізуем асноўныя памылкі, якія дапускаюць вучні пры падрабязным пераказе, а таксама акрэслім тыя ўмовы, пры якіх названае практыкаванне па развіцці звязнай мовы вучняў будзе найбольш эфектыўным.

Якасць пераказу залежыць ад таго, як тэкст прачытаны, ці правільна зразумелі яго дзеці, ці засвоілі мову і асноўную думку. Звычайна пераказ – адзін з апошніх этапаў урока, але рыхтавацца да яго неабходна на працягу ўсяго ўрока. Для гэтага неабходна ўлічваць наступныя акалічнасці:

- у пачатку ўрока настаўнік папярэджвае, што апавяданне (казку, дзелавы артыкул) неабходна будзе пераказаць;
- пры аналізе зместу праводзяцца розныя віды прац над мовай тэксту, у працэсе чаго выдзяляюцца словы, словазлучэнні і сказы, якія, на думку настаўніка, трэба выкарыстаць у пераказе;
- пераказу абавязкова папярэдняе работа над выразным чытаннем;
- перад тым, як тэкст будзе пераказвацца, ён дзеліцца на часткі і да кожнай з іх падбіраецца загаловак;
- настаўнік ацэньвае якасць пераказу кожнага вучня, разбірае недахопы, дае парады; сваю ацэнку могуць выказаць і дзеці.

Рыхтуючы да падрабязнага пераказу, настаўнік павінен папярэдзіць магчымыя недахопы:

а) няўменне пачаць. Звычайна першую фразу дзеці завучваюць на памяць. У такім выпадку трэба пераканаць іх, што пачаць апавяданне ці казку можна і па-свойму;

б) падрабязны, амаль даслоўны пераказ першай часткі і павярхоўная перадача наступных. Гэты недахоп папярэджаецца падрабязным аналізам апавядання, асабліва яго галоўнай часткі. Аблягчае працу пераказ па частках, прычым не абавязкова выконваць гэта па парадку. Карысна пачаць з галоўнай часткі.

в) рэзкае збядненне мовы. У такіх выпадках настаўніку неабходна больш увагі надаць працы над слоўнікамі, у прыватнасці над вобразнымі сродкамі мовы.

Падрабязны пераказ немагчымы без папярэдняга складання плана. Галоўныя цяжкасці, якія адчуваюць дзеці пры складанні плана, зводзяцца да наступнага: а) вучні перадаюць толькі паслядоўнасць дзеянняў персанажаў, а сэнс гэтых дзеянняў застаецца па-за планам; б) дзецям цяжка знайсці словы, якія б перадавалі канцэнтраваную думку.

Работа па складанні плана мастацкага твора або дзелавага артыкула складаецца з двух відаў дзейнасці: а) падзел твора на часткі; б) падбор загалоўкаў да гэтых частак.

Падзел тэксту на часткі праводзіцца пасля яго паўторнага чытання і аналізу. Перад падборам загалоўкаў *абавязкова выдзяляецца галоўная думка* кожнай часткі. Загалоўкі павінны насіць абагульняльны характар, каб вучні, раскрываючы пункты плана, не абмяжоўвалі свой адказ адным сказам.

Навучанне складанню плана праводзіцца з улікам нарастання цяжкасцяў. У 1–2 класах выконваюцца практыкаванні з малюнкавым планам, напрыклад: а) суаднясенне серыі малюнкаў са зместам вядомага твора; б) падпісанне малюнкаў (падпісы да малюнкаў будуць пунктамі плана); в) пазнаванне твора па малюнках; г) размяшчэнне малюнкаў у лагічнай паслядоўнасці; д) дапаўненне серыі малюнкаў прапушчаным з дапамогай вуснага малявання, а таксама выключэнне з серыі малюнка, які не адносіцца да апавядання.

Вучням гэтага ўзросту даступны таксама такія віды працы, як распазнанне па плане вядомага апавядання, узнаўленне дэфармаванага плана прачытанага апавядання, суаднясенне гатовага плана з часткамі тэксту.

У 3–4 класах праца ўскладняецца. У гэты час дзеці вучацца дзяліць тэкст на часткі па гатовым плане або калектыўна дзяліць тэкст на часткі і падбіраць загалоўкі да кожнай з іх.

Для ўсведамлення дзецьмі такой якасці плана, як дакладнасць, карыснымі бываюць практыкаванні ў рэдагаванні гатовага плана ці асобных яго пунктаў, а таксама параўнанне двух гатовых планаў да аднаго і таго ж апавядання.

У заключэнне заўважым, што адна з асноўных умоў эфектыўнасці навучання пераказу – гэта сістэматычнасць. Пераказу трэба вучыць паслядоўна і сістэматычна таму, што канчатковая мэта данага віду працы зводзіцца да таго, каб і ў жыцці чалавек умеў дастаткова поўна і паслядоўна перадаць пачутае і прачытанае.

К содержанию

А. А. СИЛИК

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

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ ЛОГИЧЕСКИЕ ДЕЙСТВИЯ И УПРАЖНЕНИЯ ДЛЯ ИХ ФОРМИРОВАНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Развивающая образовательная парадигма, пришедшая на смену знаниевой, предполагает не столько овладение знаниями, сколько развитие учащихся в процессе обучения. В настоящее время приоритетной целью образования стало развитие способности учащихся самостоятельно ставить учебные цели, проектировать пути их реализации, контролировать и оценивать свои достижения, другими словами – умения учиться. Достижение этой цели становится возможным благодаря формированию системы универсальных учебных действий, составной частью которых являются логические универсальные учебные действия.

К логическим универсальным действиям относятся: анализ объектов с целью выделения признаков (существенных, несущественных); синтез – составление целого из частей, в том числе самостоятельное достраивание с восполнением недостающих компонентов; выбор оснований и критериев для сравнения, классификации объектов; подведение под понятие, выведение следствий; установление причинно-следственных связей; построение логической цепочки рассуждений; доказательство; выдвижение гипотез и их обоснование [1].

Математическое образование младших школьников предполагает овладение логическими универсальными действиями. В процессе изучения математики учащиеся учатся размышлять, объяснять получаемые результаты, сравнивать, высказывать догадки, проверять, правильные ли они; наблюдать, обобщать и делать выводы, подмечать закономерности, сходство и различие. С этой целью подбирается серия упражнений с постепенным повышением уровня трудности.

1 класс: задания на прямое распределение признаков (цвет, форма, размер); на распределение с использованием отрицания одного из признаков; с изменением признака; на поиск недостающей фигуры; на развитие словесно-логического мышления: понимание специальных речевых структур с употреблением связок «и», «или», «тоже», «также», слов «все», «некоторые», «любые».

2 класс: словесные тесты (предлагается ряд слов, в каждом из которых пять дается в скобках, а одно перед ними, учащимся надо выделить два слова, наиболее существенные для слова перед скобками); упражнения, направленные на формирование умения делить объекты на классы по

заданному основанию и др.; работа с логическими цепочками, числовыми тестами; логические задачи; ребусы, загадки; нахождение правильного ответа в ряду из ложных и правильных ответов (с объяснениями, почему этот ответ правильный); задачи на достраивание составных высказываний, логические тестовые задачи).

3–4 классы: упражнения на умение относить предметы к роду (рыбы, птицы, звери и т. д.), устанавливать последовательность подчинения понятий (ограничение и обобщение понятий), например: определить самое узкое (самое широкое) понятие в ряду «кустарник, растение, ягода, малина»; «мальчик, ученик, второклассник»; на развитие логической операции отрицания; правильное употребление кванторов общности и существования («и», «или», «некоторые», «всякий», «каждый»); с графическими изображениями понятий (круги Эйлера); логические задачи; загадки, ребусы; составление определений; выделение общего признака в словах, понятиях [2].

Таким образом, развивающее обучение, формирующее логические универсальные учебные действия, способствует развитию всех мыслительных операций. На математическом материале младшие школьники учатся проводить анализ, синтез, объяснять получаемые результаты, сравнивать, высказывать догадки и проверять их; наблюдать, обобщать и делать выводы, подмечать закономерности, сходство и различие.

Список использованной литературы

1. Щукина, Г. И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. – М. : Педагогика, 2002. – 203 с.
2. Садовскова, И. А. Развитие логического мышления на уроках математики [Электронный ресурс] / И. А. Садовскова. – Режим доступа: <https://pedsovet.su/load/240-1-0-53068>. – Дата доступа: 10.11.2020.

К содержанию

К. А. СИМАНЮК

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

ПРАЦА ПА РАЗВІЦЦІ КАМУНІКАТЫЎНЫХ УМЕННЯЎ ВУЧНЯЎ ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАЎ

Маўленне – гэта дзейнасць, якая ўключае ў сябе ўменне назіраць, мысліць, разважаць, фантазіраваць, а таксама слухаць і чуць таго, хто гаворыць [1]. Таму неабходна вучыць малодшых школьнікаў не толькі тэхнічнаму афармленню выказванняў, але і маўленчаму мысленню, маўленчай творчасці, а таксама адэкватнаму ўспрыманню чужога маўлення.

На ўроках беларускай мовы і літаратурнага чытання на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі гэтаму спрыяюць наступныя віды працы.

Праца са зрокавай апорай. Як правіла, у якасці зрокавай апоры выкарыстоўваюцца карціны, фотаздымкі і г. д., на якіх адлюстраваны найбольш распаўсюджаныя ў жыцці тэмы і сюжэты.

Настаўнік прапануе вучням разыграць пасля разгляду карціны вусны дыялог, у якім кожны ўдзельнік іграе ролю аднаго з персанажаў карціны. Ацэньваецца праца кожнага па наступных крытэрыях: ці змог вучань індывідуалізаваць маўленне героя, паказаць маўленчымі сродкамі яго характар; ці з'яўляюцца яго рэплікі адказамі на тое, што ён чуе, ці яны па змесце не звязаны з пачутым; наколькі цікава, маляўніча, лаканічна ён гаворыць; наколькі разнастайную лексіку выкарыстоўвае; ці з'яўляецца яго маўленне літаратурным.

Можна таксама прапанаваць вучням самастойна разгледзець карціну і падрыхтаваць звязнае вуснае апавяданне.

Творчыя працы (сачыненні) на аснове ўласных уражанняў, якімі могуць быць *музычныя ўражання* (пасля праслухоўвання невялікіх музычных фрагментаў вучням прапануецца напісаць сачыненне ці вусна выказацца на тэму, напрыклад, «Які стан прыроды я ўявіў сабе, слухаючы музыку з твора А. Вівальдзі “Зіма”?»); *чытацкія ўражання* (пасля знаёмства з мастацкім творам на уроку літаратурнага чытання); *жыццёвыя ўражання* (напрыклад, тэмай вуснага ці пісьмовага сачынення можа быць «Мая дарога ў школу» ці «У школе»); *фантазійныя ўражання* (тэмай вусных ці пісьмовых выказванняў могуць стаць мары дзяцей).

Вусныя дыскусіі, асноўная мэта якіх – навучыць школьнікаў слухаць і чуць, фармуляваць свае думкі і аргументаваць іх. Тэмай дыскусіі можа стаць, напрыклад, мастацкі твор, які вучні разам чыталі, ці нейкая хвалюючая ўсіх іх падзея.

Выпуск газеты. Дзеці рыхтуюць паведамленні пра тое, што адбываецца ў горадзе, у якім яны жывуць, школе, класе, дзе яны вучацца. Гэтыя паведамленні павінны быць цікавымі, інфарматыўнымі, дакладнымі, граматычна аформленымі.

Моўныя гульні (напрыклад, «Адным словам», «На адну літару», «Шыфравальшчыкі» і інш.), выкарыстанне якіх дазваляе настаўніку зрабіць урокі жывымі, а вучням адпачыць ад цяжкіх відаў працы.

Лігвістычная праца з апорай (апорным сігналам ці апорным канспектам). Апорны канспект (напрыклад «Назоўнік») вывешваецца перад класам ці малюецца на дошцы, затым настаўнік чытае яго, а на наступным уроку яго чытаюць спачатку тыя, хто сам хоча паспрабаваць, а затым усе астатнія вучні. Клас задае пытанні, робіць заўвагі, прапануе прыклады і просіць іх патлумачыць, затым ацэньвае адказы. Тут ад вучня патрабуецца не

імправізацыя, а дакладнасць, правільнасць маўлення, у тым ліку ўменне правільна выкарыстоўваць тэрміны, тлумачыць іх, фармуляваць абстрактныя палажэнні, падмацоўваючы іх канкрэтнымі прыкладамі.

Даклады і паведамленні, якія таксама можна разглядаць як працу па развіцці маўлення. Настаўнік павінен вучыць школьнікаў рыхтаваць і афармляць паведамленні, г.зн. аддзяляць галоўнае ад другараднага, абстрактнае ад канкрэтнага, структураваць, будаваць паведамленне так, каб зацікавіць слухачоў.

Пераказ мастацкага тэксту ад імя героя твора.

Падобнага віду працы могуць выкарыстоўвацца на кожным уроку беларускай мовы побач са звычайным трэнігам арфаграфічных навыкаў і лінгвістычнай працай, аднак развіццё маўлення не павінна ўспрымацца вучнямі толькі як даважка да звычайнай працы і павінна аддзяляцца ад іншых відаў вучэбнай працы.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Методика развития речи на уроках русского языка / под ред. Т. А. Ладыженской. – М. : Просвещение, 1991. – 239 с.

К содержанию

З. У. ТАРАСЮК

Навуковы кіраўнік – Ю. А. Капцова, старшы выкладчык

ФЕНОМЕН ПАРАДАКСАЛЬНАСЦІ Ў БЕЛАРУСКІХ ОНІМАХ

Феномен парадоксальнасці вельмі часта сустракаецца ў беларускіх онімах. Онім (слова грэчаскага паходжання са значэннем ‘назва’, ‘імя’) – уласнае імя, слова ці словазлучэнне, якія служаць для выдзялення аб’екта сярод іншых аб’ектаў, а таксама для яго індывідуалізацыі і ідэнтыфікацыі [1].

З’ява парадоксальнасці найчасцей сустракаецца ў мастацкай літаратуры, яна распаўсюджваецца і на мянушкі. Парадокс (слова грэчаскага паходжання са значэннем ‘нечаканы’, ‘дзіўны’) – сітуацыя, якая можа існаваць у рэальнасці, але не мае лагічнага тлумачэння.

Сінонімамі да слова парадоксальнасць з’яўляюцца нечаканасць, нязвыкласць, арыгінальнасць, супярэчлівасць сабе, зыходным пасылкам, агульнапрынятаму, традыцыйнаму погляду або разумнаму сэнсу па змесце і форме.

Разгледзім гэты феномен на прыкладзе мянушак. **Асілак** ‘малы чалавек са слабым здароўем’, **Балбатун**, **Балтун** ‘маўклівы мужчына, з якога не выцягнеш і слова’, **Батон** ‘дзядзька, які не есць белага хлеба’, **Граміла** ‘невысокі хлопец’, **Кучаравы** ‘лысы мужчына’, **Лысы** ‘хлопец

з прыгожымі кучаравымі валасамі’, **Малыш** ‘высокі хлопец’, **Малютка** ‘надта высокая дзяўчынка’, **Мамант** ‘маленькі дзядзька’, **Морж** ‘мужчына, які летам спіць на гарачай печцы’, **Пісар** ‘дзядзька, які піша неразборліва’, **Страус** ‘нізенькая жанчына’, **Тоўсты** ‘худы хлопец’, **Худая** ‘вельмі тоўстая жанчына’, **Чарняўка** ‘дзяўчына з белымі валасамі’, **Балаболка** ‘маўклівая дзяўчынка’, **Худы** ‘вельмі тоўсты мужчына’, **Дурніца** ‘вельмі разумная дзяўчына’, **Сумленны** ‘чалавек, які часта хлусіць’, **Хлустун** ‘чалавек, які кажа праўду’, **Адказны** ‘чалавек, які не адказвае за свае ўчынкі’, **Істэрычка** ‘спакойная дзяўчына’, **Пясняр** ‘мужчына, які не ўмее складаць вершы’, **Спявачка** ‘дзяўчынка, якая не ўмее спяваць’, **Геній** ‘дурны чалавек’, **Перакладчык** ‘чалавек, які не ўмее перакладаць з іншых моў або на іншую’, **Ласун** ‘чалавек, які не любіць прысмакі’, **Компас** ‘мужчына, які не арыентуецца ў незнаёмай мясцовасці’, **Дурылка** ‘разумны хлопчык’, **Кулінар** ‘мужчына, які не ўмее рыхтаваць ежу’, **Чысцёха** ‘нехайная дзяўчына’, **Дурань** ‘добра выхаваны чалавек’, **Вернік** ‘чалавек, які не верыць ў Бога’, **Мастак** ‘мужчына, які не ўмее маляваць’, **Мастачка** ‘дзяўчына, якая не ўмее маляваць’, **Моднік** ‘чалавек, які апранаецца не па модзе’, **Майстар** на ўсе рукі ‘чалавек, які не ўмее нічога рабіць’, **Выдатніца** ‘дзяўчынка, якая вельмі дрэнна вучыцца’, **Граматы** ‘неадукаваны чалавек’, **Фатограф** ‘чалавек, які не ўмее фатаграфваць’, **Прыгожы** ‘непрыгожы хлопчык’, **Мярзлячка** ‘дзяўчынка, якой амаль заўсёды цяпло’, **Бервяно** ‘вельмі гнуткі чалавек’, **Гімнаст** ‘непластычны чалавек’, **Танцор** ‘мужчына, які не ўмее танцаваць’, **Баечнік** ‘хлопчык, які вельмі часта хлусіць, складаючы гісторыі’, **Беларучка** ‘жанчына, якая баіцца бруднай працы’, **Блазан** ‘вельмі сумны чалавек’, **Тэхнік** ‘мужчына, які не разбіраецца ў тэхніцы’, **Сляпы** ‘чалавек з добрым зрокам’, **Глухі** ‘чалавек з добрым слыхам’, **Воўк** ‘самотны чалавек’, **Магутны** ‘слабы чалавек’, **Кволы** ‘магутны мужчына’, **Ляснік** ‘чалавек, які не любіць хадзіць ў лес’.

Такім чынам, онімы з парадаксальным сэнсам вельмі часта сустракаюцца ў штодзённым жыцці. Феномен парадаксальнасці надае мянушкам больш яскравы, нечаканы, арыгінальны сэнс, што супярэчыць звычайнаму, агульнапрынятаму сэнсу. Такія мянушкі прыцягваюць увагу людзей. У парадоксе звычайная ісціна знікае і нават высмейваецца, што характэрна для беларускіх онімаў.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Мезенка, Г. М. Беларуская анамастыка : навуч. дапам. / Г. М. Мезенка. – Мінск : Выш. шк., 1997. – 119 с.

К саодержанию

А. С. ФУРСЕВИЧ

Навуковы кіраўнік – **А. С. Кавалюк**, канд. філал. навук, дацэнт

**ДАКУМЕНТАЛІЗМ У КНІЗЕ ВАСІЛЯ БЫКАВА
“ДОЎГАЯ ДАРОГА ДАДОМУ”**

“Я не лідар і не «сумленне нацыі», я просты, стомлены ад жыцця беларус, у якога ёсць толькі адна мэта – застацца сумленным” [1]. Васіль Быкаў не быў простым грамадзянінам сваёй краіны. Цяжка пагадзіцца з ім у тым, што ён не з’яўляўся “лідарам нацыі”, бо несумненна тое, што ён стаў агульнапрызнаным маральным аўтарытэтам для беларускага грамадства, а галоўным прынцыпам усяго яго творчага жыцця сапраўды была сумленнасць. Быкаў, па вызначэнні сваіх калегаў, своеасаблівы “апостал праўды” [2, с. 4].

“Доўгая дарога дадому” – апошняя кніга Васіля Быкава, над якой ён працаваў на заходзе жыцця ў Германіі, удалечыні ад Беларусі, якую пяшчотна і аддана любіў. Гэта кніга ўяўляе сабой біяграфічныя ўспаміны аднаго з родапачынальнікаў так званай “лейтэнанцкай прозы”, аўтара знакамітых аповесцяў “Альпійская балада”, “Знак бяды”, “Воўчая зграя”, “Сотнікаў”, “Мёртвым не баліць” і мн. інш. У цэнтры аповеду – аўтабіяграфія самога пісьменніка – ад першых успамінаў аб сям’і і галодным дзяцінстве, удзеле ў Вялікай Айчыннай вайне, цяжкай ваеннай службе на самых далёкіх усходніх выспах СССР, пасляваенным жыцці ў Беларусі да нечаканых і супярэчлівых гадоў “перабудовы”. Сам пісьменнік лічыў гэтую кнігу твораў вельмі асабістым, суб’ектыўным, аднабаковым, як амаль усе мемуары: “у гэтым іх сіла, але адначасова і слабасць, падстава для прэтэнзій і нязгоды з аўтарам” [1, с. 6]. Напісана кніга ў храналагічным парадку з рэдкімі адступленнямі. Акрамя апісання падзей, прысутнічаюць і разважанні аўтара аб тым, што адбывалася ў грамадстве ў пэўныя перыяды яго развіцця.

У мемуарнай кнізе “Доўгая дарога дадому” перад чытачом з’яўляецца “малавядомы Быкаў”, які не супадае са звыклымі ўяўленнямі наконт пісьменніка, які праўдзіва і таленавіта апісаў страшную вайну знутры як непасрэдны ўдзельнік і сведка самых разнастайных трагедый і маральных калізій. “Новы” Быкаў – глыбокапакутлівы і пакрыўджаны драматычнымі абставінамі свайго ўласнага лёсу і нярадаснай доляй роднай Беларусі, “наўмысна” самотны чалавек, надзелены вялікім пісьменніцкім талентам, “уражаны вайной”, як ён сам казаў.

“Доўгая дарога дадому” напісана смяротна хворым чалавекам, які ведаў ці здагадваўся пра сваю хваробу, і ў яго, відавочна, не было часу не тое што на аздабленне тэксту, але нават на перачытванне напісанага.

Як нам уяўляецца, пісьменнік не меў намеру ствараць уласны літаратурны і чалавечы партрэт. Хутчэй за ўсё яго мэтай было больш аб'ектыўнае апісанне часу, перадача яго духу. Нягледзячы на гэта, галоўным у дакументальным творы стаў вобраз самога Васіля Быкава, шматгранны, новы, часам нечаканы. Такі вынік быў дасягнуты дзякуючы індывідуальнай манеры і стылю аўтара.

Пры напісанні кнігі ў Васіля Быкава не было пад рукой яго архіваў, запісных кніжак і дзённікаў, па якіх ён мог бы зверьць даты, імёны, назвы, удакладніць паслядоўнасць тых ці іншых падзей, бо кніга пісалася не дома, а за мяжой, куды пісьменнік вымушаны быў на доўгі час з'ехаць. Не было пад рукой і даведачнага матэрыялу, хатняй рабочай бібліятэкі – ён нават не мог зверьць цытаты з кніг аўтараў, на якіх спасылаўся для пацвярджэння той ці іншай сваёй думкі. Таму ў кнізе амаль нідзе не прыводзяцца даты – час падаецца аўтарам суцэльным масівам, збольшага таму, што ён так яго і ўспрымаў. Многія людзі, пра якіх пісьменнік распавядаў або згадваў, названыя толькі па прозвішчах ці па імёнах, як помніліся.

Мемуарная кніга “Доўгая дарога дадому” – хроніка жыцця беларускага пісьменніка Васіля Быкава – завяршыла яго творчы шлях. Гэтая кніга не толькі пра сусветна вядомага беларуса, але і пра эпоху, у якую яму давалося жыць. Як удзельнік апісаных падзей, прэзаік сведчыў пра прыгнёт народа, вар'яцтва вайны. Гэта зборнік сведчанняў па самых розных пытаннях, пачынаючы ад даваеннага часу, пазначанага драмай калектывізацыі, і заканчваючы нацыянальным адраджэннем. Успаміны пісьменніка з'яўляюцца дакументам пра ўласнае жыццё і жыццё грамадства. Іх Васіль Быкаў завяршыў словамі Лесі Украінкі: “Без надзіі ткі сподіваюсь...” [3].

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Быков, В. Долгая дорога домой / В. Быков. – М. : АСТ ; Мінск : Харвест, 2005. – 448 с.
2. Тарас, В. Дни рождения Василя Быкова [Электронный ресурс] / В. В. Быков // Долгая дорога домой. – Режим доступа: <https://www.litmir.me/br/?b=551437&p=1>. – Дата доступа: 06.11.2020.
3. Українка, Леся. Без надзіі ткі сподіваюсь [Электронны рэсурс] / Леся Українка. – Рэжым доступу: http://goroskopische.blogspot.com/2011/04/blog-post_175.html. – Дата доступу: 06.11.2020.

К содержанию

А. А. ХВИСЮК

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

ПРИЕМЫ РАБОТЫ НАД РЕЧЕВЫМ ЭТИКЕТОМ НА I СТУПЕНИ ОБЩЕГО СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Под речевым этикетом понимается совокупность готовых вежливых выражений, которыми в обществе принято пользоваться в стандартных коммуникативных ситуациях.

Ученые выделяют следующие функции речевого этикета: 1) функция ориентации на адресата («Вы» или «ты»); 2) функция установления (прекращения) контакта в начальной (обращение, приветствие) и финальной (прощание) ситуациях общения; 3) функция регулирования характера отношений адресата и адресанта («старший – младший» и т. д.).

Речевой этикет используется в ситуациях общения, которые характеризуются разными обстоятельствами: темой разговора, мотивами собеседников, целью общения и т. д.

Одной из основных причин несоблюдения учащимися правил поведения является их незнание и недостаточная мотивация их соблюдать.

Для работы младших школьников над речевым этикетом можно предложить следующие задания.

Наблюдение за поведением и общением учителя имеет целью поиск и обретение младшими школьниками образцов использования речевого этикета. Учащимся можно предложить понаблюдать, как учитель приветствует учеников, как он обращается к ним и как прощается с ними в конце учебного дня.

Общение с учителем в начальных классах имеет большое значение для каждого учащегося. От взаимоотношений, которые сложатся между учителем и младшим школьником, зависит очень многое. Поэтому педагогу необходимо всегда тщательно следить за своим поведением и речью. Необходимо быть таким учителем, подражая которому ученики со временем станут примером соблюдения норм этикета для других.

Диалог «Знакомство». Разыграйте сценку знакомства, например, с новым учеником в классе, мамой или папой одноклассника по телефону, используя правильно по ситуации выражения «Как тебя зовут? Как Вас зовут? Представьтесь, пожалуйста. Как можно к Вам обращаться? Как Вас называть? Рад с тобой познакомиться. Приятно познакомиться. Очень приятно», а также подходящие приветствия «Привет. Здравствуй. Добрый день. Доброе утро. Добрый вечер».

Предложенное задание имеет своей целью обучение учащихся начальных классов ситуативно уместному использованию средств речевого этикета с учетом социальной роли собеседника.

Игра «Праздничное чаепитие». Накануне праздника, когда в классе планируется чаепитие, учитель предлагает младшим школьникам подготовиться к игре, изучив правильные формы вежливых просьб и ответов.

Во время чаепития за каждую вежливую формулировку просьбы (налить чай, передать печенье, сахар, ложку) или вежливую формулировку ответа учащиеся получают от учителя флажок. Победителем становится тот, кто набрал больше флажков. Данное задание имеет своей целью обучение младших школьников вежливому речевому сопровождению конкретной деятельности в коллективе.

Приведенные задания, направленные на осознанное наблюдение за образцовой речевой деятельностью учителя (репродуктивная деятельность), учебное построение собственных речевых произведений с опорой на заданные опорные слова и выражения (частично продуктивная деятельность), свободное построение высказываний этикетного характера в рамках речевой игры (продуктивная деятельность), будут способствовать повышению речевой культуры учащихся начальных классов [1].

Список использованной литературы

1. Серебренникова, Ю. А. Формирование языковой и лингвистической компетенций на уроках русского языка / Ю. А. Серебренникова, В. А. Амусина // Нач. шк. – 2016. – № 6. – С. 29–32.

К содержанию

К. Д. ШПУДЗЕЙКА

Навуковы кіраўнік – **Ю. А. Капцова**, старшы выкладчык

ПЕРЦЭПТЫЎНЫЯ ПЕРЫФРАЗЫ

ЯК СРОДАК СТВАРЭННЯ ЦЭЛАСНАГА ВОБРАЗА

У сучаснай лінгвістыцы актывізуецца ўвага да псіхалагічных працэсаў, якія адлюстроўваюцца ў мове і маўленні. Увага да чалавечага фактару фарміравання і функцыянавання мовы абумовіла цікавасць да адлюстравання ў моўнай сістэме такога модусу чалавечай псіхалогіі, як успрымання. Значную ролю ў эфектыўным інфармаванні пра навакольны свет, арганізацыю жыцця ў ім выконвае перцэптыўнае ўспрымання і адлюстраванне свету – складаны працэс структурнага спалучэння інфармацыі пра асобныя якасці прадмета і стварэнне яго цэласнага вобраза.

У адпаведнасці са слоўнікам псіхалагічных тэрмінаў, перцэпцыя (ад лац. *perceptio* ‘успрымання’) – гэта ўспрымання, непасрэднае адлюстраванне рэчаіснасці органамі пачуццяў, якія ўдзельнічаюць у працэсе фарміравання мозгам цэласнага вобраза (прадмета, дзеяння, з’явы) [1].

Суб'ектыўныя адчуванні, выкліканыя перцэпцыяй, пераходзяць у аналіз і стварэнне цэласнага вобраза.

У працэсе пазнання чалавекам свету фарміруецца і развіваецца вобразнае мысленне, памяць на зрокавыя, слыхавыя, тактыльныя, смакавыя і абаняльныя вобразы, у якой захоўваюцца карціны навакольнага свету, пэўныя формы і колеры, гукі, пахі, водары, найбольш значныя для ўспрымання чалавекам свету і яго ўзаемадзення з ім.

Вобразнае вызначэнне нейкага прадмета, з'явы, дзеяння праз апісанне асобных вызначальных прымет дае перыфраза. Па структуры перыфраза ўяўляе сабой семантычна непадзельны апісальны выраз, з дапамогай якога перадаецца сэнс іншага слова або выразу. Перыфразы не толькі называюць з'явы рэчаіснасці, але і характарызуюць іх. Яны ствараюцца ў працэсе маўлення ў час мастацкага апісання [2]. Вывучэннем перыфраз займалася беларуская даследчыца, мовазнаўца Г. М. Малажай [3]. Перыфразы даследаваліся ў творчасці Якуба Коласа (С. Махонь), Максіма Танка (М. С. Каско), У. Верамейчыка (В. Шур), Ф. Багушэвіча і В. Дуніна-Марцінкевіча (Г. Юдзянкова). Даследавалася тапанімічная перыфраза ў мове мастацкай літаратуры (В. Р. Слівец).

Паводле вызначэння Г. М. Малажай, перыфраза – гэта семантычна непадзельнае словазлучэнне (радзей сказ), якое ў працэсе маўлення называе прадметы, прыметы, дзеянні і адначасова характарызуе іх [2]. Напрыклад, Беларусь – «*зямля Купалы; край блакітных азёр; сінявокая радзіма*». Большасць даследчыкаў разглядаюць перыфразу як адзінку другаснай намінацыі і сярод асноўных яе прыкмет вылучаюць устойлівасць і семантычную непадзельнасць канструкцыі, узнаўляльнасць і экспрэсіўна-ацэнны характар. Аднак некаторыя лінгвісты (В. Грыгор'еў, В. Калінкін і інш.) абавязковай таксама лічаць наяўнасць у перыфрастычных зваротах іншасказальнасці і вобразнасці [8].

У тканіне мастацкага твора перыфраза выкарыстоўваецца ў якасці вобразнага сіноніма слова на ўзроўні пачуццёвага ўспрымання чалавека.

У якасці перыфразаў, заснаваных на зрокавай перцэпцыі, можна прывесці наступныя радкі беларускіх паэтаў: Праменні, *стрэлы залатыя* / Макушы лесу прабіваюць (Я. Колас), ... маўчалі / Пад *белай посцілкаю далі* – снег (Я. Колас), *краіна пад белымі крыламі* – Беларусь, сімвалам якой з'яўляюцца буслы, *кроў сіняя любай краіны* – Нёман (Л. Геніюш), *бязвоблачная званіца* – неба (Ю. Гаўрук), *Цяжкую шапаткую пазалоту* / Кляны ў вадугу раняюць пакрысе... (М. Федзюковіч), Спачатку *высока-высока ў небе з'яўляюцца шэрыя*, нават адчуваеш – халаднаватыя ўжо! – *воблакі*, якія ў нас называюць *шэрымі коньмі восені* (Я. Сіпакоў), *сінія хусткі* – *воблакі* (М. Танк), *залатое руно зямлі* – збожжа (К. Буйло).

Да перыфразы, у аснове якіх зрокава-тактыльнае ўспрыманне, можна аднесці наступныя прыклады: і ловіш *белы пух* рукою – сняжынкi (Я. Колас), *снежная воўна* – мяцеліца (М. Танк) і інш.

Характар слыхавых вобразаў дапамагае больш дакладна і зразумела данесці да чытача пазіцыю творцаў: Таму не можа *звонкі салавей*, / *Пяюн вясны*, свістаць па воўчых нотах! – аб прызначэнні паэта і яго творчасці (Л. Геніюш), уявіць і адчуць адносіны аўтара да ствараемага вобраза *вечна напаятая струна*, *звышмагутны бяссонны насос*, *пяюха*, *шчабятуха* – Прыпяць (У. Верамейчык).

Сутнасць разнастайных перыфраз звычайна рэалізуецца кантэкстам. Іх багаты сэнсавы і эмацыйны патэнцыял робіць мову твораў надзвычай вобразнай, запамінальнай, дапамагае перадаць глыбока асэнсаванае мастацкае бачанне свету, стварыць цэласны вобраз і ў той жа час адлюстраваць этнічную і гісторыка-культурную адметнасць моўнай карціны свету і нацыянальны светапогляд беларусаў.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Головин, С. Ю. Словарь практического психолога [Электронный ресурс] / С. Ю. Головин. – Режим доступа: <https://libking.ru/books/ref-/ref-ref/360768-s-golovin-slovar-prakticheskogo-psihologa.html>. – Дата доступа: 10.11.2020.
2. Малажай, Г. М. Сучасная беларуская мова: Перыфразы / Г. М. Малажай ; пад. рэд. Ф. М. Янкоўскага. – Мінск : Выш. шк., 1980. – 96 с.
3. Малажай, Г. М. Беларуская перыфразы : карот. слоўн. / Г. М. Малажай ; рэд. Ф. М. Янкоўскі. – Мінск : Выш. шк., 1974. – 159 с.

К зместу

А. А. ШЭМЕТ

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

УЛАСНЫЯ АСАБОВЫЯ ІМЁНЫ Ў ГІСТАРЫЧНАЙ АПОВЕСЦІ Ю. І. КРАШЭЎСКАГА “КАРОЛЬ У НЯСВІЖЫ. 1784”

У гістарычнай аповесці Ю. І. Крашэўскага “Кароль у Нясвіжы. 1784” расказваецца пра паездку на сейм у Гомель у 1784 г. апошняга польскага караля Станіслава Аўгуста Панятоўскага (1764–1798).

Асабовыя імёны герояў твора, якія функцыянуюць у разнастайных варыянтах, нясуць інфармацыю пра беларуска-польскае лінгвакультурнае асяроддзе XVIII ст. У славянскіх мовах гэтага перыяду захавалася тэндэнцыя да большай разнастайнасці мужчынскіх імёнаў у параўнанні

з жаночымі. Антрапанімікон прааналізаваных твораў на 98 % прадстаўлены запазычанымі імёнамі, якія ўвайшлі ў іменаслоў разам з прыняццем хрысціянства. Так, з грэчаскай мовы былі запазычаны імёны *Піліп* (грэч. ‘які любіць коней і конную язду’ [1, с. 52]), *Антон* (грэч. ‘які змагаецца’, ‘пераўзыходзячы’ [1, с. 14]), *Моніка* (грэч. ‘адзіная’, ‘натхняльная’ [1, с. 32]), *Грыгорый* (грэч. ‘бадзёры’, ‘дбаючы, пільны’ [1, с. 48]), *Настасся* (грэч. ‘уваскрэслая, адроджаная’ [1, с. 32]) і інш., з лацінскай – *Аўгуст* (лац. ‘свяшчэнны’, ‘высокі’, ‘вялікі’ [1, с. 17]), *Севярын* (лац. ‘строгі, моцны’ [1, с. 57]), *Дамінік* (лац. ‘які належыць Богу’ [1, с. 27]) і інш. Са старажытнаўрэйскай у айчынны іменаслоў увайшлі імёны *Міхал* (яўр. ‘хто, як Бог’, ‘роўны Богу’ [1, с. 47]), *Юзаф* (яўр. ‘няхай Бог прыйдзе, памножыць’ [1, с. 101]) і інш. Адзначаюцца імёны славянскага паходжання: *Станіслаў* (слав. ‘станавіся слаўным, будзь слаўным’) [1, с. 59]) і інш.

Перадаючы тонкія адценні чалавечых узаемаадносін, пісьменнік умела выкарыстоўвае прагматычны патэнцыял уласных асабовых імёнаў. А. В. Супяранская адзначае: “У залежнасці ад сацыяльнага асяроддзя адзін і той жа чалавек завецца мноствам спосабаў, і кожная форма яго называння сацыяльная. Памяншальныя, ласкальныя, зневажальныя і іншыя відзмяненні ўласнага імя трэба разумець як розныя прыстасаванні яго да адценняў чалавечых адносін, як акліматызацыю імені ў розных асяроддзях” [2, с. 18]. Напрыклад, разнастайным граням асобы шляхціца Піліпа Панятоўскага – сябар, каханы, дробны служачы пры двары Радзівіла – адпавядаюць афіцыйныя, поўныя, скарочаныя, эмацыйна-экспрэсіўныя формы імені: *Праўда, усе называлі яго або Русінам, або Піліпам, такое ў яго было імя. І толькі Шарэйка добра запамятаў ягонае прозвішча. Гэты самы пан Піліп пры двары нічым не вызначыўся, згубіўся сярод многіх такіх самых, як ён* [3, с. 34–35]; *Найбольшую выгоду з усёй гэтай гісторыі меў, мабыць, прастадушны Піліпок. Яму дасталіся вельмі кемлівая жонка, вёска ў пажыццёвае ўладанне, а пазней ужо кароль, у сваю чаргу, даў хлопцу нейкае старства, праз якое ён атрымаў тытул і крыху масла да хлеба* [3, с. 135].

Нацыянальная спецыфіка іменаслову праяўляецца падчас выкарыстання імёнаў як этыкетных знакаў. Так, формай называння суразмоўніка і сродкам выказвання павагі да чалавека ў асяроддзі шляхты былі спалучэнні імёнаў з паказчыкамі сацыяльнага рангавання, напрыклад: *Панна Моніка, назіраючы за ім, заўважыла, што ён дужа часта сустракаецца з Шарэйкам, але гэта не навяло яе на нейкія здагадкі* [3, с. 6]; *Пан Севярын прыкрыў рукой вусны, каб не выдаць усмешку на твары* [3, с. 47].

Канатацыяй нацыянальна-культурнай спецыфікі характарызуюцца гутарковыя формы імён, якія адлюстроўваюць асаблівасці беларускай

фанетыкі і марфалогіі. Ужытыя ў форме множнага ліку, яны выкарыстоўваюцца для абагульненай характарыстыкі беларусаў-сялян, якія праславілі тэатр Радзівіла: *У мяне так: опера князя Мацея, а спевакі і танцоры – Грышкі, Гапкі і Насці, мастак – Эстка, механік – ліцвін, віртуозы-музыкі – сяляне... На радзівілаўскай глебе калі што пасееш, пане каханку, то нешта павінна ўрадзіць* [3, с. 112]. У кантэксце аповесці ўжыты антрапанімічны дыялектызм – форма клічнага склону асабовага імя, характэрная для беларускіх гаворак: *Севярыне, супакойся, тут жа рэч сур’ёзная* [3, с. 45].

Такім чынам, канатацыйна насычаныя ўласныя асабовыя імёны з’яўляюцца сродкам стварэння запамінальных мастацкіх вобразаў у гістарычнай прозе Ю. І. Крашэўскага.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Яшкін, І. Я. Слоўнік беларускіх імёнаў / І. Я. Яшкін. – Мінск : Адукацыя і выхаванне, 2009. – 136 с.
2. Суперанская, А. В. Языковые и неязыковые ассоциации собственных имен / А. В. Суперанская // Антропонимика : сб. ст. / под ред. В. А. Никонова и А. В. Суперанской. – М., 1970. – С. 7–17.
3. Крашэўскі, Ю. І. Кароль у Нясвіжы. 1784 ; Апошняя са слупкіх князёў : гіст. аповесці / Ю. І. Крашэўскі. – Мінск : Маст. літ., 2009. – 335 с.

К зместу