

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

MEDIALEX-2022

Электронный сборник материалов
Республиканской научно-практической
интернет-конференции молодых исследователей

Брест, 31 марта 2022 года

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

Брест
БрГУ имени А. С. Пушкина
2022

ISBN 978-985-22-0454-5

Об издании – 1, 2

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

УДК 378+373+81'1+004+51+53(082)
ББК 74.480+74.268.0+74.1+81.0+22я431

Рецензенты:

заведующий кафедрой профессионального развития работников образования
ГУО «Брестский областной институт развития образования»,
кандидат педагогических наук, доцент **И. Г. Матыцина**

доцент кафедры белорусской филологии
УО «Брестский государственный университет имени А. С. Пушкина»,
кандидат филологических наук, доцент **Л. В. Леванцевич**

MediaLex-2022 [Электронный ресурс] : электрон. сб. материалов
Респ. науч.-практ. интернет-конф. молодых исследователей, Брест,
31 марта 2022 г. / Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина ; под общ. ред.
Г. М. Концевой. – Брест : БрГУ, 2022. – 182 с. – Режим доступа:
<https://medialex.brsu.by/MediaLex-2022.pdf>.
ISBN 978-985-22-0454-5.

Представленные в сборнике материалы посвящены исследованию актуальных
проблем современной лексикологии и корпусной лингвистики, электронной лексикогра-
фии и компьютерного перевода, взаимодействия языков и технологий, изучению слова
в современной информационно-коммуникативной среде и др.

Адресуется научным работникам, преподавателям и студентам учреждений
высшего образования.

Разработано в PDF-формате.

УДК 378+373+81'1+004+51+53(082)
ББК 74.480+74.268.0+74.1+81.0+22я431

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», 2022

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: 18.10.2022.
- объем издания: 1,94 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

<u>Адамович В. В.</u> Дидактическая игра как метод формирования словообразовательных умений младших школьников.....	8
<u>Адамович В. В.</u> Электронные образовательные ресурсы в логопедической практике.....	10
<u>Аксютник М. В.</u> Необходимость использования подвижных игр как средства развития представлений о величине предметов у детей старшего дошкольного возраста.....	12
<u>Алешка М. А.</u> Фарміраванне чытацкай самастойнасці на ўроках літаратурнага чытання ў пачатковых класах	15
<u>Антончик О. М.</u> Факультативные занятия «Игра на музыкальном инструменте скрипка» как возможность раскрытия одаренности учащегося.....	17
<u>Арцюхевіч К. А.</u> Асаблівасці выкарыстання праектнага навучання на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі	20
<u>Бобіч В. І.</u> Мянускі ў дыялектным кантэксце.....	23
<u>Богунь И. Д.</u> О восприятии десятиклассниками религиозно-публицистического текста А. Ткачева.....	25
<u>Бондарук Н. В.</u> Интернет в практической деятельности юриста.....	28
<u>Будик А. А.</u> Останов по невязке в явном итерационном методе решения операторных уравнений	29
<u>Вашкевіч М. А.</u> Праца з вучэбна-навуковым тэкстам на ўроках беларускай мовы ў пачатковых класах.....	31
<u>Власюк А. С.</u> Тестовые задания как средство контроля знаний младших школьников на уроках литературного чтения	33
<u>Гмир А. Н., Табольчик А. А.</u> Медицинский потенциал 3D-печати.....	36
<u>Грушевская М. Г.</u> Неявная итерационная процедура решения линейных операторных уравнений с апостериорным выбором параметра регуляризации.....	37
<u>Грыцук М. Э.</u> Выкарыстанне творчых заданняў на ўроках літаратурнага чытання ў пачатковых класах	39
<u>Демянчик В. С.</u> Значение игровой деятельности в развитии количественных представлений у детей старшего дошкольного возраста.....	42
<u>Дзігадзюк В. П.</u> Сучасныя падыходы да вывучэння тэкставых катэгорый праспекцыі і рэтраспекцыі	44
<u>Дрозд Г. М.</u> Заонімы Бярозаўшчыны: структурна-семантычны аспект....	47
<u>Журавель А. Н.</u> Особенности методики развития геометрических представлений у детей старшего дошкольного возраста	50

<u>Захарова В. А.</u> Овладение навыком аудирования аутентичной английской речи: обзор образовательных онлайн-платформ	53
<u>Зиновенко А. Д.</u> Этический кодекс Викимедиа	55
<u>Ігнатовіч І. А.</u> Фарміраванне самастойнасці ў вучняў на ўроках беларускай мовы на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі	58
<u>Карпеченко А. Н.</u> Мобильное приложение составления Wish-листов	61
<u>Катыла М. І.</u> Анамастычная лексіка ў прозе Васіля Быкава	63
<u>Качина А. А.</u> О современном состоянии флоры Брестского региона.....	66
<u>Качына К. А.</u> Этналінгвістычны нарыс в. Галавіцкія	68
<u>Ковганко Е. А.</u> Влияние электронного перевода на индустрию перевода	70
<u>Кравчук Е. А.</u> Правило останова по поправкам для решения некорректных уравнений с несамосопряженным оператором	72
<u>Крывецкая Д. А.</u> Прыёмы запамінання правапісу слоўнікавых слоў вучнямі на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі	74
<u>Крыволь В. Б.</u> Выкарыстанне інфармацыйна-камунікатыўных тэхналогій для развіцця слоўніка вучняў на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі	77
<u>Кулакоўская К. А.</u> Нацыянальна-культурны кампанент у складзе мянушак жыхароў в. Тэўлі.....	80
<u>Купраш Т. М.</u> Інавацыйная тэхналогія “лэпбук” як сродак праектнай дзейнасці вучняў на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі	83
<u>Лапука А. С., Анохова Д. А.</u> Презентационные технологии в биологии	86
<u>Лапука Н. І.</u> Сярэдзінныя формулы казак: структурна-семантычны аспект	87
<u>Лісагір А. У.</u> Урбананімія г. Белаазёрска: семантычны аспект	88
<u>Макаревич О. В.</u> Использование интернет-ресурсов в логопедической деятельности	91
<u>Макаревич О. В.</u> Формирование коммуникативной компетенции младших школьников посредством интерактивных заданий	93
<u>Маркевіч К. Л.</u> Рэалізацыя прагматычнай функцыі фразеалагічных адзінак у рамана Леаніда Дайнекі “След ваўкалака”	95
<u>Мартынюк О. А.</u> Автоматизированная семантическая обработка правовых текстов с Controlled Legal German	98
<u>Мицкович И. В., Новик А. Н.</u> Инновационные технологии юриспруденции	99
<u>Мищук Е. А.</u> Априорные оценки погрешности для неявного метода итераций в энергетической норме (полунорме) гильбертова пространства.....	100

<u>Новик И. Д.</u> Технология Web as Corpus в методике преподавания иностранных языков	102
<u>Олешко М. А.</u> Информация как феномен культуры современного общества	104
<u>Паламарчук А. И.</u> Репрезентация личности Дины Рубиной в персональном интернет-дискурсе (на материале социальной сети Instagram).....	106
<u>Пацалуйка Л. А.</u> Праблемна-дыялогавая тэхналогія як сродак эфектыўнага навучання на ўроках беларускай мовы на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі	109
<u>Прокопук М. М., Мошук К. Д.</u> Информационные технологии в следственной деятельности	112
<u>Пунько С. В.</u> Формирование универсальных учебных действий младших школьников на уроках литературного чтения.....	113
<u>Пышкайло А. В.</u> Слово в современной информационно-коммуникационной сфере.....	115
<u>Радзюк А. В.</u> Выкарыстанне сучасных педагогічных тэхналогій на ўроках беларускай мовы на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі	117
<u>Романенко И. В.</u> Особенности дискурса столинской районной газеты «Навіны Палесся».....	120
<u>Романчик Д. Б.</u> Программная реализация контекстного перевода	123
<u>Сабітава Ю. Р.</u> Мікратапонімы Камянеччыны, матываваныя антрапонімамі.....	125
<u>Савульчык А. Ю.</u> Мікратапонімы ў народным маўленні	127
<u>Саенко Т. С.</u> Автогенерация текстов по запросу с YouWrite	129
<u>Сай В. С.</u> Апостериорный выбор параметра регуляризации в явном итерационном методе с попеременно чередующимся шагом решения линейных операторных уравнений	132
<u>Саўчук С. В.</u> Анамастыкон аповесці Зінаіды Дудзюк “Вольны палёт”	134
<u>Свірыдовіч К. У.</u> Іменаслоў навукова-папулярнай літаратуры М. Чарняўскага і В. Іпатавай	136
<u>Седых И. С.</u> Создание саммари на сервисе Briefly	139
<u>Сідарук І. А.</u> Роля паэтонімаў у мастацкім кантэксте.....	140
<u>Сидорович В. А.</u> Математическое моделирование в медицинской кибернетике	142
<u>Сильчук Д. А.</u> Необходимость использования системы сюжетно-ролевых игр для развития пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста.....	143
<u>Сіманюк К. А.</u> Інтэрактыўныя метады навучання як сродак актывізацыі пазнавальнай дзейнасці малодшых школьнікаў	145

<u>Синковец В. В.</u> Логическая 3D-головоломка, реализованная в межплатформенной среде программирования Unity	148
<u>Тарасюк К. С.</u> О сходимости итерационного метода явного типа решения линейных уравнений с самосопряженным оператором в случае неединственного решения	150
<u>Теслюк Ю. А.</u> Визуализация лингвистических данных средствами Voyant Tools.....	152
<u>Тучкоўская Ю. І.</u> Асаблівасці ўспрымання літаратурных твораў на ўроках літаратурнага чытання на І ступені агульнай сярэдняй адукацыі	155
<u>Фотина В. П.</u> Выявление степени развитости математических способностей у детей старшего дошкольного возраста	158
<u>Цапова А. В.</u> Семантические характеристики эргонимов г. Шеффилда (Великобритания).....	160
<u>Чалюк А. П.</u> Назвы водных і балотных травяністых раслін у гаворках Бярозаўшчыны	162
<u>Чапля Т. Д.</u> Інтэграцыя тэхналогій Web 2.0 у працэс навучання беларускай мове на І ступені агульнай сярэдняй адукацыі	167
<u>Швед Е. А.</u> Сходимость явной итерационной процедуры решения некорректных уравнений к решению с минимальной нормой	169
<u>Шепелевич В. А.</u> Развивающий эффект когнитивно-визуального подхода при обучении математике в начальной школе	172
<u>Шпарло В. Н.</u> Специфика коммуникации в различных видах современных СМИ.....	174
<u>Шчэрба Ю. А.</u> Выкарыстанне інфармацыйна-камунікатыўных тэхналогій у пачатковых класах на ўроках беларускай мовы.....	177
<u>Ярмошевич А. В.</u> Дидактический потенциал басни И. А. Крылова «Мартышка и очки».....	180

В. В. АДАМОВИЧ

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

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

ДИДАКТИЧЕСКАЯ ИГРА КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ СЛОВООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В современной системе начального образования дидактическая игра занимает важное место на уроках. Ценность использования дидактических игр в образовательном процессе определяется тем, насколько игра способствует активизации мыслительной деятельности учащихся, вызывает интерес к изучаемому учебному материалу и обеспечивает прочное и сознательное его усвоение. Наибольший интерес у детей в дидактической игре вызывает само игровое действие. Дидактическая задача, которая представлена в игровой форме, решается учащимся более успешно, потому что внимание направлено на развитие игрового действия и выполнение правил игры, что позволяет без особых усилий, не напрягаясь, выполнить дидактическую задачу. Благодаря наличию игровых действий дидактические игры делают учение более занимательным, способствуют развитию произвольного внимания, речи детей [1].

Обогащение словаря младшего школьника обеспечивается главным образом за счет производных слов, которых в языке значительно больше, чем непроеводных. Изучение раздела «Состав слова» способствует не только обогащению и уточнению словаря младших школьников, но и повышению уровня орфографической грамотности, формированию целого ряда мыслительных операций.

На уроках русского языка в начальных классах с целью формирования словообразовательных умений учащихся используются следующие дидактические игры.

«Кто больше?». Учителем по всему классу развешаны слова (мороз, груз, ель, вода, лес). Учащимся (работа в группах) предлагается образовать от данных слов однокоренные слова, выделить в них корень.

«Будь внимателен». На основе первого примера учитель предлагает группам определить принцип записи слов и в соответствии с ним записать остальные ряды слов.

Сад – садовник – садовый; ? – лесник – лесной; ? – ? – грибной; рыба – рыбак – ?; ? – школьник – школьный; море – ? – ?

«Найди лишнее слово»: 1) травка, травяной, травушка, травма; 2) кормовой, кора, кормушка, корм; 3) полянка, поле, половник, полёвка; 4) моряки, морской, моржи; 5) белка, беленький, белить.

«Верю – не верю». Верите ли вы, что слова *шиповник* и *шип* однокоренные?

Верите ли вы, что в словах *муха* и *мушка* согласные корня чередуются?

Верите ли вы, что слова *страница* и *страна* родственные?

Верите ли вы, что слова *книга* и *книгой* – это формы одного и того же слова?

Верите ли вы, что у слова *книга* нулевое окончание?

«Одень корень». Младшим школьникам дается карточка, в центре которой размещен корень слова, а вокруг него хаотично расположены приставки, суффиксы, окончания. Ребята должны составить как можно больше однокоренных слов и объяснить их значение.

«Корень и дерево». Учащимся предлагается придумать как можно больше слов, производных от

«Одно слово». Необходимо составить предложение из слов, каждое из которых включает один и тот же корень (Ученик учится по учебнику учителя).

«Клички». Необходимо образовать клички животных от следующих слов: шар, стрела, рыжий, звезда. Составить предложения.

«Какой части слова не хватает у глаголов?». Младшим школьникам предлагается вставить пропущенную часть слова: ...лететь из окна, ...ходить за угол, ...бежать с горы, ...плыть речку.

«Лишнее слово». Учащимся нужно найти слово, которое не является однокоренным: белка, беленький, белить. Водяной, вода, водить. Лист, лиса, лисенок. Лось, лоскут, лосенок. Горный, горка, городок. Пес, песочный, песок. Моряки, морской, моржи. Корень, коренной, коржи.

«Чье гнездо больше?». Команды получают конверт с корнем слова. Им необходимо за определенное время составить гнездо однокоренных слов.

«Кто подберет больше слов?». Учитель называет глагол в неопределенной форме. Каждая команда к предложенным глаголам подбирает однокоренные слова с приставками, например: лететь, прилететь, улететь, залететь, подлететь и т. д. Выигрывает команда, подобравшая большее количество однокоренных глаголов [2, с. 52].

Дидактическая игра может проводиться на разных этапах урока. В начале урока цель игры – организовать и заинтересовать детей, стимулировать их активность. В середине урока дидактическая игра должна решить задачу усвоения темы. В конце урока игра может носить поисковый характер.

Таким образом, дидактические игры на уроках русского языка имеют большое значение в развитии словообразовательных умений учащихся начальных классов, способствуют возникновению интереса к русскому языку, потребности в приобретении новых языковых знаний, стремления ясно и точно выражать свои мысли в слове, приучают младшего школьника вдумываться в смысл производного слова, учат выявлять семантико-словообразовательные связи между однокоренными словами.

Список использованной литературы

1. Слепович, Е. С. Игровая деятельность младших школьников / Е. С. Слепович. – М. : Педагогика, 2010. – 206 с.
2. Степанова, О. А. Дидактические игры на уроках в начальной школе : метод. пособие / О. А. Степанова, О. А. Рыдзе. – М. : ТЦ «Сфера», 2005. – 96 с.

[К содержанию](#)

В. В. АДАМОВИЧ

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

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

ЭЛЕКТРОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ РЕСУРСЫ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

В современном мире практически не осталось сфер, в которых не применяются компьютерные информационные технологии. Логопедия не стала исключением.

В настоящее время актуальна проблема поиска новых подходов и средств к обучению детей с речевыми нарушениями. Это связано с тем, что у большинства современных детей, нуждающихся в логопедической помощи, имеются трудности в развитии восприятия, внимания, памяти, мыслительной деятельности, различная степень моторного недоразвития, несформированность пространственных представлений, сложности приема и переработки информации, наблюдается снижение интереса к обучению, нестабильное психоэмоциональное состояние, пониженная работоспособность [1].

Одним из современных средств обучения детей с речевыми нарушениями определены электронные образовательные ресурсы (ЭОР). ЭОР называют учебные материалы, для воспроизведения которых используются электронные устройства. Использование ЭОР в работе логопедов имеет ряд таких очевидных достоинств, как наглядность (сочетание текста и мультимедиа), доступность (в любое время, в любом месте), гибкость и т. д.

Наиболее популярными ЭОР в коррекционно-педагогической деятельности учителя-логопеда являются: электронные книги (детские, энциклопедии, справочники); DVD, CD-диски и аудиокассеты («Веселая азбука» С. Маршака, «Уроки тетушки Совы», «Голоса птиц и зверей»); специальные компьютерные игры («Развитие речи. Учимся говорить правильно», «Игры для тигры», «Домашний логопед», игры-раскраски); мультимедийные презентации и виртуальные экскурсии («Прогулка по осеннему лесу», «В зоопарке», «Подводный мир», «На фабрике игрушек», «Экскурсия в библиотеку», «Космодром»); интерактивные развивающие программы и игры портала mersibo.ru [2].

Логопеды адаптируют ЭОР для решения многих логопедических задач: работа над звукопроизношением, артикуляционная гимнастика, автоматизация и дифференциация звуков, формирование навыков фонематического анализа и синтеза, лексико-грамматических способностей, увеличение словарного запаса, словоизменение, словообразование, пересказы (составления) текстов с опорой на наглядность, формирование зрительно-пространственных координат и пр. [3]. В связи с этим в логопедической практике ЭОР применяются в разных направлениях: диагностика, мониторинг работы (создание базы данных); профилактика, коррекция речевых нарушений; работа с коллегами (общение, обмен опытом); работа с родителями (консультации, передача различных методических и дидактических материалов для домашней работы с детьми).

Основными преимуществами использования ЭОР на логопедических занятиях являются повышение интереса к занятиям, обеспечение на них психологического комфорта, развитие восприятия, внимания и мышления за счет повышения уровня наглядности, совершенствование навыков пространственной ориентировки, развитие точности движений руки, всех сторон речи, сенсорных функций, артикуляционной и мелкой моторики, совершенствование познавательной деятельности, мышления, памяти, внимания, формирование личности ребенка в целом, повышение качества обучения и работоспособности детей [4].

Таким образом, ЭОР являются эффективным средством обучения, с помощью которого можно значительно обогатить коррекционно-развивающий процесс, стимулировать познавательную деятельность ребенка, расширить его кругозор, воспитать творческую личность, адаптированную к жизни в современном обществе. Использование ЭОР в коррекционном процессе существенно повышает интерес учащихся к логопедическим занятиям, способствует развитию усидчивости и сосредоточенности. Однако, так как ключевой целью логопедической работы является коррекция речи ребенка, для реализации его социализации основная часть коррекционного процесса должна быть посвящена непосредственному общению логопеда и ребенка, что предусматривает гармоничное сочетание традиционных средств коррекционного обучения с электронными ресурсами.

Список использованной литературы

1. Использование ЭОР в работе учителя-логопеда [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.defectologiya.pro/zhurnal/ispolzovanie_eor_v_rabote_uchitelya_logopeda. – Дата доступа: 12.03.2022.
2. Виноградова, Н. А. Интерактивная развивающая среда детского сада / Н. А. Виноградова, Н. В. Микляева. – М. : УЦ «Перспектива», 2011. – 208 с.
3. Интерактивная педагогика в детском саду : метод. пособие / под ред. Н. В. Микляевой. – М. : ТЦ «Сфера», 2012. – 128 с.

4. Лаврентьева, М. А. Электронные образовательные ресурсы в логопедической практике / М. А. Лаврентьева, Е. Е. Мельникова // Современ. наукоемкие технологии. – 2016. – № 9, ч. 3. – С. 520–524.

[К содержанию](#)

М. В. АКСЮТИК

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – **Т. С. Будько**, канд. физ.-мат. наук, доцент

НЕОБХОДИМОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОДВИЖНЫХ ИГР КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О ВЕЛИЧИНЕ ПРЕДМЕТОВ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Целью исследования является выявление необходимости и возможности использования подвижных игр как средства развития представлений о величине предметов у детей старшего дошкольного возраста.

В старшем дошкольном возрасте формирование представлений о величине подчинено задаче формирования более точного восприятия величины сравниваемых предметов с помощью условных мерок. Детей следует знакомить с правилами измерения условной меркой, учить различать предметы, средства измерения и результат, осознавая последнее через количество мерок как один из случаев функциональной зависимости, развивать умение давать устные отчеты о выполнении задания, на этой основе углубить представление о связях и отношениях между числами, использовать навыки измерения, развивать глазомер.

Важнейшей составляющей технологии обучения детей является игра. Использование разнообразных дидактических, развивающих и подвижных игр способствует формированию у детей математических представлений. Однако именно движение является важным средством познания окружающего мира. Чем разнообразнее движения, тем больше информации поступает в мозг, тем интенсивнее интеллектуальное развитие дошкольника. Благодаря таким играм удается сконцентрировать внимание и вызвать интерес у самых несобравных детей. Вначале их увлекают только игровые действия, а потом то, чему учит та или иная игра. В процессе игры у детей вырабатывается привычка концентрироваться, самостоятельно мыслить, увлекшись, дети не замечают, что учатся. С точки зрения удобства постановки учебной задачи и управляемости самого процесса необходимо использовать игры с правилами, в том числе подвижные игры, позволяющие регламентировать деятельность ребенка. Наиболее подходящими для этих целей представляются подвижные игры с дидактической направленностью как вид игры с правилами.

Подвижная игра с дидактической направленностью – это осознанная инициативная деятельность, направленная на достижение двух целей:

- первая (условная) цель решает задачи физического развития и оздоровления, требующие от дошкольников активных двигательных действий, выполнение которых зависит от их творчества, инициативы и физических возможностей;

- вторая цель решает задачи познавательного характера, так как дети закрепляют знания и представления по образовательным областям.

Играя в такие игры, дошкольник не только задействует для достижения цели свое тело и двигательные умения, но и решает дидактическую задачу.

Анализ литературы показал, что, кроме дидактических игр, педагоги изучают возможность и необходимость использования подвижных игр для решения дидактических задач по формированию представлений о величине. В своей работе «Математика в движении: планирование, оздоровительно-развивающие занятия, подвижно-дидактические игры» Н. В. Финогенова, М. Ю. Рыбина, Е. В. Ремизенко ставят дидактические задачи по формированию представлений о величине предметов и решают их в подвижных играх. Авторами предлагаются подборки подвижных игр с математическим содержанием, которые направлены на понимание размеров объекта, а также игры с геометрическими фигурами, на ориентирование в пространстве, игры на развитие логического мышления, игры с числами [1].

В своем издании «Математика + движение» Т. С. Будько рассматривает вопрос организации процесса развития математических представлений в подвижной форме. По мнению автора, такой подход, с одной стороны, позволит детям лучше осознать математические представления, а с другой – поможет решить проблемы двигательной активности детей.

В процессе подвижных игр, комплексных занятий дети не устают, так как часто меняют виды, темп, амплитуду движений, место их выполнения. Разнообразная двигательная активность снимает утомление, активизирует память, мышление.

В данной работе предложена серия комплексных эстафет, в которых в подвижной форме решаются программные задачи по развитию математических представлений. В работе приведены примеры комплексных занятий и игровых комплексов по математике с увеличенной двигательной активностью детей, а также варианты вопросов и заданий математического характера, используемых в процессе спортивных упражнений и игр. Вниманию педагогов предлагаются также подвижные игры, дополненные математическим содержанием [2].

В ходе исследования нами была разработана серия подвижных игр с целью развития у детей старшего дошкольного возраста представлений о величине предметов, сравнении и измерении величин. Данные игры разра-

батывались на основе программных задач учебной программы дошкольного образования. Каждая подобранная игра направлена на решение конкретной задачи содержательного компонента «Величина» учебной программы дошкольного образования.

Методика проведения подвижной игры с целью формирования представлений о величине предметов включает в себя неограниченные возможности комплексного использования разнообразных приемов, направленных на формирование у ребенка математических представлений, умелое педагогическое руководство игрой.

Формировать представления о величине предметов детей можно на занятиях-путешествиях, в ходе физкультурно-математических праздников и конкурсов, которые проводятся в подвижной форме и могут проходить в групповой комнате, в физкультурном или музыкальном зале, на участке во время прогулки, дополняясь подвижными играми.

Необходимо отметить, что регулярное использование подвижных игр с целью формирования представлений о величине предметов на занятиях, в различных режимных моментах, повседневной жизни расширяет математический кругозор дошкольников, способствует математическому развитию, повышает качество математической подготовленности к школе, позволяет детям более уверенно ориентироваться в простейших закономерностях окружающей их действительности и активнее использовать математические знания в повседневной жизни.

Разработанная система подвижных игр позволяет увеличить двигательную активность дошкольников, повысить интенсивность их интеллектуального развития, активизировать процесс познания и осознания необходимости ознакомления детей с величиной предметов, закрепить умения сравнивать, измерять предметы по величине.

Таким образом, в процессе подвижной игры возможно приращение ребенку знаний из области математических представлений, он обучается выполнять различные действия, развивается память, мышление, математические способности. В процессе игры дети учатся сравнивать, упорядочивать, переносить знания и умения, полученные на занятиях, в другие ситуации – подвижные игры.

Список использованной литературы

1. Финогенова, Н. В. Математика в движении: планирование, оздоровительно-развивающие занятия, подвижно-дидактические игры : учеб. пособие / Н. В. Финогенова, М. Ю. Рыбина, Е. В. Ремизенко. – М. : Учитель, 2017. – 182 с.
2. Будько, Т. С. Математика + Движение [Электронный ресурс] / Т. С. Будько. – Мозырь : Содействие, 2010. – 44 с. – Режим доступа: <http://rep.brsu.by:80/handle/123456789/3106>. – Дата доступа: 01.02.2022.

[К содержанию](#)

М. А. АЛЕШКА

Брэст, БрДУ імя А. С. Пушкіна

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

ФАРМІРАВАННЕ ЧЫТАЦКАЙ САМАСТОЙНАСЦІ НА ЎРОКАХ ЛІТАРАТУРНАГА ЧЫТАННЯ Ў ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАХ

Дзіцячая мастацкая літаратура ўзбагачае духоўны свет вучня, з'яўляецца магутным сродкам яго развіцця. Любоў да чытання нараджаецца ў пачатковай школе на ўроках літаратурнага і пазакласнага чытання. Менавіта на пачатковай ступені навучання неабходна далучаць вучняў да літаратуры, фарміраваць у іх цікавасць да чытання ўвогуле.

Вучань, які прыходзіць у школу, любіць апавяданні, казкі, вершы, але паступова ў яго знікае цікавасць да чытання. Гэта з'ява ў многім абумоўлена прадметным навучаннем чытання ў школе, а таксама адмоўным уплывам інфармацыйных тэхналогій, якія падмяняюць і спрошчаюць чытанне як від дзейнасці. Школа ўзбройвае вучня навыкам чытання, фарміруе чатыры асноўныя якасці чытання: правільнасць, бегласць, свядомасць і выразнасць.

З пункту гледжання сучасных педагагічных тэхналогій асноўнай якасцю працэсу навучання чытання з'яўляецца ўзровень самастойнасці, да якой павінен быць падрыхтаваны чытач.

На уроках літаратурнага чытання неабходна забяспечыць авалоданне навыкам правільнай чытацкай дзейнасці, якую ўмоўна можна раздзяліць на тры асноўныя групы: 1) тэхніка чытання (правільнасць, бегласць, усвядомленасць, выразнасць); 2) узровень самастойнасці; 3) чытацкі кругагляд.

Вылучаюцца наступныя задачы, якія фарміруюць самастойнага чытача: 1) павышэнне цікавасці вучняў да чытання мастацкіх твораў не толькі на ўроках, але і ў пазаўрочны час; 2) павышэнне узроўню тэхнікі чытання ўслых і самому сабе; 3) здольнасць і жаданне вучняў свабодна разважаць аб прачытаным, самастойна аналізаваць падзеі, дзеянні, учынкi герояў, гатоўнасць і жаданне ўступаць у зносіны па змесце прачытанага з аднакласнікамі, настаўнікамі і бацькамі; 4) станоўчыя эмоцыі ад уласнага выканання твора, ад працэсу мастацкай творчасці (чытання на памяць, пераказу, складання крыжаванак і г. д.); 5) ажыццяўленне самакантролю і самаацэнкі.

Фарміраванне самастойнай чытацкай дзейнасці не можа быць спантаным, імгненным. Гэта карпатлівая штодзённая праца, якую можна падзяліць на некалькі этапаў.

На першым, падрыхтоўчым этапе (у першым класе) адбываецца навучанне ўспрымання літаратурнага твора. Задачами гэтага этапу з'яўляецца адпрацоўка чытацкага ўмення, узбагачэнне чытацкага вопыту вучняў, развіццё маўлення малодшых школьнікаў.

Другі клас з'яўляецца пачатковым этапам развіцця чытацкіх уменняў. Настаўнік фарміруе ў вучняў правільнае, свядомае чытанне, развівае цікавасць да яго, выходзіць маральна-этычныя якасці. На гэтым этапе працягваецца праца над разуменнем і ўзнаўленнем тэксту ў падручніку і ў творах дзіцячай літаратуры.

Трэці клас з'яўляецца асноўным этапам узбагачэння чытацкага вопыту вучня. Вынікам працы на гэтым этапе з'яўляецца паўнаўартаснае ўспрымання твора вучнямі, фарміраванне ўласнага меркавання пра твор, удакладненне самастойнага чытання, чытання самому сабе, выразнасці чытання.

Работа ў чацвёртым класе заключаецца ў фарміраванні самастойнага чытача. На гэтым этапе настаўнік працуе над развіццём творчых здольнасцей вучняў, іх эмацыянальнай сферы і пашырае чытацкі круггляд школьнікаў. Для фарміравання чытацкай самастойнасці вучняў выкарыстоўваюцца спецыяльныя практыкаванні, якія ўключаюцца ў кожны ўрок чытання.

Да першай групы практыкаванняў, накіраваных на ўсведамленне і разуменне тэксту, адносяць лагічныя практыкаванні, калі вучні вучацца ўстанаўліваць сувязь паміж рознымі з'явамі і паняццямі, знаходзяць іх адметныя і агульныя прыметы.

Да другой групы па развіцці ўсвядомленасці чытання можна аднесці гульні са словамі. Гэтыя практыкаванні патрабуюць ад вучняў увагі да слова, частак тэксту.

Да трэцяй групы адносяцца практыкаванні з дэфармаванымі, незакончанымі сказами, тэкстамі. Выкарыстанне такіх практыкаванняў развівае ўяўленне, аналітычнае мысленне.

Да чацвёртай групы практыкаванняў адносіцца праца вучняў з тэкстам. Гэта праца фарміруе асэнсаванне адносін да прачытанага, якія можна правярыць з дапамогай пытанняў.

Прыведзеныя спецыяльныя практыкаванні садзейнічаюць фарміраванню чытацкай самастойнасці, развіваюць мову вучняў.

[К содержанию](#)

О. М. АНТОНЧИК

Гродно, ГрГУ имени Янки Купалы

Научный руководитель – **Е. Н. Лапковская**, канд. филол. наук, доцент

ФАКУЛЬТАТИВНЫЕ ЗАНЯТИЯ «ИГРА НА МУЗЫКАЛЬНОМ ИНСТРУМЕНТЕ СКРИПКА» КАК ВОЗМОЖНОСТЬ РАСКРЫТИЯ ОДАРЕННОСТИ УЧАЩЕГОСЯ

Самый великий физик мира Альберт Эйнштейн играл на скрипке. Когда его спрашивали, как он открыл теорию относительности, он объяснял: «Мне помогали законы красоты» – и показывал свою скрипку. Микеланджело – гениальный скульптор и архитектор итальянского Возрождения – говорил: «Хорошая живопись – это музыка, это мелодия». Научно доказано, что классическая музыка – настоящее питание для мозга. Чем больше ученые изучают принципы музыкального воздействия, тем больше они говорят о музыке как о важнейшем условии научного и художественного мышления; о музыке как серьезном лекарственном средстве против многочисленных (и особенно нервных) болезней. Человек, понимающий и чувствующий музыку, намного глубже воспримет поэзию, изобразительное искусство, литературные творения.

Обучение в школе обязательно должно оставить в памяти ребенка только положительные, приятные эмоции и воспоминания. Поэтому обучение должно быть интересным, насыщенным полезной информацией и яркими событиями. Для того чтобы ребенок сумел максимально реализовать свои возможности, он должен попасть в замечательное окружение, в семью, где есть поддержка и любовь.

Одаренность – это возможность достичь успеха в какой-либо области. Но таланты и способности сами не развиваются. К примеру, каким бы феноменальным музыкальным слухом ни обладал ребенок, он не сможет стать успешным дирижером или известным музыкантом, если не будет систематически обучаться музыке.

Очень важно обнаружить потенциал ребенка как можно раньше и оказать поддержку в его развитии. Однако интеллект – только один из компонентов одаренности. Такую точку зрения разделяют большинство современных психологов и считают, что, кроме интеллекта, есть еще свойства, влияющие на одаренность: знания, стиль мышления, личностные характеристики, мотивация, среда.

Таким образом, одаренность включает в себя целую группу свойств, а если повезет со средой, то ребенок имеет все шансы стать талантливым.

Признаки одаренности проявляются в деятельности ребенка, могут быть выявлены на уровне наблюдений за характером его действий.

Музыканты-специалисты работают индивидуально с каждым ребенком, и им намного проще выявить таланты и определенную степень одаренности обучаемых детей.

Первые признаки одаренности обычно замечают родители – ребенку гораздо больше интересны какие-то занятия или области знания, чем ровесникам, или ему дается что-то легче остальных. Если он схватывает информацию на лету, ведет себя, как взрослый, возможно, он одарен.

Дальше общество, т. е. все те, кто ребенка окружает (семья, воспитатели, учителя и врачи), или подтверждает его способности, или нет. В обществе действуют нормы, именно на них взрослые и ориентируются. Но здесь есть ряд важных оговорок. Во-первых, не все умения можно измерить. Во-вторых, норму можно неправильно понять

У одаренных детей внутренняя мотивация – они хорошо работают на уроке, когда материал им интересен. Если им неинтересно, то они либо выполняют задания плохо, либо бросают на полпути.

Наличие одного или нескольких описанных выше признаков еще не говорит об одаренности. Отличные оценки могут говорить о высоком уровне организованности и самодисциплины, но не об одаренности.

Талантливые дети часто очень требовательны к себе. Они не могут сидеть сложа руки, постоянно практикуются в том, что у них получается лучше всего, поэтому напряжены и беспокойны.

У талантливых детей, как ни странно, полно страхов и комплексов. Они понимают, что отличаются от других, и часто их это не радует, ведь таким детям сложно вписаться в компанию сверстников. Есть много способов творческого самовыражения – танцы, спорт, рисование, музыка. Это поможет ребенку раскрыться.

Разделять интерес ребенка совсем необязательно. Но знать, чем увлекается одаренный ребенок, и использовать это знание в учебе, надо. Только так педагог может найти подход к ребенку и правильно мотивировать его на обучение.

Надо позволить ребенку выбрать дополнительные задания. Можно предложить ученику, кроме подготовки основного домашнего задания, сделать презентацию по изученной теме либо освоить самостоятельно новую пьесу; вместе подобрать сложные задачи, требующие нестандартного решения, вместе сыграть красивое произведение или написать эссе. Совместный труд с педагогом вдохновляет ребенка.

И самое главное – надо хвалить одаренного ребенка и отмечать его особые старания и результаты.

Одаренные дети любопытны, они часто смотрят на материал под необычным углом, задают много вопросов и могут объяснить его простыми словами. Это лучшие помощники на уроке.

Воспитанием и развитием детей должны заниматься проницательные и подготовленные специалисты. При организации работы с одаренными детьми востребован такой педагог, который умеет творчески мыслить и сможет применять инновационные технологии. Чувство юмора – необходимое качество педагога.

Педагог способен раскрыть потенциал ребенка, если он знает о различных аспектах проявления одаренности, методах выявления и формах работы с одаренными детьми, их личностных особенностях; умеет оказывать помощь и поддержку одаренным детям и их родителям; имеет потребность в личностном росте и совершенствовании; обладает такими качествами, как креативность, коммуникативность, инициативность, объективность, способность работать в одиночку, толерантность, педагогический такт.

Ребенку важно за кем-то тянуться. Одаренному – вдвойне: если его не вести за собой, от таланта ничего не останется. Надо стать тем взрослым, который превратил свое дело в настоящее увлечение, открыл его с новаторской стороны, достиг в нем успехов, чтобы, глядя на этого взрослого, ребенок вдохновлялся. Главный двигатель к знаниям – это любовь. Необходимо влюбить детей в то, чему они обучаются.

Наша школа уникальна тем, что в ней есть эстетическое, творческое обучение детей. Как известно, только обучение музыкой позволяет объединить работу двух полушарий головного мозга. Нельзя не отметить и то, что именно одаренные дети отличаются ярко выраженным интересом, способностью к выдвижению нестандартных идей и новых способов деятельности, т. е. повышенными творческими способностями.

Поэтому задача творческого развития очень хорошо отвечает потребностям и возможностям одаренных детей. Кроме того, она хорошо отвечает идеалу целостного развития.

Таким образом, мы можем воспитать гармонически развитых, талантливых, современных детей. Мы можем дать возможность детям не потерять таланты. Мы можем вместе находить, раскрывать и развивать детские способности. Не надо ставить на детей «штампы», надо больше с ними общаться, изучать их и узнавать. И зачастую влияние социума, семьи и окружения ребенка в наших силах изменить (было бы желание). Ведь то, каким вырастет ребенок, зависит не только от родителей, но и от нас.

[К содержанию](#)

К. А. АРЦЮХЕВИЧ

Гродна, ГрДУ імя Янкі Купалы

Навуковы кіраўнік – **А. М. Лапкоўская**, канд. філал. навук, дацэнт

АСАБЛІВАСЦІ ВЫКАРЫСТАННЯ ПРАЕКТНАГА НАВУЧАННЯ НА І СТУПЕНІ АГУЛЬНОЙ СЯРЭДНЯЙ АДУКАЦЫІ

Навучанне школьнікаў спецыяльным ведам, а таксама развіццё ў іх агульных уменняў і навыкаў, неабходных у даследчым пошуку, – адна з асноўных практычных задач сучаснай адукацыі. Праблема даследавання заключаецца ў тым, што тэхналогія праектнай дзейнасці не да канца адпрацавана ў методыцы пачатковага навучання, у той час як існуе неабходнасць выкарыстоўваць гэтую тэхналогію для ажыццяўлення сувязі тэорыі з практыкай на І ступені агульнай сярэдняй адукацыі. Метад праектаў зарадзіўся ў другой палове XIX ст. у сельскагаспадарчых школах ЗША і грунтаваўся на тэарэтычных канцэпцыях “прагматычнай педагогікі”, заснавальнікам якой быў амерыканскі філосаф-ідэаліст Джон Дзьюі. Згодна з яго поглядамі, сапраўдным і каштоўным з’яўляецца толькі тое, што карысна людзям, што дае практычны вынік і накіравана на карысць усяго грамадства. Ён лічыў, што ўслед за чалавецтвам дзіця павінна паўтарыць шлях спазнання навакольнага свету. Ідэі Джона Дзьюі дастаткова шырока рэалізаваліся ў 1884–1916 гг. у розных навучальных установах яго вучнямі і паслядоўнікамі – амерыканскімі педагогамі Е. Паркхерст і В. Кілпатрыкам. Адным са шляхоў укаранення ідэі Дзьюі стала навучанне па “метадзе праектаў”. Дзеці выконвалі “праекты” – канкрэтныя заданні, звязаныя з навучальным матэрыялам, але фактычна аб’ём тэарэтычных ведаў пры гэтым быў звужаны.

Асноўная ідэя – арганізацыя дзейнасці дзіцяці ў сацыяльным асяроддзі з мэтай пашырэння і ўзбагачэння жыццёвага вопыту вучня. У Расіі метады праектаў атрымаў шырокае распаўсюджванне ў працоўнай школе 1920-х гг. Заснавальнікам рускай школы метаду праектаў трэба лічыць П. П. Блонскага. Тэарэтычныя ідэі, выказаныя П. П. Блонскім, паспрабаваў рэалізаваць на практыцы іншы рускі навуковец-педагог С. Т. Шацкі. Ён зыходзіў з таго, што школа павінна рыхтаваць навучэнцаў да жыцця, а не толькі вучыць грамаце. С. Т. Шацкі лічыў, што выхаванне чалавека павінна быць выхаваннем яго самастойнасці ў працэсе самастойнай творчай дзейнасці. Усё, што я пазнаю, я ведаю, для чаго гэта мне трэба і дзе і як я магу гэтыя веды выкарыстаць, – вось асноўная тэза сучаснага разумення метаду праектаў, які і прыцягвае многія адукацыйныя сістэмы, што імкнучца знайсці разумны баланс паміж акадэмічнымі ведамі і прагматычнымі ўменнямі [1].

Праект – задума пераўладкавання таго ці іншага ўчастка рэчаіснасці паводле вызначаных правіл. У перакладзе з лацінскага “праект” азначае ‘кінуты наперад’. Праектнасць – вызначальная рыса сучаснага мыслення.

Праектнае мысленне, праектная дзейнасць – працэс абагульненага і апасродкаванага пазнання рэчаіснасці, падчас якога чалавек выкарыстоўвае тэхналагічныя, тэхнічныя, эканамічныя і іншыя веды для выканання праектаў па стварэнні культурных каштоўнасцей.

Праектнае навучанне адрозніваецца ад праблемнага тым, што дзейнасць вучняў мае характар праектавання, які прадугледжвае атрыманне канкрэтнага (практычнага) выніку і яго публічнае прад’яўленне.

Тэхналогія праектнага навучання ўяўляе сабой развіццё ідэй праблемнага навучання, калі яно засноўваецца на распрацоўцы і стварэнні вучнямі пад кантролем настаўніка новых прадуктаў, якія валодаюць суб’ектыўнай або аб’ектыўнай навізной, што мае практычную значнасць.

Сярод навучальных праектаў можна вылучыць наступныя тыпы: *навукова-даследчыя* – па структуры набліжаныя да сапраўднага навуковага даследавання; доказ актуальнасці тэмы, вызначэнне праблемы, прадмета і аб’екта даследавання, абазначэнне задачы, метадаў, крыніц інфармацыі, вылучэнне гіпотэз, абагульненне вынікаў, высновы, афармленне вынікаў, абазначэнне новых праблем; *творчыя* – не маюць дэтальна прапрацаванай структуры, падпарадкоўваюцца жанру канчатковага выніку (газета, фільм, свята), але вынікі афармляюцца ў прадуманай завершанай форме (сцэнарый фільма або свята, макет газеты); *інфармацыйныя* – збор інфармацыі і азнаямленне з ёй зацікаўленых асоб, аналіз і абагульненне фактаў; падобныя з даследчымі праектамі і з’яўляюцца іх складовай часткай, патрабуюць прэзентацыі і яе распрацоўкі; *сацыяльна значныя* – з самага пачатку выразна абазначаецца вынік дзейнасці, арыентаваны на інтарэсы якой-небудзь групы людзей; патрабуюць размеркавання роляў удзельнікаў, плана дзеянняў, знешняй экспертызы.

Спецыяльнае месца сярод сацыяльна значных навучальных праектаў займаюць тэлекамунацыйныя праекты. Яны сталі магчымыя са з’яўленнем у пачатку 1980-х гг. тэлекамунацыйных сетак, якія дазволілі настаўнікам і навучэнцам з розных краін мець зносіны адзін з адным.

Па затратах часу метады праектаў з’яўляюцца даволі працаёмкімі. Можна вылучыць кароткатэрміновыя (2–6 гадзін), сярэднятэрміновыя (12–15 гадзін), доўгатэрміновыя (чвэрць, паўгоддзе, год) праекты, якія патрабуюць часу для пошуку матэрыялу, яго аналізу і г. д.

У цэлым у праектнай дзейнасці вучняў на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі выдзяляюцца наступныя этапы, якія адпавядаюць структуры вучэбнай дзейнасці: *матывацыйны* (настаўнік заяўляе агульную задуму, стварае станоўчы матывацыйны настрой; вучні абмяркоўваюць, прапану-

юць уласныя ідэі); *плануючы* – падрыхтоўчы (вызначаюцца тэма і мэты праекта, фармулююцца задачы, выпрацоўваецца план дзеянняў, устанаўліваюцца крытэрыі ацэнкі выніку і працэсу, узгадняюцца спосабы сумеснай дзейнасці спачатку з максімальнай дапамогай настаўніка, пазней з нарастаннем вучнёўскай самастойнасці); *інфармацыйна-аперацыйны* (вучні збіраюць матэрыял, працуюць з літаратурай і іншымі крыніцамі, непасрэдна выконваюць праект; настаўнік назірае, каардынуе, падтрымлівае, сам з’яўляецца інфармацыйнай крыніцай); *рэфлексійна-ацэначны* (вучні прадстаўляюць праекты, удзельнічаюць у калектыўным абмеркаванні і змястоўнай ацэнцы вынікаў і працэсу работы, ажыццяўляюць вусную ці пісьмовую самаацэнку, настаўнік выступае ўдзельнікам калектыўнай ацэначнай дзейнасці).

Тэхналогія праектнага навучання можа быць эфектыўна скарыстана пачынаючы з I ступені агульнай сярэдняй адукацыі, пры гэтым не замяняючы традыцыйную сістэму, а арганічна дапаўняючы, пашыраючы яе. Улічваючы ўзроставыя і псіхалага-фізіялагічныя асаблівасці вучняў, пры арганізацыі праектнай дзейнасці ў пачатковай школе тэмы дзіцячых праектных работ лепш выбіраць са зместу навучальных прадметаў або з блізкіх да іх галін. Мэтазгодна ў працэсе работы над праектам праводзіць з вучнямі на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі экскурсіі, прагулкі-назіранні, сацыяльныя акцыі. У гэтым кантэксце ўяўляюць цікавасць апытанні, інтэрв’ю вучнямі пэўных асоб, для якіх прызначаны дзіцячы праект.

Такім чынам, для выкарыстання тэхналогіі праектнага навучання на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі эфектыўна наступная паслядоўнасць далучэння вучняў да праектнай дзейнасці: ад нядоўгачасовых (1–2 урокі) аднапрадметных праектаў да доўгачасовых, міжпрадметных, ад асабістых праектаў да групавых і агульнакласных. Дзеці прывучаюцца з пачатковых класаў да публічных выступленняў. Гэта даволі складана для гэтага ўзросту. Асаблівай увагі ў пачатковай школе патрабуе завяршальны этап праектнай дзейнасці – прэзентацыя (абарона) праекта.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Гилева, Е. А. История развития метода проектов в российской школе / Е. А. Гилева // Наука и школа. – 2007. – № 4. – С.13–15.

[К содержанию](#)

В. І. БОБІЧ

Брэст, БрДУ імя А. С. Пушкіна

Навуковы кіраўнік – **В. М. Касцючык**, канд. філал. навук, дацэнт

МЯНУШКІ Ў ДЫАЛЕКТНЫМ КАНТЭКСЦЕ

Мянушка – гэта прыдуманая слова, у якой засведчаны характэрныя асаблівасці побыту, заняткаў чалавека, яго становішча ў сям’і ці ў грамадстве, сярод суседзяў, аднапаяльцаў. У мянушцы “адлюстраваны якасці чалавека як асобы (разумны ці дурны, спагадлівы або злы, жорсткі, бедны ці багаты, дзе пасяліўся – на гары, пры даліне, за балотам, пад якой дрэвам, да якой жывёліны падобны ці з якой раслінай можа быць параўнаны)” [1, с. 106].

Згодна з “Тлумачальным слоўнікам беларускай літаратурнай мовы”, “мянушка – жартоўнае або канспірацыйнае імя чалавека” [2, с. 354].

У старажытнасці на Беларусі былі пашыраны мянушкі, якія характарызавалі фізічныя здольнасці. Адны з іх узвялічвалі чалавека (*Галава* – разумны), іншыя, наадварот, прыніжалі (*Чарвяк* – нядужы). Увогуле ў дахрысціянскі перыяд імя было роўнае мянушцы. Пазней мянушкі, якія былі блізкія па функцыі да ўласнага асабовага імя, сталі выціскацца хрэснымі імёнамі. Мянушкі набывалі асаблівую папулярнасць у тых народаў, у якіх уласныя асабовыя імёны з’яўляліся запазычанымі, і простыя людзі не разумелі першаснага значэння свайго імені. Таму амаль кожны чалавек, акрамя царкоўнага, меў яшчэ дадатковае імя, якое, па сутнасці, і выступала мянушкай.

Функцыі мянушак у старажытнасці адрозніваюцца ад іх ролі ў наш час: у старажытнасці мянушкі выконвалі найперш намінацыйна-ідэнтыфікацыйную і прафілактычна-пажадальную функцыі, сёння ж яны выкарыстоўваюцца як сродак эмацыянальна-экспрэсіўнай характарыстыкі чалавека. Даследчыкі называюць дзве асноўныя прычыны ўзнікнення мянушак: недастатковая колькасць афіцыйных імён і імкненне да дакладнай персаніфікацыі пэўнай асобы, выдзяленне яе з асяроддзя па якой-небудзь прыкмеце, уласцівай толькі ёй.

Той, хто ўжывае мянушку, не проста канстатуе наяўнасць у суразмоўніка асаблівай прыметы, а робіць гэта наўмысна, імкнучыся пакпіць, пасмяяцца з яго. Называючы каго-небудзь па мянушцы, суб’ект маўлення адчуваецца ад яе носбіта, дэманструе сваю перавагу над ім. Зразумела, што той, хто ўжывае такія мянушкі, не шкадуе чалавека, не выяўляе да яго эмпатыі і не спачувае яму.

У вёсках, дзе шмат аднолькавых афіцыйных прозвішчаў, шырока карыстаюцца “вулічнымі прозвішчамі-мянушкамі”, каб растлумачыць, пра каго ідзе гаворка, вылучыць аднаго з ліку землякоў. У сувязі з гэтым у вёсцы мянушка – важны сродак ідэнтыфікацыі чалавека, часам больш ужывальны і вядомы, чым прозвішча.

Прозвішчы-мянушкі ўзнікаюць у сучасным вясковым асяроддзі ў асноўным па дзвюх прычынах: 1) для абазначэння асоб з аднолькавымі прозвішчамі; 2) для выдзялення па якой-небудзь рысе пэўнай асобы сярод усіх астатніх жыхароў вёскі.

Намі былі сабраны мянушкі в. Осаўцы Драгічынскага раёна. Большасць занатаваных мянушак выразна матывуецца, што дазваляе вылучыць тыпы мянушак у залежнасці ад іх матывавальнай асновы.

I. Мянушкі-антрапонімы:

1. Утвораныя ад прозвішча: *Адамяны* – ад прозвішча Адамовіч, *Акула* – ад прозвішча Кулавач, *Бобрукі* – ад прозвішча Бобер, *Велік* – ад прозвішча Велясюк, *Галава* – ад прозвішча Главацкі, *Дюкі* – ад прозвішча Чыкідзюк, *Журьы* – ад прозвішча Жур, *Карп* – ад прозвішча Карповіч, *Кузя* – ад прозвішча Кузьмінчук, *Мацўка* – ад прозвішча Мацукевіч, *Мостычы* – ад прозвішча Мастыка, *Оскірчыха* – ад прозвішча Аскірка.

2. Утвораныя ад імя: *Андрон* – ад імя Андрэй, *Гарасым* – бацьку звалі Герасім, *Груня* – ад імя Ігар, *Васільныкі* – бацьку звалі Вася.

II. Мянушкі-характарыстыкі:

1. Мянушкі, што адлюстроўваюць паводзіны, рысы характару чалавека: *Блында* – жанчына, якая не сядзіць дома; *Гусь* – хлопец, які вельмі гучна смяецца; *Пізнякі*, *Пізны* – назва пайшла ад прадзедаў, якія позна ўставалі; *Танцора* – мужчына, які, калі вып'е, адразу ідзе танцаваць; *Ворчун* – які многа гаворыць; *Голова* – разумны чалавек, да якога ўсе ідуць па парадку; *Заяц* – вельмі спрытны хлопец;

2. Мянушкі, што вылучаюць якасць або колер валасоў, прычоску: *Адуванчик* – мае пушыстыя валасы; *Косматы*, *Ковтун* – так назвалі хлопца, які не стрыжэцца; *Рыжый* – мае рыжы колер валасоў; *Кучэравая* – дзяўчына з кучаравымі валасамі; *Чорны* – у мужчыны чорныя валасы.

3. Мянушкі, звязаныя з пэўнымі рысамі твару: *Зэк* – мужчына, у якога некалькі разоў быў зламаны нос; *Конопаты* – шмат вяснушак на твары; *Білявка* – дзяўчына, у якой белы колер твару і валасоў.

4. Мянушкі, што характарызуюць рост чалавека: *Довгі* – хлопец высокага росту; *Мэтр в кепцы* – чалавек маленькага росту; *Худуля* – дзяўчына, вышэйшая за ўсіх хлопцаў у класе; *Гулівер*, *Жыраф* – высокі хлопец.

6. Мянушкі, матываваныя знешнім выглядам, целаскладам, вопраткай: *Багатка* – жанчына, на якой шмат аксесуараў; *Мадам* – жанчына, якая прыгожа і з густам апранаецца; *Вішня* – у жанчыны, калі вып'е, становіцца чырвоным нос; *Матрос* – мужчына, які заўсёды носіць паласатую майку; *Мутны* – так назвалі гарбатага мужчыну; *Смешарік* – вясёлы мужчына, які падобны на шар; *Цыбуля* – назва паходзіць ад формы галавы.

7. Мянушкі, звязаныя з нейкім выпадкам, падзеяй у жыцці: *Вучоны* – так назвалі хлопца пасля таго, як яму на галаву ўпаў яблык; *Чэрын* – так

назваюць хлопца, у якога была траўма галавы; *Малалётка* – такую мянушку мае дзяўчына, якая вельмі рана выйшла замуж.

III. Мянушкі, што матывуюцца відам, родам заняткаў або прафесіяй: *Батько* – так называюць старшыню калгаса, *Зубнішына* – бабуля была зубным доктарам, *Сержэнт* – мянушка паходзіць ад занятку бацькі.

IV. Мянушкі-этнонімы: *Рованка* – жанчына прыехала з горада Роўна; *Пулячка* – бацькі гэтай жанчыны прыехалі з Польшчы.

V. Мянушкі-апелятывы. Гэта мянушкі, у аснове якіх ляжыць назва жывёлы: *Кабан* – кажуць, што мужчына заваліў кабана без зброі; *Котэча маты* – у жанчыны ў хаце жыве шмат катой; *Крыса* – хлопец, якому нельга давяраць, ён падманвае; *Повх* – мужчына з дрэнным зрокам.

Праз мянушкі семантызуюцца як станоўчыя, так і адмоўныя рысы характару чалавека. Як сведчыць даследаванні матэрыял, сярод жыхароў в. Осаўцы пераважаюць мянушкі з адмоўнай канатацыяй. Дадзеная асаблівасць антрапалагічнага фонду беларускай мовы пацвярджае тое, што беларусы прад'яўляюць надзвычай высокія патрабаванні да маральных якасцей чалавека, яго паводзін у грамадстве і ўзаемаадносін з іншымі людзьмі. Таму тыя рысы характару або ўчынкі, якія не адпавядаюць гэтым патрабаванням, рэзка асуджаюцца і адмаўляюцца беларускай этнічнай грамадскасцю.

Прааналізаваны матэрыял дапамагае вызначыць этнічную спецыфіку беларусаў як нацыі, дэманструе духоўныя якасці і арыенціры нашых продкаў, адлюстроўвае традыцыйнае мысленне, якое абумоўлена нацыянальна-культурным светабачаннем і ментальнымі асаблівасцямі беларускага народа.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Юрэвіч, У. М. Слова жывое, роднае, гаваркое : дапаможнік / У. М. Юрэвіч. – Мінск : Маст. літ., 1998. – 282 с.
2. Тлумачальны слоўнік беларускай літаратурнай мовы / пад рэд. М. Р. Судніка, М. Н. Крыўко. – Мінск : БелЭн, 1999. – 784 с.
3. Леванцэвіч, Л. В. Лінгвакраязнаўства ў кантэксце моўнай культуры : манаграфія / Л. В. Леванцэвіч. – Брэст : БрДУ, 2020. – 187 с.

[К содержанию](#)

И. Д. БОГУНЬ

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Г. В. Писарук, канд. пед. наук, доцент

О ВОСПРИЯТИИ ДЕСЯТИКЛАССНИКАМИ

РЕЛИГИОЗНО-ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОГО ТЕКСТА А. ТКАЧЕВА

В практике школьного обучения текст сегодня изучается как смысловое и структурное единство, которое обладает рядом внутренних и внешних

признаков. Вопросы лингвистики текста «пронизывают» действующую программу по русскому языку, изучение их позволяет учащимся глубоко вникать в содержание и смысл анализируемых текстов. Представим результаты работы учащихся филологического 10 класса гимназии № 4 г. Бреста с религиозно-публицистическим текстом православного священника А. Ткачева под условным названием «Чтение» [1] в методике анализа текста как лингвистической единицы. Коллективная работа по анализу текста имела цель найти глубинные смыслы текста с помощью анализа его как лингвистической единицы и создать основу для домашней самостоятельной работы учащихся – написания полного анализа текста.

1 Интересно то, что люди пишут справа налево, слева направо и сверху вниз. 2 Но никогда – снизу вверх. 3 Письмо – это знания, а знания всегда сверху. 4 Это – дождь на землю, а не пар от земли. 5 И отношение к письму традиционно сакрально. 6 Поэтому европейцы долгими столетиями учились читать по Часослову и Евангелию. 7 Евреи учили детей читать именно с целью общения с Богом через книгу. 8 Таковы же и интуиции мусульман. 9 Во всех мировых культурах через обучение грамотности человеку давали ключ к хранилищам премудрости. 10 В новейшие времена ситуация изменилась. 11 Человеку дают ключ, но не говорят, где дверь. 12 Обладатель ключа становится похожим на деревянного мальчика. 13 Он ищет некую дверь, попадает в руки разбойников, посещает страну дураков, и в реальной жизни все заканчивается не всегда так счастливо, как в сказке, содержащей намек на притчу о блудном сыне. 14 Но все равно это похоже на окружной путь паломника. 15 Путь совершается не по полному бездорожью. 16 На этом пути есть знаки, и путник обязан их читать.

17 У нынешнего путешественника почти всегда в руках путеводитель. 18 В нем могут быть ошибки, он может устареть. 19 Но он есть. 20 При помощи письменных знаков люди сверяют маршрут, ходят кругами, топчутся на месте, пока не дойдут до нужной точки и опять-таки не прочтут нужную надпись над воротами в Изумрудный город.

21 Нужно читать. 22 И нужно учиться читать то, что нужно. 23 Нужно читать хотя бы потому, что поговорить бывает не с кем, а человек не может жить, не разговаривая.

24 Человека действительно делают книги. 25 Оказался он в притоне или во дворце, в болоте или на вершине горы, – во все эти места его привели путевые письменные знаки – книги.

26 Было бы лучше не уметь читать, знать Истину и не заблуждаться. 27 Но раз уж мы заблудились, ищем дорогу и обучены грамоте, – иного пути у нас нет. 28 Человек современный – это всегда продукт чтения.

На первом этапе анализа у учащихся не возникло трудностей: тема текста – чтение, основная мысль повторяется дважды: **24** Человека действи-

тельно делают книги и **28** Человек современный – это всегда продукт чтения. Следовательно, категории «тематическое единство» и «смысловая цельность» текста учащимися усвоены хорошо. С развернутостью текста учащиеся также успешно справились: они легко определили границы подтем в тексте. Можно отметить, что учащиеся без труда нашли переходы авторской мысли, верно отреагировали на абзацные отступы.

Школьники отметили, что в тексте «прозрачно» выделяются несколько подтем. В первой подтеме (предложения 1–9) говорится о том, что **1** письмо – это знания, а знания всегда сверху, и эта мысль иллюстрируется примерами. Во второй (предложения 10–16) автор рассуждает о том, что **11** человеку дают ключ, но не говорят, где дверь. Подтема 3 (предложения 17–20) иллюстрирует, что **17** у нынешнего путешественника почти всегда в руках путеводитель. Подтеме 4 (предложения 21–23) дали название «Нужно читать»: именно в этом абзаце автор открыто призывает к чтению. Далее речь идет о том, что, где бы человек ни оказался, туда его **25** привели путевые письменные знаки – книги, ведь **24** человека действительно делают книги. Последний абзац гармонично завершает текст: автор сообщает, что у нас нет другого пути и снова призывает к чтению, это пятая подтема (предложения 24–28).

Работая с языковым полем текста, учащиеся верно определили, что основной пласт лексики в тексте – общеупотребительная. Однако учащимся были непонятны слова и выражения автора, в которых заключен религиозный смысл. Например, **5** сакрально – сакральный в значении ‘относящийся к религиозному культу, обрядовый, священный, ритуальный’, **6** Часослов – богослужебная книга, которая содержит в себе неизменяемые молитвословия суточного богослужебного круга в православной церкви и др.

Определение типа речи текста (рассуждение) не вызвало у учащихся трудностей, они с легкостью определили особенности содержательно-смыслового аспекта: определили структуру текста, выявили использованную автором цепь суждений и умозаключений для обоснования главной мысли. Тезис – **24** Человека действительно делают книги, а в качестве доказательств приводятся, помимо суждений, различные факты и явления, находящиеся между собой в причинно-следственных отношениях.

Трудным во время обсуждения типа речи миниатюры Андрея Ткачева для школьников оказался процесс выделения языковых средств, присущих рассуждению. Только в результате коллективной работы учащиеся выяснили, что автор активно использует абстрактные существительные, и даже конкретные существительные в тексте имеют абстрактное значение, поскольку употреблены в переносном значении (**3** письмо, **11** ключ, **13** дверь и др.). Только с помощью учителя пришли к выводу, что сложно-подчиненные предложения с придаточными причины играют особую

роль в рассуждении: они будто бы заранее отвечают на вопросы, возникающие у читателя при прочтении, объясняют причину выбора автором точки зрения.

Учащиеся верно назвали стиль текста – публицистический, поскольку задача автора – не только поделиться мыслями на интересующую его тему, но и воздействовать на читателя – убедить, побудить к действию; текст образный, оценочный, присутствует документальная точность (говорится о реальных, а не о вымышленных лицах и событиях).

Ход работы в классе и домашние письменные работы учащихся, содержащие полный лингвистический анализ миниатюры, позволяют утверждать, что, во-первых, современные десятиклассники адекватно и даже с интересом восприняли религиозно-публицистический текст; во-вторых, жанр лингвистического анализа текста учащимися усвоен: их работы представляют собой целостный текст, имеющий признаки тематического единства, смысловой цельности, связности и завершенности; в-третьих, анализ текста проведен всесторонне, но трудность у учащихся вызвала конкретная работа с языковым полем текста.

Список использованной литературы

1. Ткачев, А. Ю. Лоскутное одеяло / А. Ю. Ткачев. – Киев : Послушник, 2012. – 288 с.

[К содержанию](#)

Н. В. БОНДАРУК

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – **И. Л. Сохор**, канд. физ.-мат. наук

ИНТЕРНЕТ В ПРАКТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЮРИСТА

В современном обществе человек не представляет свою жизнь без сети Интернет, которая предоставляет уникальные возможности поиска необходимой информации за считанные секунды, обмена файлами, удаленного взаимодействия и т. п. Возможности сети Интернет особенно значимы в практической деятельности юриста. Рассмотрим некоторые примеры.

Юрист в своей работе часто обращается к различным кодексам, законам, постановлениям, судебным практикам, правовой литературе и т. д. В этом контексте особенно полезными являются справочно-правовые системы, представляющие собой базы данных, направленные на информационное сопровождение работы юристов и специалистов смежных профессий, которые доступны в том числе и онлайн. Поиск правовых документов в справочных системах производится по стандартному набору исходных данных. В большинстве случаев такими данными являются вид документа,

его регистрационный номер, название или наименование органа, принявшего документ, дата принятия. Поиск также можно проводить по ключевым словам. Рассмотрев и проанализировав предоставленные материалы, работник юридической сферы может раскрыть более детально картину законодательства, практику его применения, изучить содержание отдельных правовых норм и воспользоваться наиболее разумными приемами и способами действий.

Система видео-конференц-связи – это технология, позволяющая в режиме реального времени одновременно видеть и слышать друг друга при территориальной удаленности пользователей. Применение систем видео-конференц-связи в судебных заседаниях приводит к сокращению сроков рассмотрения дел и затрат сторон. Благодаря этому повышается качество и результативность судебного процесса.

Таким образом, интернет-ресурсы на сегодняшний день стали важной составляющей рабочего процесса любого юриста, позволяя в любой момент времени найти актуальную правовую информацию. Как следствие, компетентный юрист должен уметь работать с ресурсами и правильно их использовать. Непрерывно развиваясь, нарабатывая опыт и стаж, клиентскую базу, повышая уровень юридического консультирования, он будет всегда востребован в своей деятельности.

[К содержанию](#)

А. А. БУДИК

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – **О. В. Матысик**, канд. физ.-мат. наук, доцент

ОСТАНОВ ПО НЕВЯЗКЕ В ЯВНОМ ИТЕРАЦИОННОМ МЕТОДЕ РЕШЕНИЯ ОПЕРАТОРНЫХ УРАВНЕНИЙ

В действительном гильбертовом пространстве H решается уравнение первого рода $Ax = y$, где A – ограниченный, положительный, самосопряженный оператор, для которого нуль не является собственным значением. Причем нуль принадлежит спектру оператора A , т. е. задача некорректна. Предположим, что при точной правой части y существует единственное решение x уравнения $Ax = y$. Для отыскания решения уравнения $Ax = y$ применим итерационный метод явного типа

$$x_{n+1} = (E - \alpha A)^2 x_n + 2\alpha y - \alpha^2 Ay, \quad x_0 = 0. \quad (1)$$

Однако на практике часто правая часть y уравнения $Ax = y$ бывает неизвестной, а вместо y известно приближение $y_\delta : \|y - y_\delta\| \leq \delta$, тогда итерационный метод (1) примет вид:

$$x_{n+1,\delta} = (E - \alpha A)^2 x_{n,\delta} + 2\alpha y_\delta - \alpha^2 A y_\delta, \quad x_{0,\delta} = 0. \quad (2)$$

Априорный выбор числа итераций $n_{\text{опт}}$ получен в предположении, что точное решение x истокорпредставимо, т. е. $x = A^s z$, $s > 0$. Однако не всегда имеются сведения об элементе z и степени истокорпредставимости s . Тем не менее метод (2) становится вполне эффективным, если воспользоваться *правилом останова по малости невязки* [1–3]:

$$\left. \begin{aligned} \|Ax_{n,\delta} - y_\delta\| &> \varepsilon, \quad (n < m) \\ \|Ax_{m,\delta} - y_\delta\| &\leq \varepsilon, \end{aligned} \right\} \varepsilon = b\delta, \quad b > 1.$$

Справедливы

Лемма 1. Пусть $A = A^* \geq 0$, $\|A\| \leq M$. Тогда для $\forall w \in H$ $(E - Ag_n(A))w \rightarrow 0$, $n \rightarrow \infty$.

Лемма 2. Пусть $A = A^* \geq 0$, $\|A\| \leq M$. Тогда $\forall v \in \overline{R(A)}$ имеет место соотношение $n^s \|A^s (E - Ag_n(A))v\| \rightarrow 0$, $n \rightarrow \infty$, $0 \leq s < \infty$.

Лемма 3. Пусть $A = A^* \geq 0$, $\|A\| \leq M$. Если для некоторого $n_k < \bar{n} = \text{const}$ и $v_0 \in \overline{R(A)}$ при $k \rightarrow \infty$ имеем $\omega_k = A(E - Ag_{n_k}(A))v_0 \rightarrow 0$, то $v_k = (E - Ag_{n_k}(A))v_0 \rightarrow 0$.

Теорема 1. Пусть $A = A^* \geq 0$, $\|A\| \leq M$ и пусть момент останова $m = m(\delta)$ в методе (2) выбирается по правилу останова [1–3]. Тогда $x_{m,\delta} \rightarrow x$ при $\delta \rightarrow 0$.

Теорема 2. Пусть выполнены условия теоремы 2 и пусть

$x = A^s z$, $s > 0$, тогда справедливы оценки $m(\delta) \leq 1 + \frac{s+1}{2\alpha e} \left[\frac{\|z\|}{(b-1)\delta} \right]^{\frac{1}{s+1}}$,

$$\|x_{m(\delta),\delta} - x\| \leq [(b+1)\delta]^{\frac{s}{s+1}} \|z\|^{\frac{1}{s+1}} + 2\alpha \left\{ 1 + \frac{s+1}{2\alpha e} \left[\frac{\|z\|}{(b-1)\delta} \right]^{\frac{1}{s+1}} \right\} \delta. \quad (3)$$

Замечание 1. Порядок оценки (3) есть $O(\delta^{s/(s+1)})$ и, как следует из [1], он оптимален в классе задач с истокопредставимыми решениями.

Замечание 2. Хотя формулировка теоремы 2 дается с указаниями степени истокопредставимости s и истокопредставляемого элемента z , на практике их значение не потребуется, так как они не содержатся в правиле останова по невязке. И тем не менее в теореме 2 утверждается, что будет автоматически выбрано количество итераций m , обеспечивающее оптимальный порядок погрешности. Но даже если истокопредставимость точного решения отсутствует, останов по невязке [1–3], как показывает теорема 1, обеспечивает сходимость метода, т. е. его регуляризующие свойства.

Список использованной литературы

1. Вайникко, Г. М. Итерационные процедуры в некорректных задачах / Г. М. Вайникко, А. Ю. Веретенников. – М. : Наука, 1986. – 178 с.
2. Матысик, О. В. Итерационная регуляризация некорректных задач / О. В. Матысик. – Saarbrücken : LAP LAMBERT Acad. Publ., 2015. – 188 с.
3. Матысик, О. В. Явные и неявные итерационные процедуры решения некорректно поставленных задач / О. В. Матысик. – Брест : БрГУ, 2014. – 213 с.

[К содержанию](#)

М. А. ВАШКЕВИЧ

Брэст, БрДУ імя А. С. Пушкіна

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

ПРАЦА З ВУЧЭБНА-НАВУКОВЫМ ТЭКСТАМ НА ЎРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ Ў ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАХ

На сучасным этапе развіцця грамадства сістэма адукацыі павінна арыентавацца на развіццё асобы школьніка, здольнай творча выкарыстоўваць атрыманыя веды і ўменні ў практычнай дзейнасці. Час прад'яўляе асаблівыя патрабаванні да асобных якасцей чалавека, вылучаючы на першы план здольнасць хутка арыентавацца ў інфармацыйнай прасторы, знаходзіць, аналізаваць, абагульняць і захоўваць інфармацыю. У малодшым школьным узросце адбываецца вялікая колькасць пераўтварэнняў у асобе вучня, пры гэтым вядучай становіцца вучэбная дзейнасць, у працэсе якой школьнік атрымлівае і перапрацоўвае вялікую колькасць інфармацыі. Аналіз педагагічнай тэорыі і практыкі сведчыць, што ў малодшых школьнікаў існуюць прадумовы для паспяховай працы з вучэбна-навуковымі тэкстамі. На ўроках беларускай мовы пад кіраўніцтвам настаўніка вучні авалодваюць тэхнікай успрымання інфармацыі на матэрыяле вучэбных

тэкстаў: слухаюць, выдзяляюць галоўнае, істотнае, бачаць у прадмеце многа дэталей; успрыманне становіцца расчлянёным і мэтанакіраваным, кіруемым, свядомым працэсам. У працэсе вучэбнай дзейнасці ў малодшых школьнікаў мысліцельныя працэсы мяняюць свой характар: успрыманне, увага і памяць становяцца адвольнымі, мэтанакіраванымі і кіруемымі працэсамі; мысленне набывае форму звязнага лагічнага разважання.

Нягледзячы на гэта, у вучняў назіраюцца цяжкасці ва ўспрыманні, разуменні, аналізе інфармацыі вучэбна-навуковага тэксту. Вучэбна-навуковыя тэксты найбольш адэкватны мэтам навучання ў школе, яны складаюць аснову вучэбнага матэрыялу, неабходнага для засваення вучнямі. Навукова-вучэбны тэкст даследуецца ў розных аспектах: дыдактычным, метадычным, лінгвістычным; вызначана кола тэкставых уменняў малодшых школьнікаў (Т. А. Ладыжанская, С. І. Львова), вызначаны метадычны апарат па навучанні малодшых школьнікаў успрыманню і стварэнню тэксту (Г. С. Шчогалева). У школьных кнігах для пачатковай школы тэкст прадстаўлены наступнымі відамі: тэкст-азначэнне, тэкст-правіла, тэкст-апісанне, тэкст-тлумачэнне, тэкст-разважання. Тэарэтычнай асновай навучання малодшых школьнікаў рабоце з вучэбна-навуковым тэкстам з'яўляецца тэорыя маўленчай і тэорыя вучэбнай дзейнасці; вучэбны навуковы стыль звязаны з навуковым стылем, з'яўляючыся адным з яго падстыляў.

Неабходна фарміраваць у вучняў уменні ўспрымаць і разумець вучэбна-навуковы тэкст, вылучаць яго, апрацоўваць, аналізаваць інфармацыю вучэбна-навуковага тэксту, уменне працаваць з рознымі відамі вучэбна-навуковага тэксту, уменне дыферэнцаваць вучэбна-навуковы тэкст, ствараць вучэбна-навуковы тэкст розных жанраў. Метадысты падкрэсліваюць неабходнасць фарміравання і развіцця навыкаў маўленчых зносін на двух узроўнях – рэпрадуктыўным (адэкватна разумець вусную і пісьмовую інфармацыю, узнаўляць тэкст, валодаць відамі чытання) і прадуктыўным (ствараць тэксты розных жанраў самім). Уменне разумець і ствараць тэкст фарміруецца перш за ўсё на ўроках беларускай мовы і літаратурнага чытання. Таму ў методыку выкладання беларускай мовы і літаратурнага чытання актыўна ўкараняецца тэкстаарыентаваны падыход, г. зн. тэкст з'яўляецца адзінкай навучання, адзінкай зместу навучання, адзінкай кантролю.

Тэкст – гэта аснова стварэння на ўроках беларускай мовы развіццёвага маўленчага асяроддзя. Менавіта тэкст – асноўны кампанент структуры падручніка па беларускай мове, іменна праз тэкст рэалізуюцца ўсе мэты навучання ў іх комплексе: камунікатыўная, адукацыйная, развіццёвая, выхаваўчая. Найбольш выніковым з'яўляюцца наступныя формы і метады арганізацыі працы з тэкстам: 1) комплексная праца з тэкстам, 2) лінгвістычны аналіз тэксту, 3) сачыненне-разважання, 4) рэдагаванне тэксту, 5) розныя віды дыктовак, 6) праца з тэкстамі-мініяцюрамі, 7) складанне

сінквейнаў. Прыкладны план аналізу тэксту любога тыпу маўлення: 1) выразнае чытанне тэксту, 2) слоўнікавая праца, 3) вызначэнне тэмы тэксту, 4) вызначэнне ідэі тэксту, 5) вызначэнне асаблівасцей стылю (на элементарным узроўні), 6) выразныя сродкі маўлення і іх роля ў тэксце.

Нестандартныя формы ўрокаў актывізуюць інтэлектуальную маўленчую дзейнасць, садзейнічаюць ажыццяўленню асобнага падыходу да вучняў, дзе найвышэйшай адзінкай навучання выступае тэкст. Гэта такія нестандартныя формы ўрокаў, як урокі-даследаванні, урокі-семінары, практыкумы, дзелавыя гульні, дыскусіі, інтэграваныя ўрокі, якія ўключаюць аналітычную працу з тэкстам і якія прадугледжваюць магчымасць выбару вучнямі і самога тэксту, і заданняў даведачнага матэрыялу, формы выканання працы і інш.

Нетрадыцыйным пачаткам урока можа стаць прыём “Правільныя-няправільныя сцверджанні” (“Ці верыце вы?”). Вучням прапаноўваюцца сцверджанні, з якімі яны працуюць двойчы – да чытання тэксту параграфа і пасля знаёмства з ім. Атрыманыя вынікі сумесна абмяркоўваюцца. Такая праца з інфармацыяй дазваляе школьнікам, якія сустракаюцца з інфармацыяй, разглядаць яе ўдумліва, крытычна, рабіць вывады аб дакладнасці і каштоўнасці дадзенай інфармацыі. Комплексная праца з вучэбна-навуковым тэкстам на ўроках беларускай мовы ўключае элементы лінгвістычнага, літаратурнага аналізу, а таксама маўленчы разбор, тлумачэнне арфаграм, знакаў прыпынку, выкананне на матэрыяле тэксту фанетычнага, марфемнага, марфалагічнага, сінтаксічнага разбору.

[К содержанию](#)

А. С. ВЛАСЮК

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

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

ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ КАК СРЕДСТВО КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Тест имеет важное значение на уроках литературного чтения в начальных классах и используется не только как инструмент диагностики качества образовательных результатов, но и как эффективный метод обучения и воспитания. Тестирование способствует появлению у младших школьников устойчивой мотивации к чтению и обучению в целом, формирует ответственность, дисциплину, организованность. Оно способствует снижению уровня психологической тревожности учащихся, их стрессового состояния.

Для тестовой формы контроля характерна и обучающая функция. Если на уроке учитель проведет проверку с объяснением и доказательством ответов, то его деятельность будет направлена на развитие таких умений, как умение обосновывать свой выбор ответа, умение доказывать верность своего ответа. Можно еще говорить и о мотивирующей и стимулирующей учебную деятельность младшего школьника функции тестов [1, с. 171].

При подборе материала для тестов нужно придерживаться некоторых правил: 1) правильные ответы должны располагаться в случайном порядке; 2) вопросы не должны повторять формулировки учебника; 3) ответы на одни вопросы не должны служить подсказками для других; 4) вопросы не должны содержать «ловушек» [2, с. 49].

Среди тестовых заданий на уроках литературного чтения в начальных классах должны присутствовать разнообразные типы вопросов: закрытые (задания на установление соответствия или последовательности, на выбор одного из альтернативных ответов, на выбор ответов из предложенного множества и др.), открытые (задания с кратким или развернутым ответом, задания на воспроизведение, дополнение и др.) [3, с. 52].

На уроках литературного чтения используются различные тесты:

1. Тест на усвоение содержания. Он может быть составлен на основе произведения любого жанра или его части и использован при проверке осознанности чтения.

2. Тест на усвоение описания (на основе внешнего описания героя; на основе определений внешности, характера, склада ума героя; на основе пословиц, поговорок; на основе загадок). Учащиеся должны соотнести номер героя с его описанием; подумать над смыслом пословицы, над поступками и характером героя и определить, подходит ли она к данному герою.

3. Тест на усвоение лексического значения слов служит для проверки качества усвоения лексического значения слов, умения правильно объяснить лексическое значение слов.

4. Тест на соотнесение содержания названию произведения. Учащимся предлагается список прочитанных произведений какого-либо автора. Ученики должны сопоставить отрывок с произведением, из которого он взят, либо отметить в тесте автора произведения, чей отрывок зачитывался.

5. Тест на усвоение значений фразеологизмов [2].

В начальных классах на уроках литературного чтения используются тестовые задания, выполнение которых направлено на:

1. Выявление степени освоения младшими школьниками содержания прочитанного текста.

Чем закончилась сказка «Лесной Мишка и проказница Мышка»?

а) Мышка выскочила из своей норки посмотреть, почему это медведь так ревет.

б) Мишка всегда зовет Мышку погостить в его берлоге и даже разрешает погреться в его косматом ухе.

в) Медведь темной ночью вылез из берлоги, побрел по лесу да и угодил в ловушку.

2. Развитие логического мышления учащихся.

Вспомни стихотворение Владимира Орлова «Чудеса приходят на расвете». Кто березкам в их сне подарил сережки?

а) Волшебница;

б) звезды;

с) лесовик.

3. Определение глубины знаний.

Найди пару: название произведения – герой произведения. Соедини линией.

1. Кошки в лукошке.

2. Собака Лада.

3. Ромка.

4. Козленок.

5. Курочка Чубатка.

1. Глоток молока.

2. Трусихи.

3. Тимошка.

4. Встреча со сказкой.

5. Хочу бодаться.

4. Выявление читательского кругозора.

Кто автор сказки «В гостях у дедушки Мороза»?

а) Владимир Одоевский.

б) Константин Ушинский.

в) Борис Заходер.

5. Оценку поступков героев, раскрытие их характера.

Как можно характеризовать Аиста из истории Валентина Берестова «Аист и соловей»?

а) Нетерпеливый, невежливый;

б) вздорный, сварливый;

в) вежливый, сообразительный.

Использование такого рода тестовых заданий вносит разнообразие в содержание урока, повышает интерес обучающихся к литературе, обеспечивает глубокое и прочное усвоение содержания литературного произведения, понимание его структуры и средств художественного изображения, что способствует развитию не только речи учащихся, но и их познавательной активности.

Таким образом, использование тестирования на уроках литературного чтения помогает младшим школьникам погружаться в мир художественной литературы, приобретать навыки анализа текста, формулировать свою точку зрения по поводу прочитанных книг, их героев, изображенных событий.

Список использованной литературы

1. Сиренко, С. С. Место тестирования в системе методов контроля и оценки знаний / С. С. Сиренко // Шк. технологии. – 2014. – № 3. – С. 171–177.
2. Сариев, Ш. Тестовые задания – одно из средств развития речи на уроках чтения / Ш. Сариев // Нач. шк. – 2011. – № 11. – С. 48–52.
3. Валитова, Г. А. Теория и практика дидактического тестирования в начальной школе : учеб. пособие / Г. А. Валитова. – Уфа : Гилем, 2009. – 172 с.

[К содержанию](#)

А. Н. ГМИР, А. А. ТАБОЛЬЧИК

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – **И. Л. Сохор**, канд. физ.-мат. наук

МЕДИЦИНСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ 3D-ПЕЧАТИ

Технология 3D-печати была открыта и запатентована американским исследователем Чаком Халлом еще в 1986 г., но первое оборудование появилось только десять лет спустя. Первые 3D-принтеры были модернизированными струйными принтерами, более поздние же модели были созданы с использованием фотополимерного жидкого пластика.

3D-принтер позволяет создавать физические объекты на основе их 3D-моделей. Устройство создает объект сразу в трех плоскостях снизу вверх слоями. Поскольку 3D-принтеры могут работать с совершенно разными материалами, эти устройства используют в архитектуре, строительстве, медицине, автомобильной промышленности и др. При этом технология 3D-печати в ряде случаев приводит к существенному снижению себестоимости продукции, чем отчасти обусловлена ее нарастающая популярность.

Медицинские 3D-принтеры позволяют учесть мельчайшие индивидуальные особенности строения человека и сделать любой идеальный имплантат. Так, 3D-печать используется при создании протезов для ушей, носа и подбородка. Протезирование ушей, носов и подбородков часто бывает болезненным, дорогостоящим и трудоемким. При этом существуют альтернативные разработки более дешевого и простого в изготовлении лицевого протеза, который можно получить с помощью 3D-печати. Процесс создания такого протеза включает в себя 3D-сканирование лица пациента (что гораздо менее болезненно, чем его отливка), моделирование сменной части и печать ее с использованием пигмента, крахмала и медицинского силикона.

Применение 3D-печати в стоматологии реализовано во многих направлениях от ортодонтии до общей стоматологии. Современные технологии 3D-печати позволяют создавать зубные реставрации, литые коронки, мостовидные протезы, каркасы и основания зубных протезов. Важным

аспектом 3D-печати применительно к стоматологии является ее легкое внедрение в клинику, лабораторию или стоматологический кабинет. Скорость и точность моделирования объектов 3D-печати являются ключевыми для этого направления.

Таким образом, 3D-печать в медицине ускоряет развитие индустрии здравоохранения, обеспечивая больший комфорт для пациента, лучшее понимание для врача и удешевление медицинских процедур.

[К содержанию](#)

М. Г. ГРУШЕВСКАЯ

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – **О. В. Матысик**, канд. физ.-мат. наук, доцент

НЕЯВНАЯ ИТЕРАЦИОННАЯ ПРОЦЕДУРА РЕШЕНИЯ ЛИНЕЙНЫХ ОПЕРАТОРНЫХ УРАВНЕНИЙ С АПОСТЕРИОРНЫМ ВЫБОРОМ ПАРАМЕТРА РЕГУЛЯРИЗАЦИИ

Проблема решения некорректных задач и разработки новых методов их решения весьма актуальна, поскольку такие задачи часто встречаются в многочисленных приложениях математики: гравиметрии, спектроскопии, математической экономике и т. д. Целью данной статьи является разработка и исследование неявной итерационной процедуры решения некорректных задач, описываемых операторными уравнениями I рода. Рассмотрим в гильбертовом пространстве H линейное операторное уравнение

$$Ax = y_\delta \quad (1)$$

с положительным несамосопряженным ограниченным оператором A . Для решения (1) используем неявную итерационную процедуру

$$z_{n+1} = \left(E + \alpha^2 (A^* A)^2 \right)^{-1} \left[(E - \alpha A^* A)^2 z_n + 2\alpha A^* y_\delta \right] + \left(E + \alpha^2 (A^* A)^2 \right)^{-1} (E - \alpha A^* A)^2 u_n, \quad z_0 \in H. \quad (2)$$

Здесь $\|y - y_\delta\| \leq \delta$, $\alpha > 0$, u_n – ошибки вычисления итераций, $\|u_n\| \leq \beta$. Известно, что $0 \in SpA$, но не является его собственным значением. Поэтому задача отыскания решения уравнения является некорректной.

Предполагается существование единственного решения x при точной правой части u уравнения (1).

Ниже под сходимостью неявного метода итераций (2) понимается утверждение о том, что приближения (2) сколь угодно близко подходят к точному решению операторного уравнения (1) при достаточно малых δ и $n\delta$ и достаточно больших n . Обозначим $C = \left(E + \alpha^2(A^*A)^2\right)^{-1} (E - \alpha A^*A)^2$,

$$B = \left(E + \alpha^2(A^*A)^2\right)^{-1} 2\alpha A^*.$$

Определим момент m останова итерационного процесса условием

$$\|z_n - z_{n+1}\| > \varepsilon, (n < m), \quad \|z_m - z_{m+1}\| \leq \varepsilon, \quad (3)$$

где ε – заданное до начала вычислений положительное число (уровень останова). Справедливы леммы.

Лемма 1. Пусть приближение ω_n определяется равенствами:

$$\omega_0 = z_0, \quad \omega_{n+1} = C\omega_n + Bu + Cu_n, \quad n \geq 0,$$

тогда справедливо неравенство

$$\sum_{k=0}^n \|\omega_k - \omega_{k+1} + Cu_k\|^2 \leq \|\omega_0 - x\|^2 + \sum_{k=0}^{n-1} \|Cu_k\|^2.$$

Лемма 2. При любом $\omega_0 \in H$ и произвольной последовательности ошибок $\{u_n\}$, удовлетворяющих условию $\|u_n\| \leq \beta$, выполняется неравенство $\lim_{n \rightarrow \infty} \|\omega_n - \omega_{n+1}\| \leq 2\|C\|\beta$.

Доказательство лемм 1 и 2 аналогично доказательству подобных лемм из [1–4]. Леммы 1–2 используются при доказательстве следующей теоремы.

Теорема. Пусть уровень останова $\varepsilon = \varepsilon(\delta, \beta)$ выбирается как функция от уровней δ и β норм погрешностей $y - y_\delta$ и u_n . Тогда справедливы следующие утверждения:

а) если $\varepsilon(\delta, \beta) > 2\|C\|\beta$, то момент останова m из (3) определен при любом начальном приближении $z_0 \in H$ и любых y_δ и u_n , удовлетворяющих условиям $\|y - y_\delta\| \leq \delta$, $\|u_n\| \leq \beta$;

б) если $\varepsilon(\delta, \beta) > \|B\|\delta + 2\|C\|\beta$, то справедлива оценка

$$m \leq \frac{\|z_0 - x\|^2}{(\varepsilon - \|B\|\delta - 2\|C\|\beta)(\varepsilon - \|B\|\delta)};$$

в) если, кроме того, $\varepsilon(\delta, \beta) \rightarrow 0$, $\delta, \beta \rightarrow 0$ и $\varepsilon(\delta, \beta) \geq d(\|B\|\delta + \|C\|\beta^p)$, где $d > 1$, $p \in (0, 1)$, то $\lim_{\substack{\delta \rightarrow 0 \\ \beta \rightarrow 0}} \|z_m - x\| = 0$, т. е. метод (2) сходится.

Замечание. Если номера останова m , зависящие от ε , $y - y_\delta$, $\{u_n\}$, не стремятся к ∞ при $\varepsilon, \delta, \beta \rightarrow 0$, а окажутся ограниченными, то и в этом случае $z_m \rightarrow x, \beta \rightarrow 0, \delta \rightarrow 0, \varepsilon \rightarrow 0$.

Список использованной литературы

1. Емелин, И. В. Правило останова в итерационных процедурах решения некорректных задач / И. В. Емелин, М. А. Красносельский // Автоматика и телемеханика. – 1978. – № 12. – С. 59–63.
2. Савчук, В. Ф. Об одном неявном итеративном методе решения операторных уравнений / В. Ф. Савчук, О. В. Матысик // Докл. НАН Беларуси. – 2005. – Т. 49, № 4. – С. 38–42.
3. Матысик, О. В. Итерационная регуляризация некорректных задач / О. В. Матысик. – Saarbrücken : LAP LAMBERT Acad. Publ., 2015. – 188 с.
4. Матысик, О. В. Явные и неявные итерационные процедуры решения некорректно поставленных задач / О. В. Матысик. – Брест : БрГУ, 2014. – 213 с.

[К содержанию](#)

М. Э. ГРЫЦУК

Брест, БрДУ імя А. С. Пушкіна

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

ВЫКАРЫСТАННЕ ТВОРЧЫХ ЗАДАННЯЎ НА ЎРОКАХ ЛІТАРАТУРНАГА ЧЫТАННЯ Ў ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАХ

Творчае чытанне – гэта здольнасць рэагаваць на тэкст, які чытаецца, актывізаваць па ходзе чытання ўласныя думкі і пачуцці, пакідаць след у душы ад прачытанага. Тэхналогія творчага чытання, прапанаваная І. А. Якімавым, уключае ў сябе знаёмства з тэкстам літаратурнага твора, выказванне дзецымі ўражанняў ад прачытанага ў працэсе стварэння другасных вобразаў, абмеркаванне другасных мастацкіх вобразаў [1].

З першай сустрэчы з тэкстам настаўнік павінен прывучаць малодшых школьнікаў працаваць “з алоўкам у руцэ”, выкарыстоўваючы наступныя віды працы:

“Добры дзень, незнаёмы!” (вылучэнне, падкрэсліванне ў тэксце незнаёмых слоў, словазлучэнняў, фразеалагізмаў і наступнае тлумачэнне іх значэння).

“Мой сябар – пытанне” (“вычэрпванне” інфармацыі з кожнага слова, словазлучэння, сказа; пастаноўка пытанняў).

Пасля чытання тэксту твора пачынаецца этап працы, які дае магчымасць вучням выказаць свае ўражанні. Тут выкарыстоўваюцца наступныя творчыя заданні:

Абмен думкамі аб прачытаным па пытаннях настаўніка і дзяцей: Што спадабалася? Які эпізод і герой больш за ўсё запомніліся? Які настрой узнікае пры чытанні твора?

“А я сумняваюся!” (праверка наяўнай у тэксце фактуальнай інфармацыі: апісання падзей, герояў, месца і часу дзеяння і г. д.).

Складанне плана твора для вызначэння яго важных момантаў і пераказ прачытанага.

Пераказ ад імя якога-небудзь персанажа ў змененай форме, напрыклад радыёрэпартажу з месца падзей і г. д.

Успаміны пра выпадкі са свайго жыцця.

Аповед па аналогіі з прачытаным.

Супастаўленне двух або некалькіх твораў.

Слоўнае маляванне карцін па прачытаным творы.

Складанне пытанняў да твора.

Складанне загадкі пра твор або яго персанажаў.

Маляванне эпізоду, які больш за ўсё спадабаўся.

Маляванне канкрэтнага эпізоду або прадмета (дазваляе правесці абмеркаванне малюнкаў аднаго эпізоду з цэлым класам).

Серыя малюнкаў (комікс) (дазваляе прыўнесці ў малюнак элемент дынамізму, адлюстраваць важныя з пункту гледжання вучняў падзеі твора. У серыі можа быць усяго некалькі “кадраў”, якія адлюстроўваюць змест аднаго эпізоду).

Маляванне персанажа, прадмета або вобразнага паняцця (звяртае ўвагу малодшых школьнікаў на дэталі, тыя падрабязнасці, якія часам застаюцца за межамі гутаркі).

Выява настрою персанажаў з дапамогай фарбаў.

Аплікацыя, лепка, выраб макета кнігі.

Сузіранне і абмеркаванне ілюстрацый прафесійнага мастака да твора (дазваляе правесці адпаведнасць выявы персанажаў, настрою эпізоду з узніклымі ў дзяцей вобразамі).

Падчас працы з літаратурнымі тэкстамі можна выкарыстоўваць памятку, якія дапамагаюць арганізоўваць работу па фарміраванні інфармацыйнай кампетэнтнасці малодшых школьнікаў. Прывядзём прыклады памятак-інструкцый, пры працы з якімі фарміруецца навык сэнсавага чытання тэкстаў.

Памятка 1. Праца з загалоўкамі

1. Сфармулюйце для сябе, пра што пойдзе гаворка і спыніцеся.

2. Успомніце ўсё, што вы ўжо ведаеце на гэтую тэму.

3. Пастаўце пытанні, на якія, на ваш погляд, будуць дадзены адказы ў тэксце.

4. Паспрабуйце, наколькі гэта магчыма, да чытання тэксту даць на гэтыя пытанні магчымыя адказы.

5. Пасля гэтага прыступайце да чытання. Чытаючы, супастаўляйце вылучаныя вамі здагадкі з рэальным зместам тэксту.

Памятка 2. Праца з тэкстам

1. Чытаючы, сачыце, ці ёсць у тэксце незразумелыя словы і выразы. Калі ёсць, знайдзіце іх тлумачэнне ў слоўніках або даведніках.

2. Незразумелым можа быць сам змест тэксту. Падумайце, ці не звязана гэта неразуменне з пройдзеным, але дрэнна засвоеным матэрыялам, паўтарыце яго. Падумайце, ці не стане тэкст зразумелым, калі разабраць канкрэтныя прыклады.

Памятка 3. Дыялог з аўтарам

1. Па ходзе чытання фармулайце пытанні да тэксту, выказвайце свае здагадкі.

2. Правярайце свае здагадкі ў працэсе чытання. Калі вы не можаце даць магчымыя адказы на пытанні, шукайце адказ у тэксце. Калі не можаце знайсці адказ, памятайце, што ў тэксце яго можа і не быць. У такіх выпадках паспрабуйце знайсці патрэбныя звесткі ў іншых крыніцах інфармацыі.

Памятка 4. Вылучэнне галоўнага

1. Чытаючы тэкст, старайцеся аддзяліць у ім галоўнае ад другараднага. Абдумайце, у якой частцы тэксту выказана галоўная думка, што гэтую галоўную думку тлумачыць або дапаўняе.

2. Па ходзе чытання складайце план (вусны або пісьмовы).

3. Складайце схемы, табліцы, якія адлюстроўваюць істотныя моманты тэксту.

4. У выпадку неабходнасці рабіце выпіскі.

5. На працягу працы старайцеся ўявіць сабе тое, пра што вы чытаеце.

Памятка 5. Запомні!

1. Растлумачце сабе, у чым сувязь думак – пунктаў плана.

2. Перакажыце тэкст па плане.

3. Адкажыце на пытанні падручніка або на запісаныя ў сшыткі пытанні настаўніка.

Памятка 6. Праверце сябе!

1. Адкажыце на пытанні, праверце па падручніку правільнасць свайго адказу.

2. Пасля пераказу праверце, ці ўсё вылучанае вамі пераказана і ці не было пры гэтым памылак.

Такім чынам, выкарыстанне творчых заданняў на ўроках літаратурнага чытання садзейнічае глыбокаму разуменню малодшымі школьнікамі вобразаў твора на аснове ўласнага жыццёвага вопыту вучня і яго агульнага развіцця.

Спис використаної літератури

1. Якимов, И. А. Технология творческого чтения на уроках литературы в начальной школе [Электронный ресурс] / И. А. Якимов // Шк. технологии. – 2015. – № 4. – С. 53–60. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/tehnologiya-tvorcheskogo-chteniya-na-urokah-literatury-v-nachalnoy-shkole>. – Дата доступа: 26.03.2022.

[К содержанию](#)

В. С. ДЕМЯНЧИК

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – **Т. С. БУДЬКО**, канд. физ.-мат. наук, доцент

ЗНАЧЕНИЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В РАЗВИТИИ КОЛИЧЕСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Цель исследования – выявить значение игровой деятельности для развития количественных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

В отечественной психологии игра признается ведущим видом деятельности детей дошкольного возраста. Как отмечал Л. С. Выготский, «игра – лучшая подготовка к будущей жизни, в игре ребенок упражняет и развивает те способности, которые понадобятся ему впоследствии» [1, с. 4]. По мнению Д. Б. Эльконина, игровая деятельность является предпосылкой к переходу умственных действий на новый, более высокий этап – с опорой на речь.

Современные исследователи считают, что необходимо использовать игры, позволяющие детям научиться сравнивать предметы, выделять общие черты, производить простейшую классификацию, а также решать другие учебные задачи в игровой форме.

Дидактическая игра учит детей применять имеющиеся знания в различных игровых условиях, активизировать различные психические процессы и приносит детям эмоциональную радость. Главная цель любой дидактической игры – образовательная. Правила в дидактической игре определяют последовательность игровых действий, повышают занимательность игры. В игровых действиях реализуются игровые и дидактические задачи. Игровым результатом дидактической игры является решение игровой задачи.

Важность использования дидактической игры для формирования количественных представлений у дошкольников отмечают такие исследователи, как В. В. Данилова, Е. В. Колесникова, Л. С. Метлина, З. А. Михайлова, Т. Д. Рихтерман, А. А. Столяр и др. Они рекомендуют включать игровые элементы в упражнения во всех возрастных группах: в младших – в виде сюрпризного момента, имитационных движений, сказочного персонажа

и т. д.; в старших игровые моменты приобретают характер поиска, угадывания, соревнования.

В. В. Данилова, З. А. Михайлова, Т. Д. Рихтерман рекомендуют игры для закрепления знания цифр и умения называть равенство разных групп предметов. С целью изучения состава числа из отдельных единиц авторы предлагают игры и игровые упражнения по мотивам знакомых сказок. Для овладения операцией счета авторы рекомендуют игры на счет звуков, движений, предметов, а для овладения детьми порядковым счетом – игры на уточнение знаний дней недели [2, с. 12–25].

Л. С. Метлина предлагает игры для развития деятельности счета с участием разных анализаторов: счет звуков, счет и воспроизведение движений, счет предметов на ощупь, игры на счет игрушек (предметов), расположенных в форме разных фигур, изображения предметов на карточке. Для закрепления навыков порядкового счета Л. С. Метлина рекомендует игры с использованием однородных предметов, отличающихся цветом или размерами, а позднее – совокупности предметов разного вида (например, игрушки, персонажи сказок), также автор предлагает упражнять в порядковом счете на бессюжетном материале в играх с моделями геометрических фигур, полосках разных размеров, карточками [3, с. 90–154].

А. А. Столяр в пособии «Давайте поиграем» предлагает игры, направленные на формирование навыков количественного и порядкового счета. Игры, предложенные автором, насыщены логико-математическим содержанием. Специфика предлагаемых в пособии игр такова, что в большинстве случаев в одну и ту же игру можно играть много раз, и это детям не надоедает, так как меняются исходные данные. Поэтому каждое повторение игры включает элементы новизны, и решаемая в процессе игры задача меняется [4, с. 3–24].

Таким образом, проведенный анализ литературных источников свидетельствует о том, что современные авторы чаще обращаются к дидактическим играм, однако в дошкольной педагогике потенциал дидактических игр в формировании количественных представлений раскрыт не полностью. Не в полной мере исследована проблема вариативности и использования дидактической игры как средства формирования количественных представлений в самостоятельной и организованной деятельности.

Список использованной литературы

1. Выготский, Л. С. Психология развития ребенка / Л. С. Выготский. – М. : Смысл : Эксмо, 2004. – 512 с.
2. Данилова, В. В. Обучение математике в детском саду: практические, семинарские и лабораторные занятия / В. В. Данилова, Т. Д. Рихтерман, З. А. Михайлова. – М. : Академия, 1998. – 160 с.

3. Метлина, Л. С. Математика в детском саду : пособие для воспитателя дет. сада / Л. С. Метлина. – М. : Просвещение, 1984. – 256 с.

4. Давайте поиграем: математические игры для детей 5–6 лет / Н. И. Касабуцкий [и др.] ; под ред. А. А. Столяра. – М. : Просвещение, 1991. – 84 с.

[К содержанию](#)

В. П. ДЗИГАДЗЮК

Мазыр, МДПУ імя І. П. Шамякіна

Навуковы кіраўнік – **Н. У. Чайка**, доктар філал. навук, прафесар

СУЧАСНЫЯ ПАДЫХОДЫ ДА ВЫВУЧЭННЯ ТЭКСТАВЫХ КАТЭГОРЫЙ ПРАСПЕКЦЫІ І РЭТРАСПЕКЦЫІ

Шырокае функцыянаванне тэкставых катэгорый патрабуе комплекснага і ўсебаковага іх вывучэння ў мастацкіх тэкстах розных жанраў. Значны дыяпазон сродкаў і спосабаў іх рэпрэзентацыі з’яўляецца ключавым момантам пры іх кваліфікацыі і сістэматызацыі, а навуковы кірунак даследавання мовы мастацкага тэксту становіцца адным з прыярытэтных у сучасным мовазнаўстве.

Актуальным пытаннем сучаснай лінгвістыкі з’яўляецца вылучэнне тэкставых катэгорый праспекцыі і рэтраспекцыі. У гісторыі мовазнаўства названая праблема вывучалася ў межах розных лінгвістычных напрамкаў. Метадалагічныя прынцыпы філасофіі, мовазнаўства, літаратуразнаўства, гісторыі дазволілі разглядаць катэгорыю часу ў мастацкіх тэкстах розных тыпаў і аналізаваць яе ў канцэптах “хранатопа” [1], “семіясферы” [2], “канцэптасферы” [3], “кантынуума” [4]. Пры гэтым час разглядаўся як граматычная катэгорыя, якая актуалізуецца з дапамогай граматычных сродкаў.

Адным з метадалагічных прынцыпаў катэгарыяльнага падыходу выступае функцыянальны стыль тэксту і правільнае ўспрыманне змястоўна-канцэптуальнай інфармацыі, што дазволіла вылучыць 10 тэкставых катэгорый, праспекцыю і рэтраспекцыю ў прыватнасці [4]. Катэгорыі праспекцыі і рэтраспекцыі разглядаюцца як факультатыўныя граматычныя катэгорыі, кваліфікуюцца як формы дыскантынуума, для якіх характэрны часавыя зрухі розных відаў, а таксама адлюстроўваюць паслядоўнасць падзей, якія суадносяцца з умоўнай кропкай адліку. Тэкставыя катэгорыі дыскантынуума праецыруюцца ў структурным плане па аб’ёме тэкставай рэтраспектыўнай і праспектыўнай прасторы на фразавую (*Харобры вой, які яшчэ ў раннім юнацтве хадзіў з Альгердам на Масковію, за апошнія гады відавочна набіраў моц аўтарытэту* (В. Іпатава)); міжфразавую (*– На, трымай! перадай Алексу. Я бяру гэтую здыхлю недарма. Гэта добрая цана, спытай любога купца. Конь у вас усё роўна здохне. А мне ён прынясе*

добрыя грошы. Я застаюся тут (В. Іпатава)) і тэкставую (*Ён помніў гэтую кніжачку на зубок. Некалі, яшчэ дзесяцігадовым хлопчыкам, ён слухаў словы, надрукаваныя цяпер у ёй, і, здаецца, зноў чуў голас чалавека, якому быў абавязаны ўсім і якога ўспамінаў штодзённа, хаця са смерці яго прайшло ўжо амаль дзесяць гадоў. Тады, у Вісліцкім касцёле, прысутнічалі сенат, сеймавыя паслы і сам кароль Сігізмунд III. <...>* (В. Іпатава)) [5; 6].

Асновы тэарэтычнай базы семантычнай школы склалі такія паняцці, як экспліцытная і імпліцытная маркіроўка катэгорый праспекцыі і рэтра-спекцыі, план выражэння і план зместу праспектыўнай і рэтраспектыўнай прасторы, глыбінныя і паверхневыя ўзроўні форм дыскантынуума. У выражэнні дадзеных аспектаў некаторыя даследчыкі [5–8] адрозніваюць *кампазіцыйна-тэкставую (затэкставую)* і *адсылачную (унутрытэкставую)* рэтраспекцыю адносна пазіцыі падзеі ў мастацкім творы. Глыбінны ўзровень (сэнсава-змястоўны) адлюстроўвае *кампазіцыйна-тэкставую (затэкставую) рэтраспекцыю*, пад якой даследчыкі разглядаюць частку рэтраспектыўнага тэксту, якая выводзіць чытача за межы асноўнага плана зместу тэкстаў, г. зн. прадстаўляецца інфармацыя, якая раней не была заяўлена. Напрыклад, *Паглядзеў на мокрую траву – расцягнуцца б на ёй, падклаўшы мяшок. На маці не глядзеў – трохі злаваўся на яе, што адламіла яму раніцай столькі ж хлеба, колькі і малому* (В. Іпатава).

На паверхневым узроўні (кампазіцыйна-структурным) разглядаецца адсылачная (унутрытэкставая) рэтраспекцыя, або “рэтраспектыўная спасылка”, якая дзейнічае ўнутры сюжэта паралельна з развіццём апавядання і служыць для пераакцэнтацыі раней дадзенай інфармацыі, набываючы першараднае значэнне [5–8], напрыклад: *Тады і нахіліўся над Алексам стольнік Мікіта і сказаў ціха: “Ці не тваю гэту красуню ўчора купцу басурманскаму аддалі?” – “Што?” – не зразумеў адразу Алекса, але ўсё схаладнела ў яго ўнутры і як чорная маланка ў вачах успыхнула. <...> Данеслі перапалоханыя чалядзінцы пра нядоўгую **размову Алексы і стольніка Мікіты**, і тады зразумеў Усяслаў, што не разбоем займаўся на Купецкім падвор’і яго збраяносец* (В. Іпатава).

У межах логіка-семантычнага напрамку даследуюцца спосабы выражэння лагічных адносін у праспектыўным і рэтраспектыўным аспектах. Праяўленне імпліцытнасці дадзеных катэгорый даследчыкі Н. У. Брускова, І. Р. Гальперын звязваюць з магчымасцямі памяці чытача спалучаць раней атрыманую інфармацыю з новай. Так, ва ўрыўку *Алексу не крыўдзілі такія размовы. Кожнаму з іх сваё. За гэтымі агромністымі, непрыветнымі, небяспечнымі гарамі – Хвалынскае мора, а за ім...* (“За морам Хвалынскім”) лексічная адзінка *Хвалынскае мора* адносіць чытача да назвы твора. Л. М. Фёдарова вызначае паўтор як адзін з вядучых прыёмаў актуалізацыі імпліцытнай рэтраспекцыі і сцвярджае, што “сістэма лексіч-

ных і семантичных паўтораў садзейнічае акцэнтацыі раней прад'яўленай інфармацыі” [6, с. 5].

Рэалізацыя формы дыскантынуума абумоўлена ўзаемадзеяннем асобных экспліцытных маркераў, якія садзейнічаюць прадбачанню чытачом, што адбудзецца далей у сюжэце твора: *Зусім нядаўна бачыў ён сон – сон пра тое, што было калісьці, і ў сне ўспаміналася ўсё так ярка, выразна, нібыта зноў быў ён маленькім хлапчанём, якога вядзе за руку высокая, статная жанчына з залатым абручом вакол пукатага лба, з залатымі наручамі і ў сукенцы, затканай сярэбранымі нітамі* (В. Іпатава). Маркер часу, які выражаны прыслоўем *нядаўна*, экспліцытна ажыццяўляе зрух у прастору мінулага.

Працы даследчыкаў катэгарыяльнага, семантичнага напрамкаў унеслі значны ўклад у распрацоўку праблемы тэкставых катэгорый праспекцыі і рэтраспекцыі. Былі вывучаны пытанні семантичнай арганізацыі дадзеных катэгорый, імпліцытнага і экспліцытнага выражэння адзінак, класіфікацыі семантичных відаў праспекцыі і рэтраспекцыі. Названыя даследаванні адкрылі новыя перспектывы ў вывучэнні камунікатыўнай і семантичнай арганізацыі форм дыскантынуума ў мастацкім тэксце.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Бахтин, М. М. Время и пространство в романе / М. М. Бахтин // Вопр. лит. – 1974. – № 3. – С. 133–179.
2. Лотман, Ю. М. Структура художественного текста / Ю. М. Лотман. – М. : Искусство, 1970. – 384 с.
3. Лихачев, Д. С. Поэтика древнерусской литературы / Д. С. Лихачев // Избр. работы : в 3 т. – Л., 1987. – Т. 1 : Развитие русской литературы X–XVII веков. Поэтика древнерусской литературы. – С. 260–654.
4. Гальперин, И. Р. Ретроспекция и проспекция в тексте / И. Р. Гальперин // Текст как объект лингвистического исследования / И. Р. Гальперин ; отв. ред. Г. В. Степанов. – Изд. 9-е. – М. : URSS : Ленанд, 2016. – С. 105–113.
5. Брускова, Н. В. Категории ретроспекции и проспекции в художественном тексте: на материале немецкого языка : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Н. В. Брускова ; Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. – М., 1983. – 22 с.
6. Федорова, Л. Н. Категория ретроспекции в художественном тексте: на материале английского языка : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Л. Н. Федорова ; Моск. гос. пед. ин-т иностр. яз. – М., 1982. – 21 с.
7. Тивьяева, И. В. Ретроспективные сверхфразовые единства: формы и функции: на материале английского языка : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / И. В. Тивьяева ; Воронеж. гос. ун-т. – Тула, 2007. – 19 с.
8. Чиговская-Назарова, Я. А. К проблеме выделения текстовых категорий русского научного текста / Я. А. Чиговская-Назарова // Соврем. наука: актуал. проблемы и пути их решения. – 2014. – № 10. – С. 138–140.

[К содержанию](#)

Г. М. ДРОЗД

Брэст, БрДУ імя А. С. Пушкіна

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

ЗАОНИМЫ БЯРОЗАЎШЧЫНЫ: СТРУКТУРНА-СЕМАНТЫЧНЫ АСПЕКТ

Для абазначэння ўласнага імя жывёл, ці клічак, у мовазнаўстве 60-х гг. XX ст. з’явіўся грэчаскі тэрмін “заонім”. “Спецыяльных даследаванняў як па беларускай, так і рускай зааніміі няма. Вядомы працы Т. П. Раманавай і Н. Р. Радчанка, у якіх падаюцца тыпалагічныя асаблівасці іпонімаў (клічкі коней), разглядаюцца спосабы фіксацыі роднасці, вызначаюцца прынцыпы намінацыі. У працах Н. К. Дзмітрыева і Н. Г. Дубавой аналізуюцца клічкі сабак, вызначаюцца іх структурныя асаблівасці” [1, с. 102]. Спецыфіку заанімічнай лексікі вызначаюць шляхам яе параўнання з іншымі класамі онімаў (напрыклад, заонімы/антрапонімы) у сваіх працах В. І. Супрун, В. І. Фанякова, В. І. Макіенка, В. Я. Фралова.

Беларускі заанімічны матэрыял яшчэ чакае свайго даследчыка. Намі сабраны заонімы асобнага рэгіёна Беларусі – Бярозаўшчыны. У клічках адлюстроўваюцца асаблівасці зносінаў чалавека з хатнімі жывёламі, асаблівасці іменавання на лексічным і словаўтваральным узроўнях.

Так як матывацыя часткі заонімаў невядомая, то, акрамя матывацыі, пры класіфікацыі мы ўлічваем і суаднесенасць з пэўным апелятывам.

Заонімы, матываваныя часам сутак, месяцам і парой года, калі з’явілася на свет пэўная жывёла: *Вёсна* – клічка каровы: *Нарадзілася вясной*; *Зімка* – клічка каровы: *Нарадзілася зімой*; *Ночка* – клічка каровы: *Нарадзілася ноччу*; *Майка* – клічка каровы: *Нарадзілася ў маі*; *Март* – клічка каровы: *Нарадзілася ў сакавіку* (рус. март).

Заонімы, матываваныя асабовымі імёнамі: *Аліса* – клічка каровы; *Боні* – клічка сабакі: *Боні Паркер і Клайд Бэроў* – найвядомейшая пара гангстараў у гісторыі; *Боня* – клічка сабакі: *Ад імя Баніфацый*; *Вэрна* – клічка каровы: *Ад імя Верна*; *Джэс* – клічка сабакі; *Зозуля* – клічка каровы: *Ад прозвішча гаспадыні*; *Кася* – клічка кошкі: *Скарочаная форма ад польскага імя Кася*; *Ляда* – клічка каровы; *Ліза* – клічка пацука: *Суседку завуць так*; *Люська* – клічка каровы, *Люся* – клічка кабылы: *Ад імя Людміла*; *Матрона* – клічка каровы; *Пеця* – клічка пеўня; *Поўлета* – клічка сабакі: *Ад імя футбаліста*; *Сільвія* – клічка сабакі; *Харітон* – клічка смаўжа.

Заонімы, суадносныя з назвамі іншых жывёл: *Зайка* – клічка каровы; *Канарейка* – клічка каровы; *Кукушка* – клічка каровы; *Совушка* – клічка каровы; *Сорóка* – клічка каровы.

Заонімы-характарыстыкі:

– заонімы, звязаныя з масцю жывёлы, колерам поўсці: *Ака́цыя* – клічка каровы: *Уся белая*; *Бéлік* – клічка ката: *Па афарбоўцы белы*; *Вулкán* – клічка сабакі: *Па афарбоўцы падобны да колера вулкана*; *Ёгурт* – клічка марской свінкі: *Бела-рыжага колеру*; *Жу́чка* – клічка каровы: *Чорная бы смоль*; *Зéбра* – клічка каровы: *Былі дзве чорныя і белая палоскі*; *Зо́рка* – клічка каровы: *Была чырвона-нярэстай афарбоўкі*; *Лáсточка* – клічка каровы: *Па афарбоўцы чорна-белая бы ластаўка*; *Ліса́* – клічка каровы: *Аранжавай афарбоўкі*; *Мандарі́нка* – клічка хамяка: *Па афарбоўцы вогненна-аранжавы і пушысты*; *О́рлік* – клічка каня: *Такі беласнежны, прыгожы быў, бы кветка*; *Ра́дуга* – клічка каровы: *Па афарбоўцы рознакаляровая была*; *Ря́бка* – клічка каровёў: *Рабая з аранжавымі плямамі*; *Сі́ўка* – клічка каровы: *Па афарбоўцы сівая*; *Со́лнэшко* – клічка ката: *Шорстка бела-жоўтага колеру*; *Тумáн* – клічка сабакі: *Шэрага колеру*; *Чо́рна* – клічка каровы;

– заонімы, суадносныя з назвай пароды: *Лэ́ссі* – клічка сабакі: *Па назве пароды*;

– заонімы, звязаныя са знешнімі асаблівасцямі і паводзінамі: *Бато́н* – клічка сабакі: *Маленькім быў поўненькі і рыжы-рыжы, падобны да колеру батона*; *Бéлка* – клічка каровы: *Хвост пушысты*; *Белу́га* – клічка каровы: *Вялікая намерам*; *Борі́с Орка́діевіч* – клічка ката: *Занадна тоўсты быў, але вельмі прыгожы*; *Бу́блік* – клічка сабакі: *Хвост закручваў бублікам*; *Ва́лік* – клічка кошкі: *Любіць катацца на падлозе*; *Волна́* – клічка каровы: *Спакойная была*; *Гроза́* – клічка каровы: *Агрэсіўная была*; *Дружо́к* – клічка сабакі: *Злы быў, таму так і назвалі, каб дружалюбнейшы стаў*; *Жру́н* – клічка папугая: *Увесь час што-небудзь “хамячыў”*; *Звё́здочка* – клічка каровы: *Пляма на ілбе ў выглядзе зоркі*; *Кві́тка* – клічка каровы: *Вельмі прыгожая была*; *Кра́ся* – клічка каровы: *Прыгожая*; *Лу́на* – клічка кабылкі: *На лбе пляма ў выглядзе месяца*; *Лунá* – клічка каровы: *На лбе ёсць пляма ў выглядзе месяца*; *Малы́ш* – клічка ката: *Маленькі быў*; *Ма́ся* – клічка сабакі: *Маленькая была і падлізвалася*; *Ма́я* – клічка хамяка: *Шустры вельмі быў*; *Мі́рная* – клічка каровы: *Лагодная была*; *Мо́рда* – клічка кошкі: *Калі бабуля глядзела на яе, то адчувала жах, называла яе нават: “Морда с преісподніі”*; *Морóженка* – клічка ката: *Галава ў яго нейкай няправільнай формы была, падобная да верхняй часткі марожанага ў ражку*; *Мура́шка* – клічка каровы: *Малая была*; *Мясні́к* – клічка ката: *Вельмі любіў каўбасу і мяса, увесь час цягаў са стала*; *Напаліо́н* – клічка кабана: *Часта праз перагародку пераскокваў і збягаў*; *Омлёт* – клічка ката: *Любіў добра паесці*; *Пушо́к* – клічка ката: *Доўгі і пушысты хвост*; *Ромáшка* – клічка каровы: *Белыя плямы ў выглядзе кветкі*; *Русáлочка* – клічка каровы: *Чубок доўгі*; *Струна́* – клічка

каровы: *Худая была*; *Стрыказá* – клічка каровы: *Брыкалася, на месцы ніколі не стаяла*; *Сцэкló* – клічка ката: *Баяўся ўсіх, таму дзед казаў: “Дзе гэтае Сцэкло...”*; *Термінáтор* – клічка хамяка: *На рукі яго не маглі ўзяць, бо кусаўся, адзенне грыз*; *Тіхá* – клічка каровы: *Спакойная была*; *Цыгáн* – клічка сабакі: *Усё нешта цягаў і хаваў*; *Цы́па* – клічка курачкі: *Маленькая была*; *Чубáка* – клічка ката: *Дурны, страшненькі быў*; *Шу́страя* – клічка каровы; *Шызафрэ́нік* – клічка пеўня: *Пароды Фенікс, такі дробны, а тузаў усіх*; *Электрoні́к* – клічка хамяка: *Увесь час бегае па крузе, хоць бяры і правады да яго праводзь. Так і тэлефон можна будзе зарадзіць*; *Ю́ла* – клічка сабакі: *Круціцца бы тая юла*;

– заанімы, матываваныя падабенствам з героем мастацкай літаратуры, мультыплікацыйных і мастацкіх фільмаў: *Багі́ра* – клічка сабакі: *Чорная з жоўтымі вачыма, падобная да пантэры з мультфільма “Кніга джунгляў”, якую завуць Багіра*; *Кі́ко* – клічка кураняці: *З мультфільма*; *Лё́лік* – клічка смаўжа: *З мультфільма*; *Лю́цык* – клічка пацука: *Так завуць любімага героя з відэагульні*; *Ню́ша* – клічка марской свінкі: *З мультфільма “Смяшарыкі”*; *Пу́мба* – клічка кабана: *З мультфільма*; *Свэ́н* – клічка барана: *Падобны да аленя з мультфільма “Халоднае сэрца”*; *Спі́ріт* – клічка каня: *Падобны да каня з мультфільма “Спірыт: душа прэрыі”*; *Стрёлка* – клічка каровы: *У гонар сабакі-касманаўта*; *Хо́мка* – клічка хамяка: *З мультфільма*; *Эсмерáльда* – клічка сабакі: *Так звалі цыганку ў фільме “Сабор Парыжскай Маці Божай”*.

Заанімы, матываваныя назвамі кветак і раслін: *А́стра* – клічка каровы; *Берэ́зка* – клічка каровы; *Гвозді́ка* – клічка каровы; *Гру́ша* – клічка каровы; *Калі́на* – клічка каровы: *Пароды чырвона-нярэстай была*; *Ро́за* – клічка каровы; *Рябі́на* – клічка каровы; *Слі́ва* – клічка каровы; *Сірэ́нь* – клічка каровы; *Я́блоня* – клічка каровы.

Такім чынам, у групу заанімаў актыўна ўключаецца разнастайная лексіка. Заанімічнай намінацыі ўласціва вялікая свабода ў выбары імені як традыцыйнага, так і новага.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Леванцэвіч, Л. В. Лінгвакразнаўства ў кантэксце моўнай культуры : манаграфія / Л. В. Леванцэвіч. – Брэст : БрДУ, 2020. – 188 с.

[К содержанию](#)

А. Н. ЖУРАВЕЛЬ

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – **Т. С. Будько**, канд. физ.-мат. наук, доцент

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ РАЗВИТИЯ ГЕОМЕТРИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Цель исследования – охарактеризовать особенности методики развития геометрических представлений у детей старшего дошкольного возраста.

Старший дошкольный возраст является связывающей ступенью перехода ребенка в школу, а для этого необходим оптимальный уровень познавательного развития, в том числе и развитие геометрических представлений.

Основой формирования у детей представлений о геометрических фигурах является способность их к восприятию формы. Форма – одно из важных свойств окружающих предметов: она получила обобщенное отражение в геометрических фигурах. Другими словами, геометрические фигуры – это эталоны, при помощи которых можно определить форму предметов или их частей.

Проблему ознакомления детей раннего и дошкольного возраста с геометрическими фигурами и их свойствами следует рассматривать в двух аспектах: в плане сенсорного восприятия форм геометрических фигур и использования их как эталонов в познании форм окружающих предметов, а также в смысле познания особенностей их структуры, свойств, основных связей и закономерностей в их построении.

Контур предмета есть то общее начало, которое является исходным как для зрительного, так и для осязательного восприятия [1].

А. М. Леушина указывала, что дети пяти лет ощупывают предмет обеими руками, движения идут навстречу друг другу или расходятся, но еще отсутствует систематическое прослеживание всего контура объекта. И наконец, дети шести лет начинают последовательно прослеживать кончиками пальцев весь контур фигуры. Ощупывающие движения как бы моделируют форму предмета. Только к пяти годам глаз начинает охватывать и наиболее характерную часть формы, что способствует в известной мере узнаванию воспринимаемого объекта [2].

Р. Л. Березина считает, что детей 5–6 лет важно обучить сравнению формы предмета с геометрическими эталонами предметной формы [3].

К 6–7 годам многие дошкольники правильно показывают предметы, имеющие форму круга, прямоугольника и т. д. Однако уровень обобщения понятий еще невысок: дети могут не узнавать знакомую им форму предмета, если сам предмет не встречался в их опыте (Т. В. Шарабаева) [4].

Т. С. Будько отмечает, что дети 5–6 лет в процессе зрительного обследования фиксируют контур, выделяют углы, вершины, стороны и на этой основе включают фигуру в группу округлых или угольных фигур, группируют, классифицируют, упорядочивают, систематизируют их. Старшие дошкольники познают свойства фигур путем счета вершин, сравнения по величине сторон, углов (с помощью условной мерки или путем сгибания моделей фигур). Распознавая геометрические фигуры и их свойства, ребенок способен давать словесные характеристики формам предметов и геометрическим фигурам.

В старшем дошкольном возрасте дети способны воспринять геометрическую фигуру как эталон (яблоко, мяч – это шар), т. е. абстрагировать признак формы от других признаков предметов (цвета, величины, расположения в пространстве, пропорций частей), способны различать близкие по форме плоские и объемные фигуры. Могут устанавливать связь между свойствами фигуры и ее названием. Дети способны провести обобщение по форме [1].

Вопросы ознакомления с особенностями восприятия форм предметов, методики развития представлений о геометрических фигурах изучали А. М. Леушина, Р. Л. Березина, А. В. Белошистая, Т. И. Ерофеева, З. А. Михайлова, Р. Л. Непомнящая, И. В. Житко, Т. С. Будько и др. Ученые-методисты предлагают проведение как систематических занятий педагогом в форме дидактических игр или игровых упражнений, так и использование разнообразных методов обследования формы предметов, воспроизведение их в лепке, рисунке, аппликации и т. п.

А. В. Белошистая считает основой развития геометрических представлений моделирование, которое помогает воплотить абстрактные геометрические понятия в форму, воспринимаемую сенсорикой ребенка [5].

Т. И. Ерофеева особое внимание уделяла занятиям, форма которых должна быть подвижной и меняться в зависимости от поставленных задач. Ею были предложены дидактические игры и игровые упражнения для закрепления представлений детей о знакомых им геометрических фигурах.

И. В. Житко в качестве основной формы развития геометрических представлений рассматривает занятие. В пособии И. В. Житко [6] разработано 36 конспектов занятий, в 23 из них уделяется внимание задачам содержательного компонента «Геометрические фигуры и форма предметов».

По мнению Т. С. Будько, знания о геометрических фигурах широко используются, уточняются, закрепляются на занятиях по изобразительной деятельности, конструированию [1].

З. А. Михайлова считала, что головоломки целесообразны при закреплении представлений о геометрических фигурах, их преобразовании.

В обучении дошкольников предлагала использовать занимательные задачи и упражнения с палочками [7].

Таким образом, развитие геометрических представлений является важной задачей дошкольного возраста. Познание геометрических фигур, их свойств и отношений расширяет кругозор детей, позволяет им более точно и разносторонне воспринимать форму окружающих предметов, что положительно отражается на их продуктивной деятельности (например, рисовании, лепке). В старшем дошкольном возрасте развитию геометрических представлений уделяется достаточное внимание, это можно заметить исходя из того, что обучение детей в учреждении дошкольного образования осуществляется по методическим пособиям И. В. Житко, в которых решаются задачи по развитию геометрических представлений на 23 занятиях из 36, что составляет 63,8 %.

Таким образом, нами исследованы различные подходы ученых-методистов к методике ознакомления с геометрическими фигурами детей дошкольного возраста, а также вопросы возрастных особенностей восприятия формы предметов.

Список использованной литературы

1. Будько, Т. С. Теория и методика формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста : учеб. пособие / Т. С. Будько ; М-во образования Респ. Беларусь, Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2021. – 296 с.
2. Леушина, А. М. Формирование элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста / А. М. Леушина. – М. : Просвещение, 1974. – 368 с.
3. Формирование элементарных математических представлений у дошкольников : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / А. А. Столяр [и др.] ; под ред. А. А. Столяра. – М. : Просвещение, 1988. – 303 с.
4. Шарабаева, Т. В. Формирование представлений о геометрических фигурах у детей дошкольного возраста / Т. В. Шарабаева // Опыт работы дошк. образоват. учреждений. – 2012. – № 1. – С. 17–19.
5. Белошистая, А. В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников : курс лекций / А. В. Белошистая. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 400 с.
6. Житко, И. В. Математический калейдоскоп : учеб.-метод. пособие для педагогов учреждений дошк. образования / И. В. Житко. – Минск : Нац. ин-т образования, 2019. – 264 с.
7. Математика до школы : пособие для воспитателей дет. сада и родителей / сост.: З. А. Михайлова, Р. Л. Непомнящая. – СПб. : Акцидент, 1998. – 189 с.

[К содержанию](#)

В. А. ЗАХАРОВА

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – **В. Ф. Сатинова**, канд. пед. наук, профессор

ОВЛАДЕНИЕ НАВЫКОМ АУДИРОВАНИЯ АУТЕНТИЧНОЙ АНГЛИЙСКОЙ РЕЧИ: ОБЗОР ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМ

За последнее десятилетие использование компьютерных программ и приложений среди преподавателей и обучающихся резко возросло. Особую важность они имеют при изучении иностранного языка, так как с их помощью обеспечивается одно из важнейших требований к аудиотексту – его аутентичность.

В переводе с английского «аутентичный» означает ‘естественный’. Аутентичным принято считать текст, который изначально не был предназначен для учебных целей. Однако понятие «аутентичность» толкуется по-разному. Одни авторы считают, что аутентичный текст – это оригинальный текст, не подвергшийся никакой обработке, другие же допускают некоторую степень дидактизации оригинальных текстов при условии, что это не нарушает их подлинности, т. е. в текстах не осуществляется замена лексики, не упрощаются грамматические конструкции.

Следует отметить, что язык сам по себе не делает текст аутентичным: важно акцентировать внимание на его содержательной стороне, раскрывающей специфику культуры, образ жизни, поведение носителей языка, чтобы обучающиеся могли усваивать язык в контексте значимой, осмысленной информации. Именно поэтому в современном информационном обществе с безграничным доступом к аутентичным источникам информации особый интерес представляют образовательные онлайн-платформы. Ниже приведены примеры сайтов, которые могут быть использованы преподавателями и обучающимися для практики аудирования.

English Listening Lesson Library Online (ELLLO). Веб-сайт включает в себя тысячи аудиоматериалов на английском языке, которые находятся в свободном доступе для изучающих английский язык с помощью устройств, подключенных к Интернету. Эта цифровая библиотека предлагает упражнения для прослушивания и викторины для обучающихся с разным уровнем владения языком. Помимо обычного файла для прослушивания, веб-сайт позволяет практиковать устные навыки в различных формах, например:

1) One Minute English: обучающиеся могут смотреть и слушать выступающих со всего мира, а затем отвечать на вопросы;

2) Mixer: студенты могут слушать шесть разных докладчиков, которые делятся своим мнением по одной и той же теме; затем они должны ответить на вопросы, основанные на этих мнениях;

3) SixPix: слушатели взаимодействуют с коротким фрагментом, сопоставляя звук с изображениями, которые лучше его описывают;

4) Scenes: это отрывки мини-сериалов, рассказывающие о повседневных делах;

5) Step: это упражнение сочетает в себе навыки аудирования и чтения, где студенты должны прослушать аудиосегмент, а затем выполнить тесты в течение ограниченного времени и др.

Randall's ESL Cyber Listening Lab. Веб-сайт был создан Рэндаллом Дэвисом, языковым специалистом ESL, имеющим многолетний опыт преподавания английского языка и образовательных технологий, а также подготовки преподавателей. Подобно ELLLO, веб-сайт содержит тысячи аудиофайлов, к которым можно получить свободный доступ через сеть Интернет. Веб-сайт позволяет изучающим язык практиковать понимание на слух, используя следующие разделы:

1) общие тесты на аудирование: обучающиеся могут прослушивать широкий спектр повседневных разговоров на разные темы; этот раздел включает в себя задания на аудирование с тремя уровнями владения английским языком: легким, средним и сложным;

2) викторины для обучающихся, сдающих языковые экзамены, такие как TOEFL или TOEIC; здесь находятся лекции, интервью и длинные беседы для студентов со средним и высоким уровнями владения языком;

3) 20-минутные уроки лексики ESL: этот раздел содержит уроки для пополнения словарного запаса;

4) изучение языка и жизненные советы: здесь обучающиеся могут прослушать длинный отрывок об одном жизненном навыке; перед прослушиванием студентов просят прочитать некоторые вопросы для обсуждения и попытаться найти ответ в ходе лекции и др.

Безусловно, использование образовательных онлайн-платформ имеет свои недостатки. Главным минусом такой формы работы является необходимость в постоянном доступе к сети Интернет. Кроме того, необходимо улучшить качество некоторых аудиофайлов, загруженных на оба веб-сайта. Также нужно отметить, что содержание данных платформ в большей степени ориентировано на обучающихся среднего и продвинутого уровней: им не хватает сложности, которая необходима студентам, которые готовятся к сдаче международных языковых экзаменов.

Однако преимущества в виде возможности перехода к более аутентичной среде изучения языка, применение лично-ориентированного

подхода в процессе обучения иностранному языку, а также частично автоматизация процесса контроля знаний делают их востребованными и привлекательными как для преподавателей, так и для обучающихся. При наличии доступа к сети Интернет изучающие язык могут практиковаться в любое время и в любом месте, что способствует самостоятельности, гибкости и скорости и, что не менее важно, мотивирует обучающихся к дальнейшему изучению иностранного языка.

Список использованной литературы

1. Стасюкевич Е. А. Роль аутентичных материалов в обучении иностранному языку / Е. А. Стасюкевич, В. Ф. Сатинова // Образовательные перспективы в изучении иностранных языков : сб. материалов респ. науч.-практ. конф. преподавателей и студентов. – Брест : Альтернатива, 2013. – 228 с.
2. Krashen, S. D. The natural approach: Language acquisition in the classroom [Electronic resource] / S. D. Krashen, T. D. Terrell. – Oxford : Pergamon, 1983. – Mode of access: <http://www.library.brawnblog.com/Natural%20Approach.pdf>. – Date of access: 24.03.2022.
3. Palangngan, S. T. English Listening Lesson Library Online (ELLLO) as a Supporting Media in Learning Listening classroom [Electronic resource] / S. T. Palangngan, H. Atmowardoyo, S. Weda // English Language Education Graduate Program, State University of Makassar, Indonesia, 2016. – Mode of access: <https://pdfs.semanticscholar.org/7768/77eff6dcd7b1e28c7d9295d68108b034e98e.pdf>. – Date of access: 24.03.2022.

[К содержанию](#)

А. Д. ЗИНОВЕНКО

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

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

ЭТИЧЕСКИЙ КОДЕКС ВИКИМЕДИА

Более 50 % населения земного шара имеют доступ к Интернету. Сегодня в сети Интернет наблюдается поляризация и рост агрессии против маргинализированных групп и этнических сообществ. В связи с этим для Фонда Викимедиа и волонтерского сообщества как никогда было важно усилить ответственность за контент в проектах Викимедиа, включая Википедию, а также за политику, регулирующую поведение пользователей.

С этой целью 2 февраля 2021 г. Фонд Викимедиа запустил первый в своем роде универсальный кодекс поведения – этический кодекс, который расширяет существующую политику проекта, чтобы создать глобальный набор стандартов сообщества для решения проблемы негативного поведения на сайте.

Этический, или моральный кодекс – система правил или этических принципов, регулирующих поведение членов определенного сообщества

и выражающих понимание достойного поведения в соответствии с этическими принципами и моралью данного сообщества.

Более 1500 добровольцев Википедии из 19 различных проектов Викимедиа, представляющих пять континентов и 30 языков, помогли создать этический кодекс Викимедиа. Помимо глобального и инклюзивного процесса разработки, новый код прозрачен. В отличие от других, более длинных и непрозрачных кодексов сообщества в технологической отрасли, новый кодекс состоит из 1600 слов, в которых фонд и сообщество четко определяют неприемлемое поведение.

Этический кодекс обеспечивает основу для совместной работы над проектами Викимедиа по всему миру. Он в равной степени относится ко всем участникам Викимедиа без исключения. Действия, противоречащие кодексу, могут повлечь за собой санкции. Они могут быть введены назначенными должностными лицами или Фондом Викимедиа как законным владельцем платформ.

Наиболее отличительными стандартами этического кодекса являются:

- четкое определение приемлемого поведения;
- предотвращение преследований в проектах и за их пределами для всех участников Википедии;
- предотвращение злоупотребления властью и влиянием с целью запугивания других участников;
- борьба с преднамеренным внедрением ложного и неточного контента;
- обеспечение последовательного процесса правоприменения и совместной ответственности между фондом и участниками [1].

Данный Универсальный кодекс поведения (UCoC) определяет минимальный набор основных принципов ожидаемого и неприемлемого поведения. Это относится ко всем, кто взаимодействует и вносит свой вклад в онлайн- и офлайн-проекты и пространства Викимедиа. Этический кодекс применяется ко всем проектам Викимедиа, техническим пространствам. Фонд Викимедиа считает, что участник Викимедиа, будь то новый или опытный редактор, общественный деятель, аффилированное лицо или член правления Фонда Викимедиа или сотрудник, несет ответственность за свое поведение.

Универсальный кодекс поведения направлен на то, чтобы помочь членам сообщества выявлять ситуации плохого поведения. Следующие примеры являются неприемлемыми в рамках проектов Викимедиа:

1. Преследование – это любое поведение, направленное в первую очередь на запугивание или раздражение человека, а также любое поведение, когда оно разумно считается наиболее вероятным основным результатом.

К преследованию также относятся:

- оскорбления;
- домогательства и угрозы;
- поощрение причинения вреда другим;
- раскрытие персональных данных (Doxing);
- травля и троллинг.

2. Злоупотребление властью, привилегиями или влиянием происходит, когда кто-то, обладающий реальной или предполагаемой властью, привилегиями или влиянием, проявляет неуважение, жестокость, манипулятивность или насилие по отношению к другим участникам проектов. В среде Викимедиа он может проявляться как словесное или психологическое насилие и пересекаться с преследованием.

Злоупотребление властью, привилегиями или влиянием проявляется:

- в злоупотреблении служебным положением должностными лицами и персоналом;
- злоупотреблении старшинством и связями;
- психологических манипуляциях.

3. Контент-вандализм и злоупотребление контентом в проектах – это умышленное введение предвзятого, ложного, неточного или ненадлежащего контента, а также иное вмешательство в создание или обслуживание контента [2].

Таким образом, этический кодекс необходим для создания глобального набора стандартов сообщества для устранения негативного поведения в проектах Викимедиа и расширения существующей политики проекта. Стоит отметить, что кодекс был создан для того, чтобы поведение во всех пространствах и мероприятиях Викимедиа основывалось на уважении, вежливости, коллегиальности, солидарности и добропорядочности. Новый кодекс также свидетельствует о приверженности фонда созданию пространств, способствующих разнообразию взглядов, религии, сексуальной ориентации, возраста, культуры и языка.

Список использованной литературы

1. Wikimedia Foundation [Electronic resource]. – Mode of access: <https://wikimediafoundation.org/news/2021/02/02/wikipedia-embraces-first-of-its-kind-universal-code-of-conduct/>. – Date of access: 12.03.2022.
2. Wikimedia Meta-Wiki [Electronic resource]. – Mode of access: https://meta.wikimedia.org/wiki/Universal_Code_of_Conduct. – Date of access: 12.03.2022.

[К содержанию](#)

І. А. ІГНАТОВІЧ

Гродна, ГрДУ імя Янкі Купалы

Навуковы кіраўнік— **А. М. Лапкоўская**, канд. філал. навук, дацэнт**ФАРМІРАВАННЕ САМАСТОЙНАСЦІ Ў ВУЧНЯЎ НА ЎРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ НА І СТУПЕНІ АГУЛЬнай СЯРЭДняй АДУКАЦЫі**

Канчатковай мэтай фарміравання вучэбнай дзейнасці з'яўляецца ста-наўленне вучня, калі ён можа самастойна ставіць мэту дзейнасці, здабываць неабходныя для рашэння мэты веды і спосабы дзейнасці, планаваць сваю дзейнасць, суадносіць атрыманыя вынікі з пастаўленай мэтай, што і значыць самастойна ажыццяўляць вучэбную дзейнасць. Павышэнне ступені самастойнасці школьнікаў у вучэбнай дзейнасці, па-першае, садзейнічае павышэнню фарміруючых ведаў, якія прадугледжваюць пераход ад унутры-прадметных сувязей да міжпрадметных. Па-другое, павышэнне ступені самастойнасці дасягаецца за кошт такой пабудовы навучання, у працэсе якога ажыццяўляецца пераход ад указаў настаўніка да пошуку падобных ведаў. Па-трэцяе, ступень самастойнасці вучняў будзе расці ў тым выпадку, калі яны будуць пераходзіць ад авалодвання дзеяннямі ў гатовым выглядзе да самастойнага адкрыцця.

Павышэнне самастойнасці павінна мець на ўвазе пераход вучняў ад асэнсавання неабходнасці даных уменняў да ўсведамлення важнасці валодання цэлай структурай вучэбнай дзейнасці. Важна не прапусціць пераход ад рэпрадуктыўных задач да творчых.

Фарміраванне самастойнасці ў вучэбнай дзейнасці з'яўляецца перадумовай праяўлення данай якасці ў іншых відах дзейнасці, не толькі ў тых, у якіх вучань уключаецца ў цяперашні час, але і тых, якія яму спатрэ-бяцца ў будучым. У сувязі з гэтым значнае месца набывае задача фарміравання ў вучняў творчага патэнцыялу.

Павышэнне ступені самастойнасці можа ісці па розных накірунках, аднак поспех іх рэалізацыі залежыць ад таго, наколькі разумовай будзе мера канкрэтнага і агульнага ў арганізацыі дзейнасці школьнікаў. Маецца на ўвазе, што падбор заданняў, прапанаваных вучню, зменіць яго пазіцыі, ператвараючы вучня з пасіўнага творца гэтага працэсу ў актыўнага. Менавіта ў такой пазіцыі праяўляецца самастойнасць у выбары свайго рашэння задачы.

Пазнавальная самастойнасць характарызуецца ўнутранай запатрабава-насцю чалавека ў ведах, уменнем іх набываць з розных крыніц і творча выкарыстоўваць у практычнай дзейнасці. Развіццё пазнавальнай самастой-насці вучняў залежыць ад прыёмаў навучання. Адным з навучальных

прыёмаў, які выходзяе навык самастойнай работы, з'яўляецца выкладанне матэрыялу настаўнікам па ўзоры.

Эфектыўнасць самастойнай работы залежыць перш за ўсё ад характару задання. Зыходзячы з граматычнага матэрыялу, настаўнік можа даваць фанетычныя, марфалагічныя, сінтаксічныя і слоўнікавыя работы.

Фанетычныя заданні спрыяюць правільнаму вымаўленню гукаў, складоў, слоў. Марфалагічныя заданні заклікаюць фарміраваць арфаграфічныя навыкі, выпрацоўваць граматнае пісьмо. Слоўнікавыя заданні могуць быць двух тыпаў – слоўнікава-арфаграфічныя і слоўнікава-фанетычныя.

Заданні для самастойнай работы абавязкова суправаджаюцца тлумачэннямі настаўніка. Павышэнне ступені самастойнасці школьнікаў у вучэбнай дзейнасці садзейнічае павышэнню ведаў, якія прадугледжваюць пераход ад унутрыпрадметных сувязей да міжпрадметных. Павышэнне ступені самастойнасці дасягаецца за кошт такой пабудовы навучання, у працэсе якога ажыццяўляецца пераход ад загаду настаўніка да пошуку ведаў. Ступень самастойнасці вучняў будзе расці ў тым выпадку, калі яны будуць пераходзіць ад авалодвання дзеяннямі ў гатовым выглядзе да самастойнага адкрыцця.

Для абуджэння творчай актыўнасці і самастойнасці на ўроках неабходна ствараць і вырашаць праблемныя сітуацыі. Пасіўнасць некаторых школьнікаў пры вывучэнні новага матэрыялу часцей за ўсё залежыць ад таго, што яны не гатовыя да такога ўспрымання, а значыць, і да актыўнага ўдзелу ў рабоце.

Павышэнне ступені самастойнасці можа ісці па розных накірунках, аднак поспех іх рэалізацыі залежыць ад таго, наколькі разумовай будзе мера канкрэтнай і агульнай арганізацыі дзейнасці школьнікаў. Маецца на ўвазе, што падбор заданняў, прапанаваных вучням, зменіць іх пазіцыі. Менавіта ў такой пазіцыі праяўляецца самастойнасць у выбары свайго рашэння задачы.

На I ступені агульнай сярэдняй адукацыі настаўнік і тлумачыць, і паказвае дзецям, што і як рабіць. Пры паўторных практыкаваннях ён менш гаворыць сам, а прыцягвае вучняў да тлумачэння. У далейшым кожны вучань працуе самастойна, настаўнік дае толькі тэкст для задання, гаворыць нумар задачы ці другога практыкавання з падручніка.

“Вельмі важна, каб вучні адразу ўлаўлівалі змест заданняў, з першага тлумачэння, каб у іх не выпрацоўвалася прывычка перапытваць” [1, с. 52].

Ужо на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі неабходна фарміраваць у вучняў уменні і навыкі самастойнай работы, узбройваць прыёмамі і метадамі, якія дапамогуць авалодаць ведамі. Звычайна самастойнасць разумеюць як асобую форму арганізацыі работы, калі вучань адзін, без дапамогі іншых, спраўляецца з выкананнем якой-небудзь задачы.

Удумлівы настаўнік не толькі ў поўнай меры выкарыстоўвае карысныя заданні, прапанаваныя аўтарамі падручніка, але і відазмяняе гэтыя заданні і ўводзіць свае, дадатковыя. Ён імкнецца павысіць ступень самастойнасці вучняў, прымусіць іх актыўна мысліць пры чытанні твора. Мысленчая актыўнасць вучняў залежыць ад таго, як падбіраюцца, прадумваюцца і даюцца вучням пытанні і заданні. Вучні шмат адстаюць у развіцці мыслення таму, што некаторыя настаўнікі абмяжоўваюцца прымітыўнымі і шаблоннымі заданнямі, якія не выклікаюць актыўнага мыслення дзяцей.

Фарміраванне ўменняў і навыкаў самастойнай работы ў пачатковых класах мае вельмі важнае значэнне для ўсяго наступнага развіцця школьнікаў.

Па форме арганізацыі самастойных работы можна раздзяліць на індывідуальныя і групавыя. Індывідуальныя работы дазваляюць скласці карціну разумовых здольнасцей кожнага з вучняў. Групавыя работы садзейнічаюць больш эфектыўнаму абмену ведамі, калектыўнаму абмеркаванню. У адпаведнасці з узроўнямі самастойнай прадуктыўнай дзейнасці вучняў можна вылучыць чатыры тыпы самастойных работ: узнаўляльныя; рэканструктыўна-варыятыўныя; эўрыстычныя; творчыя.

У практыцы навучання кожны тып самастойнай работы прадстаўлены вялікай разнастайнасцю відаў работ, якія выкарыстоўваюцца настаўнікамі ў сістэме ўрочных і пазаўрочных заняткаў. Пералічым найбольш распаўсюджаныя і эфектыўныя з іх: работа з кнігай; практыкаванні розных тыпаў; выкананне індывідуальных і групавых заданняў; дамашнія доследы і назіранні; тэхнічнае мадэляванне і канструяванне.

Любая самастойная работа павінна пачынацца з усведамлення вучнямі мэты дзеяння і спосабаў дзеяння. Ад гэтага ў многім залежыць эфектыўнасць усёй работы.

Такім чынам, вывучэнне вопыту работы настаўнікаў паказвае, што адна з галоўных прыкмет, якая адрознівае ўзровень іх майстэрства, – гэта ўменне выкарыстоўваць у працы разнастайныя віды самастойных работ, якія ўлічваюць вучэбныя магчымасці школьнікаў і дапаўняюць адна адну.

Спіс выкарастанай літаратуры

1. Есипов, Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках : метод. пособие / Б. П. Есипов. – М. : Учпедгиз, 1961. – 240 с.

[К содержанию](#)

А. Н. КАРПЕЧЕНКО

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – **Д. В. Грицук**, канд. физ.-мат. наук, доцент**МОБИЛЬНОЕ ПРИЛОЖЕНИЕ СОСТАВЛЕНИЯ
WISH-ЛИСТОВ**

Wish-лист (от англ. *Wish List* – список желаний) – термин, который означает список, в котором прописаны все желания человека, начиная от мелочей и необходимых вещей и заканчивая такими глобальными мечтами, как шикарный дом, богатство, счастье и т. п. Данный список может быть оформлен как угодно: на листе бумаги, на стене комнаты, на магнитной или пробковой доске.

Нами было разработано многопользовательское android-приложение WishList для создания списков с желаемыми подарками (рисунок 1).

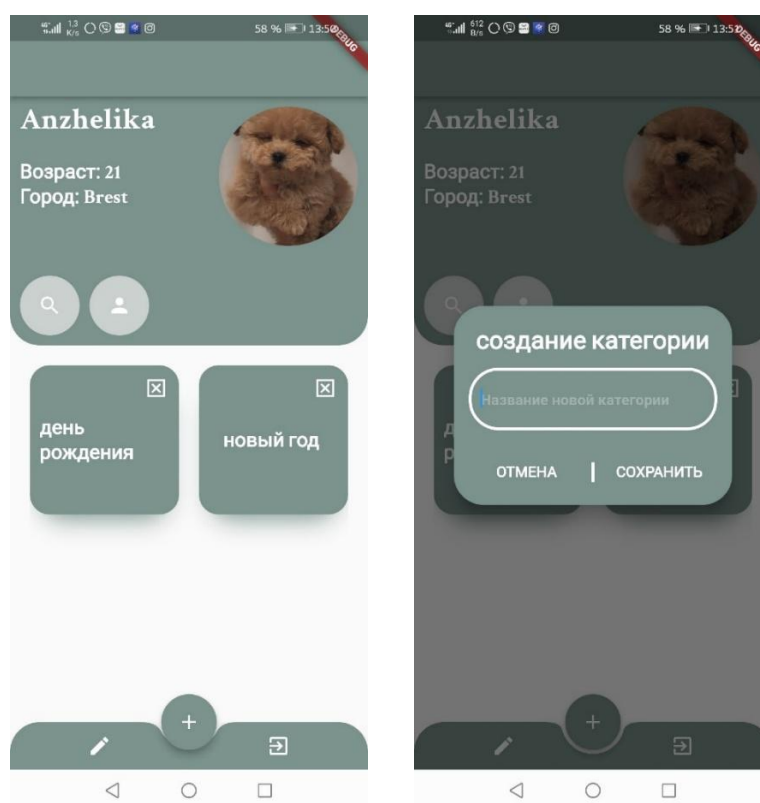


Рисунок 1 – Android-приложение WishList

Возможности и особенности android-приложения WishList:

Поиск пользователей. У любого человека есть возможность найти любого пользователя и посмотреть его категории и подарки.

Наличие категорий подарков. Пользователь может добавить новую категорию на каждый тип подарков.

Возможность сохранять в избранные аккаунты других пользователей. Так пользователь не потеряет нужные аккаунты и у него всегда есть быстрый доступ к ним. Это облегчает использование приложения.

Приятный дизайн. Именно приятный внешний вид заставляет пользователей возвращаться к использованию приложения.

Описание подарков. Пользователь может добавить описание подарков.

Редактирование профиля. Пользователь может редактировать информацию своего профиля.

Возможность добавления видео и картинок. Пользователь может добавлять фотографию в аккаунт, а также есть возможность добавлять фото и видео при создании подарков.

Разработанное android-приложение WishList минимизирует возможность получить ненужный подарок. Во-первых, это приложение помогает человеку, который хочет получить определенный подарок. Во-вторых, приложение помогает тому, кто будет его дарить, ведь ему больше не нужно беспокоиться, что подарок может не понравиться получателю (рисунок 2).

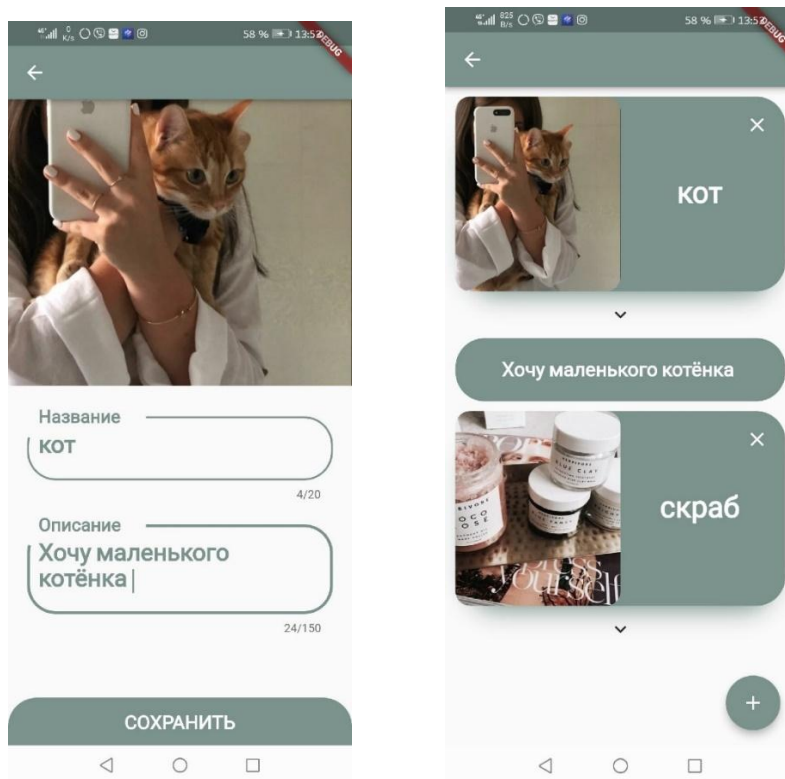


Рисунок 2 – Добавление элемента в WishList

[К содержанию](#)

М. І. КАТЫЛА

Брэст, БрДУ імя А. С. Пушкіна

Навуковы кіраўнік – **Н. Р. Якубук**, канд. філал. навук, дацэнт

АНАМАСТЫЧНАЯ ЛЕКСІКА Ў ПРОЗЕ ВАСІЛЯ БЫКАВА

Вывучэнне анамастыкону мастацкіх твораў – адна з найбольш складаных праблем беларускай лінгвістыкі. Такія даследаванні даюць цікавы матэрыял для назірання над асаблівасцямі індывідуальна-аўтарскай моватворчасці. І гэта актуальна пры сучаснай антрапацэнтрычнай арыентацыі лінгвістаў, іх імкненні вывучаць мову праз прызму чалавека і яго пачуццяў. Акрамя таго, літаратурна-мастацкая анамастыка як сфера ўзаемадзеяння мовазнаўства і літаратуразнаўства адпавядае імкненню сучаснай лінгвістычнай навукі аналізаваць моўныя факты ў аспекце міждысцыплінарных сувязей.

Анамастычная лексіка займае своеасаблівае месца ў мастацкім творы: выступае як выразны тэкстаўтваральны сродак і як адметная асаблівасць стылю пісьменніка. Даследаванне онімаў у мастацкіх тэкстах – гэта не толькі традыцыйная фіксацыя і апісанне анамастыкону як часткі агульнага слоўніка твора, а і комплекснае ўзаемазвязанае вывучэнне кампанентаў літаратурнага твора: сюжэтных калізій, кампазіцыі твора, мастацкіх вобразаў, эстэтычных функцый онімаў і іншых адзінак, якія разам арганізуюць кантэкст і яго мастацка-эстэтычны патэнцыял.

Ёсць розныя шляхі ўдакладнення дэталей, праз якія перад чытачом паўстае каларыт той або іншай з’явы. Адным з такіх шляхоў з’яўляецца ўжыванне ў тэксце анамастычнай лексікі, пры дапамозе якой аўтар можа не толькі акцэнтаваць увагу на нечым, але і экспрэсіўна ўзбагаціць тэкст.

Што да анамастычнай прасторы твораў Васіля Быкава, то яна прадстаўлена шырокім пластом розных тыпаў лексічных і структурных мадэляў онімаў. Менавіта ўласныя імёны нясуць у тэксце найвышэйшую сэнсавую і эмацыйна-экспрэсіўную напоўненасць і з’яўляюцца важным стылістычна-эстэтычным сродкам арганізацыі тэкставай структуры.

У даследаванні мы спынімся на аналізе аднаго з найбольш ужывальных разрадаў паэтонімаў у мастацкіх тэкстах Васіля Быкава – антрапонімах. Увогуле, уласныя асабовыя імёны з’яўляюцца ядром анамастычнай прасторы любога твора.

Самымі ўжывальнымі антрапонімамі ў прааналізаваных творах з’яўляюцца аднаслоўныя найменні, прадстаўленыя ў групе асабовых, структурная мадэль імя, напрыклад: *Тады Іван шпурнуў Джуліі хлеб, а сам зноў падскочыў да чалавека* [1, с. 335]; *Аднойчы, праўда, яны згубілі чацвёртага, масквіча-танкіста Валерыя* [1, с. 341]; *“Пэтро! Пэтро! Ой лышэнько!*

Грыць ідэ...” [1, с. 343]; *Валодзя з Грышкам мусілі вадзіць дружбу* [1, с. 242]; *“Пішу вам усім – жанцы і братовій Олені, брату Опанасу”* [1, с. 282]; *У мэнэ свій рохунок з Гітлером за Мыколу* [1, с. 282]; *“Чоботы моі Пётро нехай віддасць куму”* [1, с. 282]; *У тое лета лёс звёў трынаццацігадовага Івана з вясковым дзецюком Яшкам* [1, с. 33]; *Старэйшы Ляксей, кульгавы Цыпрон, сварлівы Мікіта і з гэтага баку, – ён, малодшы Рыгорка* [1, с. 64] і інш.

У гэтай групе асобна можна вылучыць формы памяншальна-ласкальных імёнаў: *“Ну не сярдуй, Паўлік, я ж пажартавала”* [1, с. 122]; *“Нэ хувае. А ну, Настусю, скажы: дзе татко хувае бандыта?”* [1, с. 343]; *Наказаўшы Васільку даглядзець Настачку і нікуды не ісці з дому* [1, с. 62]; *Анютка некалькі дзён не дзяжурыла* [1, с. 370] і інш.

Наступная група аднаслоўных паэтонімаў утворана па структурнай мадэлі *прозвішча*, напрыклад: *Срэбнікау* з самага пачатку ўсю гэтую задуму прымаў без энтузіязму [1, с. 316]; *Былы чарнаморскі марак па прозвішчу Галадай* [1, с. 314]; *Зандлер кійнуў галавой* [1, с. 318]; *Былы калгасны брыгадзёр Янушка* [1, с. 315]; *А ротны Белаішаеў як закрычыць: “Стой”!* [1, с. 360]; *Гады два назад на Паўночна-Заходнім фронце ён быў паранены адначасна са сваім ротным, старшым лейтэнантам Глебавым* [1, с. 368]; *Ляжаў камандзёр гэтай гарматы сяржант Скварышаў* [1, с. 230–231]; *Што не вялікая была ў тым віна пажылога салдата Здабудзькі* [1, с. 232]; *Уранку адправілі ў шпіталь Румкіна* [1, с. 234]; *Цімошкін з Блішчынскім пайшлі поруч* [1, с. 239]; *Гэты Батаў выклікае ўзводнага ПТА лейтэнанта Пішчука* [1, с. 255] і інш.

Нешматлікімі прыкладамі ў творах Васіля Быкава прадстаўлена трэцяя група аднаслоўных імёнаў – мадэль мянушка: *Маленькі чырнявы хлапец па мянушцы Жук* [1, с. 314]; *Гэты Шугайла рабіў за Аліка ўсе хатнія заданні па матэматыцы* [1, с. 54]; *Вось такая яна, гэта дзяўчына, наша Сінявочка, як завуць яе ў палку* [1, с. 117]; *“Нічога, чорт не здрадзіць – свіння не з’есць”, – бесклапотна пажартаваў пэтэравец Свіст* [1, с. 21].

Наступная група антрапонімаў – двухслоўныя – прадстаўлена дзвюма мадэлямі: *імя + прозвішча* і *імя + імя па бацьку*. У творах Васіля Быкава зафіксаваны наступныя прыклады першай мадэлі: *У той час нярэдка здаралася гэта, але ніхто ніколі не мог падумаць, што страшныя словы “вораг народа” будуць прылеплены да Адама Ждановіча* [1, с. 275]; *Рускі мастак Аляксандр Іваноў, напрыклад, працаваў над сваім “Месіяй” амаль 22 гады* [1, с. 26–27]; *Аднойчы я запіску ад яго Інцы Галаішчокавай насіў – была такая у нас прыгажуська* [1, с. 50]; *Ледзьве з дружбаком адным – Алёшкам Гарэлікам – ногі вынеслі* [1, с. 51]; *Першай там была Ніна Маішкова, а на іншае месца для сябе Алік не мог пагадзіцца* [1, с. 55]; *У акопе па-ранейшаму ціха, усе спяць, толькі на прыступках туліцца пад*

брустверам **Лёшка Задарожны**, наш зараджаючы [1, с. 105]; Застаўся ў каляіне **Вася Шумскі** [1, с. 135]; Цяжка параніла **Колю Буйневіча**, усадзілі кулю ў сцягно і мне [1, с. 135] і інш.

Па двухслоўнай мадэлі імя + імя па бацьку ўтвораны: Знайшліся такія – нагаварылі на настаўніка нашага **Анатолія Яўгеньевіча** – ну і ўтапілі [1, с. 398]; Спачатку **Рыгор Сымонавіч**, сусед наш, мяне да такарнай справы прыладзіў [1, с. 47]; Але праз год ці два з’яўляецца наш **Уладзімір Рыгоравіч** [1, с. 51]; Выкладчык **Леанід Яўгеньевіч**, старэнькі чалавек у зашмальцаванай талстоўцы, часам спыняўся ля мальберта [1, с. 55]; Побач стаяла Каця – **Кацярына Сымонаўна**, яго маленькая маладая жонка, якая немаведама як апынулася тут [1, с. 65]; Успомнілася настаўніца **Клаўдзія Якаўлеўна**, якая любіла яго ў школе, несучы яму са свае шчодрой на на ласку душы сарамяжлівую і цёплую жаночую прыхільнасць [1, с. 103] і інш.

У асобную падгрупу намі вылучаны ўласныя найменні гістарычных асоб. Як сродак сацыяльнай тыпізацыі выкарыстоўваюцца ў тэкстах прозвішчы, імёны, псеўданімы палітычных дзеячаў, пісьменнікаў, мастакоў і інш., паколькі рэальныя постаці дазваляюць надаць фактам і падзеям, што адлюстроўваюцца ў творы, рысы праўдападобнасці, мастацкай пераканальнасці: **Гітлер** капут! [1, с. 390]; Гэтая пяціметровая фігура **Давіда** высечана з крыцкага мармуру [1, с. 26]; Яшчэ **Шэкспір** пісаў: “Каня, каня! Паўцарства за каня!” [1, с. 43]; **Кутузаў** таксама адступаў [1, с. 58]; Карпенка схопіў у абедзве рукі апошнія дзве лімонкі і з крыкам: “За Радзіму, за **Сталіна!**” замахнуўся на ворагаў [1, с. 65]; Хто такая **Марыя Сцюарт?** [1, с. 110]; Тыя геніі, якія стваралі мастацтва вечнага – і **Мікеланджэла**, і **Чэліні**, і **Верашчагін**, і **Грэкаў**... [1, с. 80]; Я ўсё думаў, і ўсё ж яны, немцы, не якія азіяты, яны далі чалавецтву **Баха**, **Гётэ**, **Шылера**, **Энгельса** [1, с. 150].

Такім чынам, антрапонімы з’яўляюцца адным з важных сродкаў стварэння мастацкага вобраза. Яны могуць несці ярка выражаную сэнсавую нагрузку або мець схаваны асацыятыўны сэнс. Удала падабранае імя з’яўляецца важнай умовай стварэння вобраза героя, дапамагаючы чытачу даведацца пра знешняе аблічча чалавека, яго ўнутраны свет, псіхалагічны стан, асаблівасці маўлення і інш.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Быкаў, В. Збор твораў. У 4 т. Т. 1 / В. Быкаў. – Мінск : Маст. літ., 1980. – 432 с.

[К содержанию](#)

А. А. КАЧИНА

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – **Н. М. Матусевич**, канд. биол. наук, доцент

О СОВРЕМЕННОМ СОСТОЯНИИ ФЛОРЫ БРЕСТСКОГО РЕГИОНА

Флора Брестской области формировалась на протяжении длительного времени под влиянием многих факторов, и в первую очередь при изменении климата в четвертичный период. Современная флора области насчитывает более 1400 видов сосудистых растений, в том числе 1371 вид покрытосеменных, 6 видов плаунов, 6 – хвощей, 14 – папоротников, 3 – голосеменных. Кроме дикорастущих, она насчитывает много видов, интродуцированных из других регионов мира. Особенность флоры – наличие разных географических и генетических элементов: арктических (береза карликовая), таежных (болотный мирт, живокость, линнея северная, баранец обыкновенный, сальвиния плавающая, ива черничная), средневропейских (пихта белая, арника горная), лесостепных (ветреница лесная, касатик безлистный), степных (грудница обыкновенная, вербейник лекарственный) и др. Большинство видов – травянистые растения (1243 вида). Древесные растения представлены 107 видами (28 видов деревьев, 55 кустарников, 17 кустарничков и 7 полукустарников). Большая часть Брестской области расположена в подзоне широколиственно-хвойных лесов, лишь северная часть – в подзоне грабово-дубово-темнохвойных лесов. Леса занимают 36 % территории области. Они расположены как на песчаных равнинах, так и на заболоченных низинах. Самые большие площади лесов сохранились в Припятском Полесье. В лесах растут сосна, ель, дуб, береза, ольха, ясень, граб, липа, клен, можжевельник, рябина, крушина, лещина. По долинам рек и на болотах распространены ива, калина, красная смородина и др. Наибольшие площади занимают сосновые леса (почти 60 % всех лесов области). Распространены также березовые (16,8 %), черноольховые (15,1 %), дубовые (3,8 %) и еловые (3,2 %) леса. Сосновые леса распространены по всей территории области. Они произрастают в самых разных условиях – от песчаных холмов до верховых болот. Самые большие площади сосняки занимают на Барановичской, Коссовской и Пружанской равнинах. В этих лесах растет большое количество кустарников (можжевельник, ракитник, черника, брусника, вереск), трав (бор, марьянник), папоротник (орляк), зеленых мхов и лишайников.

На территории области выявлено множество редких и исчезающих видов растений, включенных в Красную книгу Республики Беларусь, среди которых чистоуст величавый, фиалка горная, молодило русское, кольник

черный, меч-трава обыкновенная. Произрастают также другие редкие виды растений (венерин башмачок, ирис сибирский, кувшинка белая), более 50 видов ценнейших лекарственных растений (валериана, багульник, под-бел и др.). В лесах области встречаются такие представители древней флоры, как рододендрон желтый, плющ обыкновенный, сальвиния плавающая, королевский папоротник, водяной орех и др. На территории области сохранилось единственное в Европе место естественного произрастания пихты белой на равнине (51 дерево в Пружанском районе). Кроме того, растут орех маньчжурский, лимонник китайский, сосна веймутова, ель белая, дуб красный, клен серебристый, болотный кипарис.

Богата и разнообразна флора г. Бреста. Здесь произрастают более 200 видов деревьев, кустарников, полукустарников, лиан, как местных, так и завезенных сюда с разных регионов мира (Северная Америка, Западная Европа, Восточная Азия, Центральная Азия, Кавказ и др.). Наиболее широко в посадках г. Бреста представлены местные виды деревьев и кустарников.

В составе флоры г. Бреста и его окрестностей выявлены следующие редкие виды растений, занесенные в Красную книгу Беларуси: костенец постенный; пальчатокоренник майский; гвоздика картузианская; белокопытник гибридный; хвощ пестрый; горичник олений; гусиный лук луговой; многоножка обыкновенная; шпажник черепитчатый; слива колючая; касатик сибирский; шалфей луговой; равноплодник василистниковый; сальвиния плавающая; тайник яйцевидный; крестовник эруколистный; ликоподиелла заливаемая; тюльпан лесной; эспарцет песчаный; камнеломка зернистая [1].

Важнейшей природоохранной задачей, направленной на сохранение и восстановление биологического разнообразия и генофонда страны, является охрана редких и исчезающих видов растений и животных. Видовое разнообразие, обусловленное длительным процессом эволюции, составляет основу целостности экосистем и биосферы в целом. В области активно ведется работа по созданию охраняемых природных территорий. Площадь особо охраняемых природных территорий составляет 447,7 тыс. га, или 13,7 % территории области. В области выявлено и передано под охрану 395 мест обитания 50 видов животных и 432 места произрастания 51 вида растений, занесенных в Красную книгу Республики Беларусь [2].

Список использованной литературы

1. Экологические проблемы флоры и фауны Брестской области [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=726675>. – Дата доступа: 05.03.2022.
2. Особенности территории Брестской области [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://topuch.ru/soderjanie-vvedenie-3-osobennosti-territorii-brejskoj-oblasti/index.html>. – Дата доступа: 05.03.2022.

[К содержанию](#)

К. А. КАЧЫНА

Брэст, БрДУ імя А. С. Пушкіна

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

ЭТНАЛІНГВІСТЫЧНЫ НАРЫС В. ГАЛАВІЦКІЯ

Прафесар Г. М. Мезенка адзначае, што “одним из приоритетных направлений развития современной лингвистики, и ономастики в частности, становится регионалистика, под которой понимают междисциплинарную науку, изучающую объективные процессы регионализации (географической, политической, экономической, культурной)...” [1, с. 28].

Цікавасць ды рэгіянальнай лінгвістыкі, як і іншых навук, вырасла ў сувязі з актыўнай глабалізацыяй, якая назіраецца ў апошні час у еўрапейскіх краінах. Што да этналінгвістычнага вывучэння рэгіёнаў, то прыспешвае таксама і страта носьбітаў мясцовых гаворак, народнай культуры, традыцый, і змяншэнне колькасці сельскага насельніцтва ўвогуле. Ускладняе збор якаснага матэрыялу і тое, што пад уплывам літаратурных (беларускай і рускай) моў адбыліся змены ў жывым маўленні, і тое, што большасць інфарматараў не ведае ці не памятае паходжання мікратапонімаў, матывацыі мянушак, значэння некаторых слоў, што ўжываюцца ва ўстойлівых выразах ці сталі асновай для ўтварэння оніма.

У кожнай палескай вёсцы яшчэ магчыма занатаваць цікавыя словы, выразы, разважанні вяскоўцаў.

Гаворка в. Галавіцкія Бярозаўскага раёна вылучаецца адметнай лексікай: *Ополушкі (опалушкі) – прыстасаванні для мыцця. У корыці мылы одэжу і ўсэ, шо трэба было. У нóchвах, начоўках мылыса самы. А ўжэ в ополушках, котóры былы самы мэньшы по размёру, мылы посуду, там ужэ шото такое, шо з іжою звязана; Волóкі – шнуркі в боты́нках. Ныкóлы казалы “стры́гінскія волóкі”. Еслі хлóпцы хоцілы побытыса, прыхóдылы на танцы. Воны спэцыяльна развязвалы гэты волóкі. І як хто настúпыць на гэту волóку, вжэ завязваецца дра́ка. До сiх пор успамінаюць “страгінскія волóкі”.*

У адметнай дыялектнай лексіцы, у тым ліку і ў тапонімах, захоўваецца светабачанне народа. Напрыклад, у тлумачэнні назвы вёскі Галавіцкія: *Головiцкыя назвáецца вёска, бо ў нас мно́го разúмных, як кáжуць, “голова́стых” людэй. Мно́го хто выйшоў у свiт, получи́лы дóбрае абразáванiе, i рабóтают i пракурóрамі, i замесціцелямі дырэктараў, i дырэктарáмы. Во ў нас у райiспалкóме Жáнна Нiкiцiч – гэта мая сасéдка, з хúтара Якімóв. Так шо ў нас мно́га людэй, якiя вiбылысь у свет, у лúды.*

Вяскоўцы яшчэ памятаюць былыя назвы поля, лугу, лесу, балота. Аднак час мяняе ландшафт (палі і лугі зарастаюць, балоты асушаны),

забывающца назвы. *Пасовка* – гэтэ пасвілі там каров. Выганялы паслі кароў. Так і называлы, бо там іменно в гэтэ місца выгонялы всіх коров, в эту пасовку; *Запэч* – адно з полей, шо были вокруг хутароў.

Родавыя мянушкі былі адметнымі і перадаваліся з пакалення ў пакаленне: *Бадаховы* – так называлы тому, шо када-то быў дзед *Бадэйко*, прапрадзед мой. У ёго быў бацько *Іван Камень*, які прожыў 123 года. І от од імя *Бадэйко* пашла нашая назва *Бадаховы*. Раз *Бадэйко* – значыць, *Бадаховы*.

Жыхары в. Галавіцкія – вельмі назіральны народ, пра што яшчэ раз сведчаць устойлівыя выразы: *В Собыно казали*: “Ой іды, ты дурная, бы *Гуля Марэчкова*”. Вот так бывало, шо говорылы на людэй. А чому так говорылы, я не знаю. Дажэ ны *Гуля Марэчкова*, *Гуля Марэчкова* тожэ была, а шчэ *Каця Чубылева*. Потому шо была бабка такая, своеобразная, ну немножко ў ёй, як зарэ называем, даўны были. Вот вона немножко отсталая была по жыцні. І звалы ёй *Каця Чубылева*. І вот говорылы на кагось: “О, дурная, бы *Каця Чубылева*”. Або, колы хоцілы чалавека аскарбіць, то называлы ёго *Каця Чубылева*. В *Головыцких* быў у нас дзед *Васька Паўлаў*. Быў інвалід, чудакаваты. Таму тожэ казали на некаторых: “От дурны, бы *Васька Паўлаў*”.

Галавіцкаўчане выразна фармулююць разнастайныя жыццёвыя заканамернасці, правілы, парады ў розных выпадках жыцця, перасцярогі ў момант небяспекі, проста і мудра выказваюць сваё светабачанне: *Трэба пэришу жмэню, за жыночного жыта* – на перавясло і ім спіну абвязаты, коб вона ны боліла.

Бараніліся вяскоўцы ад нябачнай і бачнай небяспекі сваімі, праваранымі часам сродкамі: *На Троицу прыбырали хату, а ўся подлога высцілалася плэсняком*. Ёго на *Троіцу* кладуць на подлогу, коб ны заводылыся мышы і всяка нэчысць. *Упрыгожвалы двэры коля ўваходу ў дом, зразу навёрсе ў кутах вішалы голынкы дрэў як абэрэгі*. Такіе абэрэгі робылыся з голынок розных дрэў: з дуба, коб булы всі дужымы і здоравымы, як дуб; з рабыны, коб ўсі былы прыгожы і чырвоненькі, як рабына; з бырозы – гэто сэмэ голоўнэ ўбрэнне, бо быроза лычылася ахоўныцай ўсёго молодого. Вона спрыяе ўрадлівасці зымлі, а сэмэ голоўнэ, спрыяе выпыванню жыта.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Мезенко, А. М. Именослов Белорусского Поозерья в кругу ономастических исследований: проблемное поле, подходы, перспективы / А. М. Мезенко // Региональная ономастика: проблемы и перспективы исследования. – Витебск : ВГУ им. П. М. Машерова, 2016. – С. 27–30.

[К содержанию](#)

Е. А. КОВГАНКО

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – **Л. Я. Дмитрачкова**, канд. пед. наук, доцент

ВЛИЯНИЕ ЭЛЕКТРОННОГО ПЕРЕВОДА НА ИНДУСТРИЮ ПЕРЕВОДА

Проблема упрощения процесса перевода для человека рассматривалась различными учеными уже несколько столетий, так как процесс перевода не только сложен и затратен, но и в большей мере субъективен из-за личности переводчика и его понимания. Появление компьютера в середине прошлого века дало надежду на разрешение данных проблем в переводческой среде и породила новую эру в переводоведении – эру машинного/электронного/компьютерного перевода иноязычных текстов.

Информационный взрыв и глобализация актуализировали все насущные проблемы перевода текстов. Большое количество текстовой информации нуждалось в срочной переводческой обработке, что привело к более детальной разработке систем машинного перевода (МП). Можно сказать, что развитие компьютерных технологий повлекло за собой немедленные изменения в социальной среде общества.

Для активной языковой глобальной политики нужен хороший, качественный и быстрый перевод. Для того чтобы его организовать, человеческих ресурсов недостаточно, поэтому нужно задействовать активно развивающиеся компьютерные технологии. Логично заключить, что активное использование компьютерных технологий акцентировало внимание на проблемах перевода и их решениях. Конечно, идея автоматического перевода была высказана еще столетие назад, но она не стояла в обществе так остро. Люди справлялись с переводом без специальных систем и обслуживали свою сферу в достаточном объеме. Но появление сетей, глобального потока различной информации показало, что в компьютеризованном мире только сами компьютерные системы способны помочь переводу.

Появление МП и его активное массовое использование помогло решить определенные переводоведческие проблемы: перевод стал быстрым, более объективным и автоматизированным (предполагает участие человека на различных стадиях процесса перевода). К сожалению, создание полностью автоматического перевода так и не стало реальностью, поэтому было принято решение перейти к реализации более «реалистичных» систем автоматизированного перевода. В данных системах МП не исключает человека из своего процесса, человек выступает редактором: предредактором, который предварительно обрабатывает подлежащий переводу текст, дает свои указания; интерредактором, который участвует непосредственно в процессе

перевода, и постредактором, который работает уже с готовым МП (исправляет ошибки, недочеты в тексте). Такое сочетание компьютерных технологий перевода текстов и человеческих знаний об этом дает хороший и качественный результат их взаимодействия. Появившиеся сервисы перевели переводческую работу в компьютерно опосредованную среду с помощью различных платформ и инструментов (к примеру, САТ-инструменты). Сегодня на рынке переводов мы наблюдаем появление значительного количества инструментария для автоматизации процесса перевода для различных типов пользователей переводческого продукта. Это и САТ-платформы со всеми необходимыми средствами перевода: словари, тезаурусы, конкордансы, переводческая память, системы автоматического распознавания ошибок и оценки качества перевода и т. д., электронные словари и программы-переводчики.

Как следствие такого развития переводческих компьютерных систем, в настоящее время современный рынок переводческих услуг огромен. В мировом измерении он характеризуется как динамично развивающийся, высококонкурентный, с большим запросом по развитию программного обеспечения (ПО) для автоматизации переводческой деятельности и очень неоднородный для заказчиков переводческих услуг и их потребителей. Множество компаний, крупных переводческих агентств и бюро переводов сегодня производят свои переводческие сервисы и предлагают различные виды переводческих услуг. Из-за такого разнообразия как рынок перевода, так и его сервисы начали делиться в соответствии с выбранным потребителем: массовый перевод; специализированный перевод; суперперевод [1]. Большинство переводческих сервисов относятся либо к потребительским, либо к профессиональным (которые зачастую платные, но выдающие более качественный перевод). Такое разнообразие переводческого продукта предоставляет большой выбор перед заказчиком, что позволяет получить ему нужный результат в зависимости от целей и предпочтений.

Однако «вечные» проблемы перевода так и остались не решены, а некоторые даже стали более ощутимы. К примеру, проблема оценки перевода теперь стала более острой. Выявление точных критериев качественного перевода стало почти нереально из-за наличия компьютеризированного перевода. Встал вопрос о том, что дословного перевода недостаточно, при оценке перевода необходимо уделять внимание и смысловым, и культурно-социальным особенностям текстов. Кроме того, перевод не удалось сделать полностью объективным. Человека-переводчика и его личность, которая напрямую влияет на результат перевода, не удалось «заменить» компьютером, а значит, перевод все так же субъективен. Вопрос труднопереводимости определенных лексических единиц или лакун также не был решен. Не удалось добиться и корректного учета стиливых особенностей текста

при переводе. Конечно, сейчас идет активная разработка данных вопросов в переводческой компьютеризированной среде, однако окончательные решения данных проблем еще впереди.

Таким образом, можно заключить, что появление информационных технологий (в том числе компьютера, глобальной сети, ее доступности и т. д.) спровоцировало активизацию проблем текстовой обработки и перевода текста. Активное внедрение МП в переводческую индустрию заставило последнюю в корне пересматривать свои принципы работы и переоценивать свои ресурсы. Появление различных переводческих платформ, программ, сервисов и т. д. решило часть переводческих задач, облегчило процесс перевода для обычного человека. Но «глобальные» проблемы переводоведения так и остались нерешенными. Это позволяет утверждать, что разработка переводческих различных систем и усовершенствование электронного перевода до сих пор остается перспективным направлением в сфере информационных технологий.

Список использованной литературы

1. Макаревич, И. И. Техничко-экономические исследования методических положений и состава ИКТ при создании словаря-справочника по цифровой трансформации / И. И. Макаревич // Практика преподавания иностранных языков на факультете международных отношений БГУ : электрон. сб. – Минск : БГУ, 2020. – Вып. 10. – С. 12–15.

[К содержанию](#)

Е. А. КРАВЧУК

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – **О. В. Матысик**, канд. физ.-мат. наук, доцент

ПРАВИЛО ОСТАНОВА ПО ПОПРАВКАМ ДЛЯ РЕШЕНИЯ НЕКОРРЕКТНЫХ УРАВНЕНИЙ С НЕСАМОСОПРЯЖЕННЫМ ОПЕРАТОРОМ

Рассмотрим в гильбертовом пространстве H линейное операторное уравнение первого рода

$$Ax = y_\delta \quad (1)$$

с положительным несамосопряженным ограниченным оператором A . Для решения (1) используем неявную итерационную схему

$$z_{n+1} = (E + \alpha A^* A)^{-1} (z_n + \alpha A^* y_\delta) + (E + \alpha A^* A)^{-1} u_n, \quad \alpha > 0, \quad z_0 \in H. \quad (2)$$

Здесь $\|y - y_\delta\| \leq \delta$, u_n – ошибки вычисления итераций, $\|u_n\| \leq \beta$. Известно, что $0 \in SpA$, но не является его собственным значением, поэтому задача отыскания решения уравнения является некорректной. Предполагается существование единственного решения x при точной правой части y уравнения (1).

Ниже под сходимостью неявного метода итераций (2) понимается утверждение о том, что приближения (2) сколь угодно близко подходят к точному решению операторного уравнения (1) при подходящем выборе n и достаточно малых δ . Обозначим $C = (E + \alpha A^* A)^{-1}$. Для простоты считаем, что $\|A\| = 1$.

Определим момент m останова итерационного процесса условием

$$\|z_n - z_{n+1}\| > \varepsilon, (n < m), \quad \|z_m - z_{m+1}\| \leq \varepsilon, \quad (3)$$

где ε – заданное до начала вычислений положительное число (уровень останова). Справедливы леммы.

Лемма 1. Пусть приближение ω_n определяется равенствами:

$$\omega_0 = z_0, \quad \omega_{n+1} = C\omega_n + \alpha CA^* y + Cu_n, \quad n \geq 0,$$

тогда справедливо неравенство $\sum_{k=0}^n \|\omega_k - \omega_{k+1} + Cu_k\|^2 \leq \|\omega_0 - x\|^2 + \sum_{k=0}^{n-1} \|Cu_k\|^2$.

Лемма 2. При любом $\omega_0 \in H$ и произвольной последовательности ошибок $\{u_n\}$, удовлетворяющих условию $\|u_n\| \leq \beta$, выполняется неравенство $\lim_{n \rightarrow \infty} \|\omega_n - \omega_{n+1}\| \leq 2\|C\|\beta$.

Доказательство лемм 1 и 2 аналогично доказательству подобных лемм из [1–3]. Леммы 1, 2 используются при доказательстве следующей теоремы.

Теорема. Пусть уровень останова $\varepsilon = \varepsilon(\delta, \beta)$ выбирается как функция от уровней δ и β норм погрешностей $y - y_\delta$ и u_n . Тогда справедливы следующие утверждения:

а) если $\varepsilon(\delta, \beta) > 2\|C\|\beta$, то момент останова m из (3) определен при любом начальном приближении $z_0 \in H$ и любых y_δ и u_n , удовлетворяющих условиям $\|y - y_\delta\| \leq \delta$, $\|u_n\| \leq \beta$;

б) если $\varepsilon(\delta, \beta) > \|CA^*\|\alpha\delta + 2\|C\|\beta$, то справедлива оценка

$$m \leq \frac{\|z_0 - x\|^2}{\left(\varepsilon - \|CA^*\|\alpha\delta - 2\|C\|\beta\right)\left(\varepsilon - \|CA^*\|\alpha\delta\right)};$$

в) если, кроме того, $\varepsilon(\delta, \beta) \rightarrow 0$, $\delta, \beta \rightarrow 0$ и $\varepsilon(\delta, \beta) \geq k(\|CA^*\|_\alpha \delta + \|C\| \beta^p)$, где $d > 1$, $p \in (0, 1)$, то $\lim_{\substack{\delta \rightarrow 0 \\ \beta \rightarrow 0}} \|z_m - x\| = 0$, т. е. метод (2) сходится.

Замечание 1. Если номера останова m , зависящие от ε , $y - y_\delta$, $\{u_n\}$, не стремятся к ∞ при $\varepsilon, \delta, \beta \rightarrow 0$, а окажутся ограниченными, то и в этом случае $z_m \rightarrow x$, $\beta \rightarrow 0$, $\delta \rightarrow 0$, $\varepsilon \rightarrow 0$.

Замечание 2. Можно показать, что $\|C\| = 1$, $\|CA^*\| = \frac{1}{2\sqrt{\alpha}}$. Тогда формулировка теоремы примет более простой вид.

Список использованной литературы

1. Емелин, И. В. Правило останова в итерационных процедурах решения некорректных задач / И. В. Емелин, М. А. Красносельский // Автоматика и телемеханика. – 1978. – № 12. – С. 59–63.
2. Матысик, О. В. Итерационная регуляризация некорректных задач / О. В. Матысик. – Saarbrücken : LAP LAMBERT Acad. Publ., 2015. – 188 с.
3. Матысик, О. В. Явные и неявные итерационные процедуры решения некорректно поставленных задач / О. В. Матысик. – Брест : БрГУ, 2014. – 213 с.

[К содержанию](#)

Д. А. КРИВЕЦКАЯ

Гродна, ГрДУ імя Янкі Купалы

Навуковы кіраўнік – **А. М. Лапкоўская**, канд. філал. навук, дацэнт

ПРЫЁМЫ ЗАПАМІНАННЯ ПРАВАПІСУ СЛОЎНІКАВЫХ СЛОЎ ВУЧНЯМІ НА І СТУПЕНІ АГУЛЬнай СЯРЭДняй АДУКАЦЫі

Слоўнікавыя словы – самы цяжкі раздзел метадыкі навучання арфаграфіі. У адносінах да неправапісаваных слоў не можа быць ніякіх абагульненняў, і іх правапіс варта запамінаць. “Паколькі цяжкія арфаграмы ў вивучаемых словах (за рэдкім выключэннем) не паддаюцца праверцы, неабходна выкарыстоўваць розныя прыёмы механічнага запамінання зрокавага ладу слова. Гэтаму вучыць псіхалогія: чым часцей слова ўспрымаецца зрокава, тым больш трывала запамінаецца яго графічны вобраз” [1, с. 4].

Асноўны прыём, які выкарыстоўваецца для механічнага запамінання напісання слова, – гэта апора на комплекс аналізатараў. В. М. Лёвушкіна ў сваёй дысертацыі прыводзіць выказванне В. П. Вахцерава, які яшчэ ў 1901 г. адзначаў эфектыўнасць такога падыходу да арганізацыі слоўнікава-

арфаграфічнай работы: “калі ў маёй памяці захавана вымаўленне слова, калі я добра памятаю зрокавы вобраз слова і яго фізіяномію; калі мая рука прывыкла яго пісаць так, як трэба; калі я ніколі не пісаў сам і не бачыў гэтага слова напісаным няправільна, – то правапіс слоў у большасці выпадкаў будзе цалкам забяспечаны, калі б я нават зусім не меў паняцця пра граматыку” [2, с. 30].

Зыходзячы з вышэйсказанага, кожны настаўнік на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі павінен арганізаваць работу на ўроках так, каб вучань у працэсе навучання мог разважаць, аналізаваць, параўноўваць, самастойна рабіць высновы. А для гэтага яму патрэбны багаты слоўнікавы запас, добра развітае звязнае маўленне.

Работа над правапісам слоўнікавых слоў цяжкая і карпатлівая. Яна працягваецца на кожным уроку, застаецца ў памяці вучняў пасля выкарыстання настаўнікам спецыяльных прыёмаў і форм работы.

Недастаткова, каб вучань пазнаёміўся з граматычнай з’явай, важна, каб гэтыя веды замацаваліся. У выніку работы над слоўнікавымі словамі вучні авалодваюць ведамі, што выпрацоўваюць у іх навыкі і ўменні хутка і правільна выкарыстоўваць гэтыя веды пра слова.

У праграме навучання беларускай мове вызначаны спіс слоўнікавых слоў для кожнага года навучання: у 2 класе – 23 словы, у 3 класе – 18 слоў, у 4 класе – 19 слоў.

Вылучаюць два метады вывучэння слоўнікавых слоў: метады графічных асацыяцый (мнеманічны метады), сутнасць якога заключаецца ў тым, што вучань, для таго каб запомніць слова, выконвае малюнкi на літарках, якія выклікаюць цяжкасць пры напісанні; метады гукавых асацыяцый выкарыстоўваецца пры ўдалым сугуччы фразы і слоўнікавых слоў.

Пры дапамозе практыкаванняў замацоўваюцца і ўдакладняюцца веды дзяцей, фарміруюцца навыкі самастойнай працы, умацоўваюцца навыкі разумовай дзейнасці. Дзецям бесперапынна прыходзіцца займацца аналізам, параўнаннем, складаць, абагульняць словазлучэнні і сказы.

Важнасць набывае выкарыстанне разнастайных прыёмаў і спосабаў, якія з’яўляюцца больш эфектыўнымі для трывалага запамінання, пісьменнага напісання слоўнікавых слоў. Трэба, каб дзеці засвоілі сам прынцып дзеянняў пры напісанні слова: пачыналі з пастаноўкі пытання, ці ёсць у слове арфаграма, і заканчвалі арфаграфічны аналіз напісаннем правільна выбранай літары, калі такі выбар магчымы.

Вучні на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі не вельмі добра запамінаюць правілы, з цяжкасцю суадносяць тэарэтычны матэрыял з яго практычным выкарыстаннем. Выконваючы аднатыпныя заданні, вучні хутка стамляюцца, у іх знікае цікавасць да прадмета. У значнай ступені поспех у навучанні і развіцці разумовых здольнасцей залежыць ад пошуку

псіхалагічна і метадычна апраўданых прыёмаў, з дапамогай якіх засваенне матэрыялу школьнікамі ідзе ў больш даступнай і займальнай форме.

У метадычных дапаможніках даецца шмат відаў практыкаванняў, накіраваных на засваенне слоў з неправараемымі напісаннямі. Работа са словамі, якія ўключаюць неправаральныя галосныя, у школьнай практыцы нярэдка зводзіцца да кантрольна-паўторных практыкаванняў тыпу спісвання з пропускам арфаграм, запісу гэтых слоў на слых і т. п. Перавага кантралюючых відаў работ прыводзіць да большай колькасці памылак. Няправільнае напісанне запамінаецца і потым ўпарта паўтараецца ў дзіцячых працах.

Работа над памылкамі ў словах з неправараемымі арфаграмамі нярэдка носіць механічны характар і зводзіцца да шматразовага выпісвання памылковага напісання слова, так як сам характар работы выключае актыўную разумовую дзейнасць навучэнцаў.

Слоўнікава-арфаграфічная работа часта не бывае цесна звязана з тэмай граматыка-арфаграфічнага матэрыялу, праводзіцца ў адрыве ад яго. Гэта парушае лагічны ход урока і прыводзіць да непрадуктыўнага часу, адведзенага на вывучэння той ці іншай тэмы.

Вядзенне спецыяльных слоўнікаў не заўсёды сябе апраўдвае. Як правіла, вучань толькі адзін раз запісвае слова ў слоўнік і больш да яго не вяртаецца [3, с. 25].

Для таго каб работа была больш паспяховай, асабліва важна яе правільна спланаваць. Мэтазгодна словы з неправараемым напісаннем, прызначаныя для засваення, размеркаваць па днях тыдня і арганізаваць іх сістэматычнае паўтарэнне. Не варта прапаноўваць навучэнцам для азнаямлення вялікую колькасць слоў.

Велізарную ролю ў працы па ўзбагачэнні слоўнікавага запasu навучэнцаў адыгрывае развіццё ў дзяцей цікавасці да авалодання словам, да папаўнення свайго ўласнага запasu слоў. Адсутнасць у дзяцей цікавасці да незнаёмых слоў, няўвага да іх з'яўляецца адной з прычын, якая перашкаджае ўзбагачэнню іх слоўнікавага запasu.

Слоўнікава-арфаграфічная работа на ўроках беларускай мовы, работа па развіцці маўлення ў цэлым павінна займаць вядучае месца. Эфектыўнасць гэтай работы залежыць ад прафесіяналізму настаўніка. Выкарыстанне новых тэхналогій павышае зацікаўленасць дзяцей ва ўроку, а работа са слоўнікамі – гэта адна з новых тэхналогій пры навучанні беларускай мове – культуразнаўчая. Неабходна фарміраваць у вучняў уменне карыстацца ўсімі відамі слоўнікаў, што, безумоўна, павысіць узровень культуры і маўлення.

Правільная падача слоўнікава-лексічнага матэрыялу, прыцягненне да яго актыўнай увагі вучняў на пачатковым этапе знаёмства з ім мае вялікае

значэнне, так як дапамагае скараціць ўсе наступныя практыкаванні. Паўторнае ж прыцягненне ўвагі да слова дае меншы эффект: страчана навізна ўспрымання. Такім чынам, ад таго, як будзе арганізавана першапачатковае знаёмства са словам, залежыць шмат.

Такім чынам, атрыманыя і перапрацаваныя звесткі павінны быць захаваны ў памяці, каб у любы момант можна было атрымаць іх і прымяніць на практыцы. Найбольш эфектыўнае запамінанне адбываецца ў актыўнай дзейнасці з вывучаемым матэрыялам. Роля настаўніка заключаецца ў тым, каб ствараць у вучняў адпаведную ўстаноўку, паказваючы на тое, што трэба запомніць на час, што – назаўжды, а што не варта запамінаць, дастаткова проста зразумець.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Окулова, Г. Е. Словарная работа на уроках русского языка в начальной школе / Г. Е. Окулова. – М., 2012. – 450 с.
2. Лёвушкина, О. Н. Словарная работа в начальных классах / О. Н. Лёвушкина. – М., 2003. – 345 с.
3. Кицина, М. Словарно-орфографическая работа / М. Кицина // Нач. шк. – 2010. – № 13. – С. 48–52.

[К содержанию](#)

В. Б. КРЫВОЛЬ

Гродна, ГрДУ імя Янкі Купалы

Навуковы кіраўнік – **А. М. Лапкоўская**, канд. філал. навук, дацэнт

ВЫКАРЫСТАННЕ ІНФАРМАЦЫЙНА-КАМУНІКАТЫЎНЫХ ТЭХНАЛОГІЙ ДЛЯ РАЗВІЦЦЯ СЛОЎНІКА ВУЧНЯЎ НА І СТУПЕНІ АГУЛЬнай СЯРЭДняй АДУКАЦЫі

Глабальная інфарматызацыя грамадства змяніла сацыяльны заказ школе. Усім вядома, што чым больш багаты актыўны слоўніковы запас чалавека, тым больш граматнае і дакладнае яго маўленне. Аднак дзеці, прыходзячы ў першы клас, маюць невялікі слоўніковы запас, не ведаюць лексічнага значэння простых слоў. Задача педагога заключаецца не толькі ў тым, каб даць дзецям веды, але і ў тым, каб навучыць іх набываць гэтыя веды самастойна. Уменне апрацоўваць інфармацыю на сённяшні дзень з'яўляецца вельмі каштоўным здабыткам.

Школьная адукацыя якраз і развіваецца ў гэтым накірунку, выкарыстоўваючы самыя разнастайныя педагогічныя тэхналогіі.

Інфармацыйна-камунікатыўныя тэхналогіі (ІКТ) – гэта сукупнасць метадаў, вытворчых працэсаў і праграма-тэхнічных сродкаў, інтэграваных

з мэтай збору, апрацоўкі, захавання, распаўсюджання, адлюстравання і выкарыстання інфармацыі ў інтарэсах яе карыстальнікаў.

Як адзначаюць Е. І. Віштынецкі і А. А. Крывашэў, выкарыстанне ІКТ у сферы адукацыі павінна ставіць сваёй мэтай рэалізацыю наступных задач: падтрымка і развіццё сістэмнасці мыслення вучня; падтрымка ўсіх відаў пазнавальнай дзейнасці вучня ў набыцці ведаў, развіцці і замацаванні навыкаў і ўменняў; рэалізацыя прынцыпу індывідуалізацыі навучальнага працэсу пры захаванні яго цэласнасці.

Адукацыйныя сродкі ІКТ можна класіфікаваць па шэрагу параметраў:

1. Паводле вырашаемых педагагічных задач: сродкі, якія забяспечваюць базавую падрыхтоўку (электронныя падручнікі, навучальныя сістэмы, сістэмы кантролю ведаў); сродкі практычнай падрыхтоўкі (задачнікі, практыкумы, віртуальныя канструктары, праграмы імітацыйнага мадэлявання, трэнажоры); дапаможныя сродкі (энцыклапедыі, слоўнікі, хрэстаматыі, мультымедычныя навучальныя заняткі); комплексныя сродкі (дыстанцыйныя навучальныя курсы).

2. Па функцыях у арганізацыі адукацыйнага працэсу: інфармацыйна-навучальныя (электронныя бібліятэкі, электронныя кнігі, электронныя перыядычныя выданні, слоўнікі, даведнікі, навучальныя камп'ютарныя праграмы, інфармацыйныя сістэмы); інтэрактыўныя (электронная пошта, электронныя тэлеканферэнцыі); пошукавыя (каталогі, пошукавыя сістэмы).

3. Паводле тыпу інфармацыі: электронныя і інфармацыйныя рэсурсы з тэкставай інфармацыяй (падручнікі, навучальныя дапаможнікі, задачнікі, тэсты, слоўнікі, даведнікі, энцыклапедыі, перыядычныя выданні, лікавыя дадзеныя, праграмныя і вучэбна-метадычныя матэрыялы); электронныя і інфармацыйныя рэсурсы з візуальнай інфармацыяй (калекцыі: фатаграфіі, партрэты, ілюстрацыі, відэафрагменты працэсаў і з'яў, дэманстрацыі досведаў, відэаэкспурсій; статыстычныя і дынамічныя мадэлі, інтэрактыўныя мадэлі; знакавыя аб'екты: схемы, дыяграмы); электронныя і інфармацыйныя рэсурсы з аўдыяінфармацыяй (гуказапісу вершаў, дыдактычнага маўленчага матэрыялу, музычных твораў, гукаў жывой і нежывой прыроды, сінхранізаваныя аўдыяаб'екты); электронныя і інфармацыйныя рэсурсы з аўдыя- і відэаінфармацыяй (аўдыя- і відэааб'екты жывой і нежывой прыроды, прадметныя экскурсіі); электронныя і інфармацыйныя рэсурсы з камбінаванай інфармацыяй (падручнікі, навучальныя дапаможнікі, першакрыніцы, хрэстаматыі, задачнікі, энцыклапедыі, слоўнікі, перыядычныя выданні).

4. Па формах выкарыстання ІКТ у адукацыйным працэсе: урочныя; пазаўрочныя.

5. Па форме ўзаемадзеяння з вучнямі: тэхналогія асінхроннага рэжыму сувязі – афлайн; тэхналогія сінхроннага рэжыму сувязі – анлайн.

Можна вылучыць некалькі аспектаў выкарыстання розных адукацыйных сродкаў ІКТ у адукацыйным працэсе [79].

1. Матывацыйны аспект. Выкарыстанне ІКТ спрыяе павелічэнню цікавасці і фарміраванню станоўчай матывацыі вучняў, паколькі ствараюцца ўмовы максімальнага ўліку індывідуальных адукацыйных магчымасцей і патрэб малодшага школьніка; шырокага выбару зместу, форм, тэмпу і ўзроўняў правядзення вучэбных заняткаў; раскрыцця творчага патэнцыялу вучня; асваення дзецьмі сучасных інфармацыйных тэхналогій.

2. Змястоўны аспект. Магчымасці ІКТ могуць быць выкарыстаны пры пабудове інтэрактыўных табліц, плакатаў і іншых лічбавых адукацыйных рэсурсаў па асобных тэмах і раздзелах вучэбнай дысцыпліны, для стварэння індывідуальных тэставых міні-ўрокаў; для стварэння інтэрактыўных дамашніх заданняў і трэнажораў для самастойнай працы.

3. Вучэбна-метадычны аспект. Электронныя і інфармацыйныя рэсурсы могуць быць выкарыстаны ў якасці вучэбна-метадычнага суправаджэння адукацыйнага працэсу. Настаўнік можа прымяняць розныя адукацыйныя сродкі ІКТ пры падрыхтоўцы да заняткаў; непасрэдна пры тлумачэнні новага матэрыялу, для замацавання засвоеных ведаў, у працэсе кантролю якасці ведаў; для арганізацыі самастойнага вывучэння школьнікамі дадатковага матэрыялу і г. д. Камп'ютарныя тэсты і тэставыя заданні могуць выкарыстоўвацца для ажыццяўлення розных відаў кантролю і ацэнкі ведаў. Акрамя таго, настаўнік можа выкарыстоўваць разнастайныя электронныя і інфармацыйныя рэсурсы пры планаванні ўрокаў.

4. Арганізацыйны аспект. ІКТ могуць быць выкарыстаны ў розных варыянтах арганізацыі навучання: пры навучанні па індывідуальнай праграме на аснове індывідуальнага плана; пры фронтальнай або падгрупавой формах працы.

5. Кантрольна-ацэначны аспект. Асноўным сродкам кантролю і ацэнкі адукацыйных вынікаў з'яўляюцца тэсты і тэставыя заданні, якія дазваляюць ажыццяўляць розныя віды кантролю: уваходны, прамежкавы і выніковы.

Тэсты могуць праводзіцца ў рэжыме анлайн (праводзіцца на камп'ютары ў інтэрактыўным рэжыме, вынік ацэньваецца аўтаматычна сістэмай) і ў рэжыме афлайн (ацэнку вынікаў ажыццяўляе настаўнік з каментарыямі, працай над памылкамі).

Такім чынам, выкарыстанне ІКТ у выкладанні беларускай мовы не толькі значна павышае эфектыўнасць навучання, але і дапамагае ўдасканалваць розныя формы і метады навучання, павышае зацікаўленасць малодшых школьнікаў у глыбокім вывучэнні праграмавага матэрыялу. Неабходна адзначыць, што ІКТ – гэта не толькі камп'ютар, гэта і ўменне працаваць з інфармацыяй. І тады неабходна вылучыць камунікатыўную тэхналогію.

Камунікатыўная тэхналогія абапіраецца на ўзаемазвязанае комплекснае навучанне ўсім відам маўленчай дзейнасці: аўдзіраванне; маўленне; чытанне; пісьмо. Галоўным пры камунікатыўнай тэхналогіі навучання з'яўляецца змест маўленчых паводзін, якія складаюцца з маўленчых учынкаў, маўленчай сітуацыі.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Алешин, Л. И. Информационные технологии / Л. И. Алешин. – М. : Маркет, 2008. – 415 с.
2. Выкарыстанне інфармацыйных тэхналогій у адукацыйным працэсе / аўт.-склад. А. І. Багдановіч. – Мінск, 2013. – 46 с.

[К содержанию](#)

К. А. КУЛАКОЎСКАЯ

Брэст, БрДУ імя А. С. Пушкіна

Навуковы кіраўнік – **Н. Р. Якубук**, канд. філал. навук, дацэнт

НАЦЫЯНАЛЬНА-КУЛЬТУРНЫ КАМПАНЕНТ У СКЛАДЗЕ МЯНУШАК ЖЫХАРОЎ В. ТЭЎЛІ

Мянушка – гэта неафіцыйнае найменне чалавека, якое дадзена яму па знешніх прыкметах ці ўнутраных асаблівасцях, роду дзейнасці, паводзінах і інш. На сённяшні дзень у беларускай мове існуе вялікая колькасць прозвішчаў, імёнаў, якія выконваюць функцыю вылучэння пэўнай асобы ў грамадстве. Бывае так, што ў нейкай мясцовасці супадаюць і імя, і прозвішча, і нават імя па бацьку. Таму даследчыкі называюць дзве асноўныя прычыны ўзнікнення мянушак: недастатковая колькасць афіцыйных імёнаў і імкненне да больш дакладнай персаніфікацыі пэўнай асобы, выдзялення яе з асяроддзя па якой-небудзь прыкмеце, уласцівай толькі ёй. Мянушка дае магчымасць вылучыць асобу, сям'ю, род ва ўмовах, калі аднавяскоўцы з'яўляюцца носбітамі аднаго і таго ж прозвішча. Шмат мянушак перадаецца ў спадчыну ад бацькоў, дзядоў і прадзедаў.

Неафіцыйныя найменні могуць мець выразную ўнутраную форму, якая не ўяўляе цяжкасці для асэнсавання, і невыразную форму, якая надае мянушцы недастатковую матываванасць.

Пры аналізе мянушак в. Тэўлі Кобрынскага раёна намі было выяўлена, што паходжанне мянушак рознае. Многія з іх утвораны ад мужчынскіх імёнаў: **Антўсіха** (ад *Антон*), **Ванькóвы** (ад *Ваня*), **Васікóвы** (ад *Вася*), **Вóвкіна** (ад *Вова*), **Гéшавы** (ад *Генадзь*), **Дзмі́трукóвы** (ад *Дзмі́трый*), **Евлáмпіевы** (ад *Яўлампій*), **Ёзевы** (ад *Іосіф*), **Кóльковы** (ад *Коля*), **Кўзёва**

(ад Кузьма), **Лёвіковы**, **Лёвіны** (ад Лёва), **Максімовы** (ад Максім), **Міро́нцавы** (ад Мірон), **Мішкіны** (ад Міша), **Мялёновы** (ад Мялен), **Панасі́ха** (ад Панас), **Рамана́вы** (ад Раман), **Фэдóрковы** (ад Фёдар), **Харіто́нова** (ад Харытон).

Таксама зафіксаваны мянушкі, што ўтварыліся ад жаночых імёнаў: **Валю́шчыны** (ад Валя), **Галёніны** (ад Галя), **Домкава** (ад Дамініка), **Зофе́йчыны** (ад Соф'я), **Ксю́тчыны** (ад Ксюша), **Ладзе́**, **Лорчыны** (ад Лара), **Лідочкіны** (ад Ліда), **Мантчыны**, **Мані́на**, **Мане́ўка**, **Му́ня** (ад Маня), **Марі́нчыны** (ад Марына), **Мары́сіны** (ад Марыся), **Матру́ніны** (ад Матрона), **Ма́шкіны** (ад Маша), **Мільчыны** (ад Міла), **Нюры́ца** (ад Нюра), **Оксэ́нчыны**, **Оксэ́нін** (ад Ксенія), **Са́шчыны** (ад Сашка), **Пала́тка** (ад Пелагея), **У́ліны** (ад Ульяна), **Ядзі́н** (ад Ядвіга).

Вылучаюцца мянушкі, утвораныя ад прозвішчаў: **Антончы́кавы** (ад Антончык), **Ба́рышнікі** (ад Барышнік), **Бортнікавы** (ад Бортнік), **Ваку́ліха** (ад Вакула), **Втарза́новы** (ад Втарзанаў), **Гараб'е́** (ад Верабей), **Грузі́ніха** (ад Грузеў), **Зле́евы** (ад Злей), **Ка́зік** (ад Казбяровіч), **Калядюкі́** (ад Каляда), **Козі́чыха** (ад Козіч), **Ко́т** (ад Котаў), **Куры́жыха** (ад Курыга), **Лампі́еха** (ад Лампіеў), **Маро́зіха** (ад Мароз), **Ма́сляк** (ад Маслік), **Са́нта** (ад Сантоцкі), **Сербі́янка** (ад Сербіеў), **Шахра́і** (ад Шахраюк), **Шмо́ліха** (ад Шмолік), **Фастры́га** (ад Фастрыгаў).

У якасці мянушак у гаворках вёсак Кобрыншчыны выступаюць назвы свойскіх і дзікіх жывёл. Такія мянушкі звычайна ўказваюць або на характар чалавека, або на яго знешні выгляд: **Бу́сел** (мужчына з доўгім і вострым носам), **Бу́слык** (чалавек, які ў дзяцінстве зламаў ногу і доўгі час стаяў на адной назе, як бусел), **Бджы́лка** (жанчына, якая любіла ўджаліць словам, як пчала), **Жа́ба** (скупы мужчына), **За́яц** (чалавек, у якога вялікія вушы), **Кро́т** (сляпы чалавек), **Ліса́** (хітры мужчына, які прывык красці), **Шчу́чка** (чалавек, які добра рыбачыў).

Існуюць мянушкі, якія суадносяцца з народнасцю ці нацыянальнасцю: **Малдаванка**, **Метіс**, **Рускі Цыган**.

Знешні выгляд чалавека заўсёды звяртае на сябе ўвагу іншых людзей, гэта яркая прыкмета, па якой мы ўспрымаем адно аднаго. У аснове мянушак часта ляжаць прыкметы, якія больш за ўсё падпадаюць пад крытыку. Такія мянушкі складаюць асобную групу. Да іх можна аднесці празванні, якія характарызуюць чалавека па асаблівасцях валасоў, голасу, па колеры скуры, вачэй, па адзенні: **Бельма́ты** (мужчына з вялікімі вачыма), **Бо́чечка** (невысокая і пухленькая жанчына), **Голосня́к** (чалавек, які голасна гаворыць), **Грэ́б** (лысы мужчына), **Губа́ты** (мужчына з вялікімі губамі), **Жу́к** (мужчына з цёмнымі валасамі), **Капчо́ны** (смуглы чалавек), **Касо́й** (касавакі мужчына), **Кі́й** (высокі і худы мужчына), **Кучара́вы** (чалавек,

у якога кучаравыя валасы), **Памідор** (заўсёды чырвоны твар), **Плешывы** (мужчына з лысай на галаве), **Пулямётчыца** (жанчына, якая вельмі хутка гаворыць), **Пушкін** (прычоска, як у А. С. Пушкіна), **Рыжы** (мужчына з рыжымі валасамі), **Удалік** (маленькі, дробны ў целе чалавек, але спрытны да работы), **Фіціль** (высокі чалавек), **Фішка** (нізкі мужчына).

Мянушкі, якія пайшлі ад былога месца жыхарства чалавека: **Варшаўка** (жанчына, якая служыла пакаёўкай у Варшаве), **Краснўка** (дзед гэтай жанчыны жыў на хутары, які называўся Краснае), **Сібірак** (дзед жыў у Сібіры), **Соколовіч** (чалавек, які некалі жыў у вёсцы Сакалова), **Ювко** (мужчына, продкі якога жылі ва ўрочышчы Еўка).

Калі найменні, дадзеныя па фізічных асаблівасцях, характарызуюць асобу са знешняга боку, то мянушкі, дадзеныя па псіхічных асаблівасцях, сведчаць аб унутраным свеце чалавека, яго характары, звычках, выхаванасці і ў некаторых выпадках аб прыналежнасці асобы да пэўнага асяроддзя. Найменні гэтага тыпу падкрэсліваюць наступныя асаблівасці носьбітаў: злы, добры, ганарысты, працалюбівы, хітры, упарты, нелюдзімы, гняўлівы, песімістычны, шмат плача, шмат вучыцца, любіць доўга паспаць і мн. інш. Дадзеная група мянушак адметная тым, што прадстаўлена найперш найменнямі з адмоўнай ацэнкай. Мянушкі ж са станоўчай характарыстыкай з'яўляюцца адзінкавымі.

На Кобрыншчыне таксама былі выяўлены такія мянушкі, якія паходзяць ад роду дзейнасці чалавека ці яго родзічаў: **Боцман**, **Кравец**, **Манях**, **Пекачі**, **Пісарыха**, **Смятана**, **Фіза**, **Хлышча**, **Цандалі**, **Шаман**.

Пэўную колькасць неафіцыйных найменняў складаюць мянушкі, паходжанне якіх цяжка вызначыць: **Бандзёр**, **Гінда**, **Ёнык**, **Казачёк**, **Кама**, **Кветочкі**, **Кортэлысцё**, **Шулё**, **Подфэбэльша**, **Рэвіч**, **Хацюк**, **Чорт** і інш.

Чалавек атрымлівае найменне, знаходзячыся ў самым розным асяроддзі – у сям'і або ў пэўным калектыве. Яно можа быць звязана як з асаблівасцямі з'яўлення носьбіта на свет, адносінамі да яго іншых членаў сям'і, так і з інтарэсамі чалавека, звычкамі, яго характарам і светапоглядам. Бытуе шэраг мянушак, што перадаюцца па спадчыне ад бацькоў, дзядоў і прадзедаў. Такія імёны-мянушкі выступаюць у ролі не толькі вулічнага імя пэўнай асобы, але і радаслоўнай назвы.

[К содержанию](#)

Т. М. КУПРАШ

Гродна, ГрДУ імя Янкі Купалы

Навуковы кіраўнік – **А. М. Лапкоўская**, канд. філал. навук, дацэнт

ІНАВАЦЫЙНАЯ ТЭХНАЛОГІЯ “ЛЭПБУК” ЯК СРОДАК ПРАЕКТНАЙ ДЗЕЙНАСЦІ ВУЧНЯЎ НА І СТУПЕНІ АГУЛЬНАЙ СЯРЭДНЯЙ АДУКАЦЫІ

Ва ўмовах рэалізацыі адукацыйнага стандарта настаўніку неабходна шукаць сучасныя сродкі навучання, якія будуць адпавядаць новым патрабаванням і мэтам навучання.

Значным момантам у сферы адукацыі для настаўніка з’яўляецца “навучыцца самому вучыцца”. Перад педагогам стаіць задача навучыць школьніка выбіраць правільныя шляхі рашэння для засваення і пошуку інфармацыі. Не ўвесь матэрыял, вывучаны ў школе, запамінаецца. С. У. Зенкіна адзначае, што “выкарыстанне інавацыйных тэхналогій на ўроках рускай мовы ў школе, перш за ўсё, дазваляе актывізаваць задачу фарміравання навыкаў самастойнай пазнавальнай і практычнай дзейнасці навучэнцаў” [1, с. 22]. Такім чынам, неабходна зрабіць так, каб некаторыя звесткі заставаліся ў памяці вучня і ён змог карыстацца гэтымі ведамі без цяжкасцяў. Спосаб дасягнення гэтай мэты – выкарыстанне розных тэхналогій. Пры максімальным засваенні матэрыялу малодшымі школьнікамі можна выкарыстоўваць інавацыйную тэхналогію “лэпбук”.

На думку К. Ціхаміравай, “лэпбук – гэта не проста інтэрактыўная папка, а эфектыўная тэхналогія навучання, якая адпавядае сучасным патрабаванням арганізацыі прадметна-развіццёвага асяроддзя, таму што лэпбук: інфарматыўны; поліфункцыянальны: садзейнічае развіццю творчасці, уяўлення, мыслення, логікі, памяці, увагі; прыдатны да выкарыстання адначасова групай вучняў; валодае дыдактычнымі ўласцівасцямі; з’яўляецца сродкам мастацка-эстэтычнага развіцця дзіцяці, далучае яго да свету мастацтва; яго структура і змест даступныя ўзросту; забяспечвае гульнявую, пазнавальную, даследчую і творчую актыўнасць навучэнцаў” [2, с. 58].

Распрацоўка лэпбука вырашае шэраг задач сучаснай адукацыі: вучні больш якасна засвойваюць вывучаемы прадмет, вучацца ўсебакова глядзець на праблему, ставіць і вырашаць задачы, творча падыходзіць да пытання арганізацыі і падбору інфармацыі. Ва ўмовах мадэрнізацыі адукацыі з дапамогай лэпбука пры навучанні беларускай мове можна вырашаць задачы па карэкцыі гукавымаўлення, удасканаленні фанетыка-фанематычных працэсаў, фарміраванні лексіка-граматычных катэгорый і пашырэнні лексічнага запasu слоў.

Тэхналогія стварэння лэпбука – гэта творчы працэс, падчас якога вучні самастойна знаходзяць інфармацыю, аналізуюць яе і, вядома ж, ствараюць свой праект. Работа па вырабе кніжак з малюначкамі носіць творчы характар, дапамагае дзіцяці пашыраць кругагляд і дзейнічаць крэатыўна. З прычыны гэтага фарміруюцца ўменні і навыкі, неабходныя для пераадолення цяжкасцей і пастаўленых задач. Пры стварэнні праекта малодшы школьнік можа скласці ўласную старонку ў лэпбуку, прысвечаную вызначанай тэме [1, с. 24].

Аб’ядноўваючы навучанне і выхаванне ў цэласны адукацыйны працэс, лэпбук дапамагае настаўніку на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі, напрыклад, фарміраваць паняцці аб родзе назоўнікаў, развіваць уменне вылучаць у маўленні словы, якія абазначаюць прадмет, развіваць уменне вызначаць лік, запісваць назоўнікі ў іншым ліку. Выхаваўчая функцыя заключаецца ў тым, што ён можа ствараць дзецьмі і іх бацькамі. Папка павінна быць крэатыўна і маляўніча аформлена, усе складовыя часткі павінны быць зручныя і зразумелыя для самастойнага выкарыстання.

Адным з плюсаў лэпбука з’яўляецца выкарыстанне розных форм арганізацыі дзейнасці навучэнцаў (індывідуальная, групавая, парная работа). Працуючы індывідуальна на ўроках беларускай мовы, малодшы школьнік займаецца зборам інфармацыі і творчым афармленнем сваёй работы самастойна, разлічваючы толькі на сябе і свае здольнасці. Гэта дзейнасць дапамагае сарамліваму і негаварліваму дзіцяці раскрыць сябе і паказаць свой патэнцыял перад настаўнікам і аднагодкамі. З другога боку, працуючы ў пары, вучні дзеляць адказнасць паміж сабой. Яны імкнуцца выконваць усе заданні разам ці кожны сваю мікратэму. Групавая форма прадвызначае ўзаемаадносіны паміж вучнямі. Галоўнай задачай з’яўляецца тое, што кожны павінен усведамляць сваю значнасць у групе, і нельга дапускаць, каб нехта застаўся без задання. У групе дзеці вучацца выбудоўваць свае працоўныя ўзаемаадносіны і імкнуцца выканаць заданні максімальна добра і якасна.

Работа над лэпбукам праходзіць у некалькі этапаў. *Першы этап – выбар тэмы.* Тэму для папкі неабходна выбіраць, аналізуючы інфармацыю, якая будзе прадстаўлена ў будучым праекце. Часцей за ўсё на ўроках беларускай мовы на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі можна зрабіць лэпбукі на тэмы “Часціны мовы”, “Члены сказа”. Яны добра падыходзяць для паўтарэння і абагульнення ведаў. Калі тэма вызначана, можна пераходзіць да плана.

Другі этап – план. Лэпбук – гэта не проста кніжка з карцінкамі, гэта навучальны дапаможнік. Таму важна прадумаць, што ён павінен складацца

з дарэчных заданняў, каб цалкам раскрыць зададзеную тэму. Для гэтага неабходны план таго, што трэба ўявіць у папцы. На гэтым этапе праходзіць вывучэнне крыніц інфармацыі, ажыццяўляецца яе адбор і праводзяцца даследаванні.

Трэці этап – макет. Гэты этап лічыцца самым цікавым, бо тут неабходна прадумаць важныя дэталі ў праекце і стварыць гульнявы сюжэт. Ён можа змяшчаць тэксты, розныя гульні і заданні. Усё гэта неабходна размяшчаць на розных элементах: кішэньках, міні-кніжках, нататніках, кругах, якія верцяцца, картках.

Чацвёрты этап – стварэнне шаблона. Самы карпатлівы этап практычнай працы. У адпаведнасці з макетам неабходна зрабіць шаблон папкі ў натуральную велічыню.

Інавацыйная тэхналогія “Лэпбук” на ўроках беларускай мовы на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі адыгрывае немалаважную ролю. Напрыклад, пры вывучэнні тэмы “У свеце прафесій” лэпбук можа складацца з наступных элементаў: кніжка-напамінка “Правер сябе” і “Слоўнік”; кішэнька “Загадкі, прыказкі і прымаўкі”; кішэнька “Пазнай назву прафесіі па групе слоў”, “Хто дзе працуе?”, “Каму належаць рэчы?”, “Словы – назвы прафесій”, “Дай назву прафесіі па малюнку”. Завяршэннем тэмы можа быць урок-сачыненне на тэму “Кім я хачу стаць у будучыні” і кішэнька “Наша творчасць (сачыненні)”.

Такім чынам, выкарыстанне лэпбука на ўроках беларускай мовы дапамагае вучням, зыходзячы са свайго жадання, прадставіць вывучаемы матэрыял, лепш зразумець і запомніць яго. Таксама лэпбук – выдатны сродак для паўтарэння вывучанага матэрыялу. Пры стварэнні лэпбука адначасова рашаецца некалькі задач сучаснай адукацыі. Такая дзейнасць дапамагае малодшым школьнікам лепш засвоіць беларускую мову, у поўным аб’ёме бачыць праблему, фармуляваць і рашаць задачы, праяўляць нестандартнае рашэнне пры арганізацыі і падборы інфармацыі. Ва ўмовах удасканалення працэсу адукацыі настаўніку пачатковых класаў неабходна выкарыстоўваць інавацыйныя метады і тэхналогіі навучання, якія садзейнічаюць навучанню і выхаванню асобы, што ўмее думаць нестандартна, прапаноўваць і ажыццяўляць разнастайныя ідэі.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Зенкина, С. В. Информационно-образовательная среда как фактор повышения качества образования / С. В. Зенкина // Педагогика. – 2008. – № 6. – С. 22–28.
2. Тихомирова, Е. Лэпбук – эффективная технология логопедической работы / Е. Тихомирова // Коррекц. работа. – 2017. – № 12. – С. 57–58.

[К содержанию](#)

А. С. ЛАПУКА, Д. А. АНОХОВА

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – **И. Л. Сохор**, канд. физ.-мат. наук

ПРЕЗЕНТАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В БИОЛОГИИ

Изучение биологии предполагает освоение множества понятий порой за относительно короткий промежуток времени, что часто приводит к трудностям ввиду большого объема материала, сложностей осознания корреляций и ассоциаций с визуальными образами. При этом особенно важным является осмысленное понимание базовых понятий, чему существенно способствует адаптирование методов обучения к современным требованиям. Применение современных информационных технологий позволяет существенно повысить наглядность учебного материала, организовать проверку степени его усвоения посредством использования разнообразных интерактивных тестов. Более того, специализированные электронные библиотеки открывают доступ к большому количеству актуальной литературы, виртуальным экспериментам и опытам.

Презентационные технологии, широко используемые в современном образовательном процессе, позволяют организовать подачу информации в интерактивном режиме посредством различных специализированных компонентов, повышающих привлекательность и наглядность излагаемого материала. Специальным образом организованный учебный материал обеспечивает ассоциацию изображения и текста для каждого аспекта, способствуя лучшему пониманию деталей, что особенно важно в преподавании биологии. Более того, учащиеся в дальнейшем могут повторно просматривать презентацию в индивидуальном темпе, что способствует более глубокому усвоению материала. Современное программное обеспечение предоставляет неограниченные возможности при подготовке учебных презентаций, обеспечивая обратную связь посредством разнообразных тестовых заданий. В преподавании биологии, в частности, использование мультимедийных технологий позволяет конкретизировать материал, создавать понятные и наглядные схемы, таблицы и графики, которые в дальнейшем помогут в объяснении и понимании даже самого сложного процесса.

Таким образом, современные презентационные технологии обеспечивают высокий уровень наглядности учебного материала, ускоряя и повышая качество его усвоения, и являются одним из наиболее эффективных методов преподавания биологии.

[К содержанию](#)

Н. І. ЛАПУКА

Брэст, БрДУ імя А. С. Пушкіна

Навуковы кіраўнік – **Л. В. Леванцэвіч**, канд. філал. навук, дацэнт**СЯРЭДЗІННЫЯ ФОРМУЛЫ КАЗАК:
СТРУКТУРНА-СЕМАНТЫЧНЫ АСПЕКТ**

Своеасаблівымі фальклорнымі формуламі ці фальклорнай фразеалогіяй з’яўляюцца зачыны, сярэдзінныя формулы і канцоўкі казак. Нацыянальны характар беларускім казкам надаюць апісанне прыроды, абставін, пры якіх адбываюцца дзеянні, а таксама адлюстраваныя рысы беларусаў: глыбокая праўдзівасць, дабрыня, дабрадушнасць, спачуванне да няшчасных. Як адзначае Л. В. Леванцэвіч, “навукоўцы І. Пачаі, І. І. Крук, Л. Ф. Станкевіч звяртаюць увагу на адрозненне казачных зачынаў ва ўсходнеславянскіх мовах. Так, для беларускіх казак характэрны зачын “жыў (жылі) сабе”, “быў (былі) сабе”; для рускіх – “жил-был (жили-были)”; для ўкраінскіх – “жив”, “був” [1, с. 53]. Прааналізуем семантычныя асаблівасці сярэдзінных формул у беларускіх казках. Для аналізу намі ўзяты чарадзейныя казкі.

Сярэдзінныя формулы своеасаблівыя па структуры і сэнсавым нападзенні. Звычайна іх функцыю выражаюць дзеясловы руху (*ісці, хадзіць, ехаць, прайсці*), пераўтвараючага ўздзеяння, адносін (*зрабіць, біцца, дзелаць, прасіць*). Сярод сярэдзінных формул намі выдзелены наступныя віды:

– аднанакіраваны, ці лінейны, бесперапынны рух, пры якім шматкратнасць дзеяння выражаецца паўтарэннем дзеяслова: *Ішлі, ішлі яны там многа-мала ўрэмя...* (Вячорка, Паўношнік і Заравы); *Ідзе так, ідзе, аж стаіць рэчка...* (Як тры змяі тры каралеўны на той свет пахваталі); *От едзе ён да едзе...*; *От едуць яны да едуць...* (Каваль); *Яны ішлі-ішлі, ішлі-ішлі...* (Меднае чудавішча) (тут і далей прыклады прыводзяцца па кнізе “Чарадзейныя казкі” [2]);

– неаднанакіраваны рух, пры якім паўтаральнасць, працягласць руху выражаецца семантыкай дзеяслова: *А той хадзіў, хадзіў, хадзіў...* (Іван-дурак); *Так ён ездзіў, ездзіў, урэшце і найшоў...* (Аб брату, што сястру за жонку ўзяў);

– пачынальнасць дзеяння, якое выражае неакрэслены накірунак: *Ну, пайшоў лавіць* (Кабылін сын); *І пайшоў* (Іван Сучкін Сын Залатыя Пугавіцы); *Пайшлі далей* (Пра Івана-Дарагана); *Браты ўзялі і пайшлі* (Іван-дурак); *Браты паехалі сабе далей* (Іван-дурак); *Ну вот і пайшоў...* (Падземнае царства); *Узялі яны січас і пайшлі...* (Цар Васіль); *І пайшлі* (Грыф); *Пайшоў сабе...* (Івашка Мядзведжае Вушка); *І пайшлі яны па гэтай пушчы* (Васька-Папалышка); *Узялі пайшлі* (Іван Падвей); *Пайшоў ён далей* (Каваль-багатыр); *І пайшлі яны разам* (Асілак);

– акрэсленасць/неакрэсленасць часу, на працягу якога адбываецца дзеянне: *Многа дзён прайшло з таго часу...* (Браты-багатыры); *Прайшло некалькі ўрэмя* (Цар Васіль);

– рэзультатыўнасць дзеяння: *Так ён і зрабіў* (Браты-багатыры; Грыф); *Ён паслухаў* (Грыф); *Так яна тут здзелала* (Васька-Папялышка);

– узаемнасць дзеяння, якая выражаецца дзеясловам “біцца”: *І сталі біцца*; *І пачалі яны біцца* (Кабылін сын); *І зноў пачалі мясіцца* (Пра Івана-Дарагана); *Вот яны біся-дзярыся, біся-дзярыся...* (Таратурка); *І схваціліся яны біцца* (Вячорка, Паўношнік і Заравы); *Сталі яны біцца* (Падземнае царства); *Як сталі яны біцца* (Цар Васіль);

– няўпэўненасць у дзеянні, адсутнасць перспектывы дзеяння: *Дзелаць нечага...* (Іван Сучкін Сын Залатыя Пугавіцы); *Бацьку нечага дзелаць...* (Іван-дурак); *Няма чаго рабіць* (Асілак);

– актыўная камунікатыўная дзейнасць: *І стаў Іванька прасіць бацьку...* (Падземнае царства);

– кагнітыўная функцыя, якая выражаецца дзеясловам “думаць”: *То ён думаў, думаў...* (Васька-Папялышка); *Тады абдумаўся, сам сабою думае...*; *Сам сабе абдумаўся...*; *Думаў, думаў цар...* (Іван Падвей); *Ён падумаў, падумаў...*; *От ён думаў, думаў...* (Меднае чудавішча).

Як бачым, у чарадзейных казках сярэдзінныя формулы, асноўная функцыя якіх звязваць падзеі, што адбываюцца з героямі казкі, выражаюцца спалучэннямі з абавязковым кампанентам-дзеясловам. Усе значэнні дзеясловаў успрымаюцца як працэс, які адбываецца ў часе і характарызуецца рознымі адносінамі з суб’ектам.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Леванцэвіч, Л. В. Лінгвакраязнаўства ў кантэксце моўнай культуры : манаграфія / Л. В. Леванцэвіч. – Брэст : БрДУ, 2020. – 188 с.

2. Чарадзейныя казкі : у 2 ч. / НАН Беларусі, Ін-т мастацтвазнаўства, этнаграфіі і фальклору ; склад. К. П. Кабашнікаў, Г. А. Барташэвіч. – Мінск : Беларус. навука, 2003. – Ч. 1. – 639 с.

[К содержанию](#)

А. У. ЛІСАГІР

Брэст, БрДУ імя А. С. Пушкіна

Навуковы кіраўнік – **Н. Р. Якубук**, канд. філал. навук, дацэнт

УРБАНАНІМІЯ Г. БЕЛААЗЁРСКА: СЕМАНТЫЧНЫ АСПЕКТ

Адным з малавывучаных разрадаў уласных імёнаў з’яўляюцца ўрбанонімы – імёны ўнутрыгарадскіх аб’ектаў (вуліц, плошчаў, завулкаў, мікрараёнаў, асобных зямельных участкаў і інш.). Падобныя найменні

адлюстроўваюць культурна-гістарычныя традыцыі, эстэтычныя крытэрыі, што склаліся ў канкрэтных народаў і вызначаюць адносіны да старажытнасці, а таксама да падзей нядаўняй гісторыі. Да таго ж урбананімы цікавыя тым, што ў іх праяўляецца агульнанацыянальны і мясцовы кампаненты моўнай карціны свету: адлюстроўваюцца агульныя тэндэнцыі ў найменаванні вуліц у данай дзяржаве, якія пры гэтым праяўляюцца ў кожным горадзе па-свойму.

Урбананімія ўяўляе сабой асобную і асаблівую галіну анімічнай прасторы, што характарызуецца адметнымі рысамі. Горад як значны населены пункт спараджае вялікую колькасць назваў, якія выконваюць для яго жыхароў ролю своеасаблівых арыенціраў, дапамагаюць адрозніць адзін аб'ект ад іншага, прывязваюць у чалавечай свядомасці рэальную прастору горада да сістэмы ўмоўных знакаў, зразумелых і зручных для ўсіх яго насельнікаў. Унутрыгарадскія назвы, адносячыся да розных фізіка-геаграфічных аб'ектаў, вуліц, плошчаў, прамысловых прадпрыемстваў, крам, кінатэатраў, кафэ і пад., утвараюць спецыфічную урбананімную сістэму.

Уласныя імёны вуліц, завулкаў, плошчаў і іншых унутрыгарадскіх аб'ектаў, якія фарміруюцца пад уздзеяннем розных фактараў – гістарычных, географічных, этнаграфічных, сацыяльных, лінгвістычных – з'яўляюцца багатай крыніцай для вывучэння культуры і гісторыі беларусаў, беларускай і іншых моў.

Прадметам нашага даследавання паслужылі назвы лінейных аб'ектаў – гадонімаў – г. Белаазёрска.

Белаазёрск з'яўляецца адным з самых маладых гарадоў нашай краіны. Гэта горад энергетыкаў у Бярозаўскім раёне Брэсцкай вобласці Рэспублікі Беларусь. Белаазёрск быў заснаваны ў 1958 г. на месцы вёскі Ніўкі як пасёлак энергетыкаў у сувязі з будаўніцтвам Бярозаўскай ГРЭС, якое пачалося вясной таго ж года. 16 верасня 1970 г. Белаазёрску прысвоены статус горада раённага падпарадкавання. Сваю назву горад атрымаў ад недалёка размешчанага Беллага возера.

У тапаніміцы існуюць розныя класіфікацыі ўрбананімаў. Тлумачыцца гэта тым, што ў розныя перыяды гісторыі Беларусі матывіровачныя прыкметы, якія выкарыстоўваліся пры ўтварэнні ўрбананімаў, таксама адрозніваліся. Асновай сямантычнай класіфікацыі ўрбананімаў з'яўляюцца прынцыпы намінацыі аб'ектаў у залежнасці ад асноўнай матывіровачнай прыкметы. Пры аналізе назваў лінейных тапаграфічных аб'ектаў г. Белаазёрска за аснову абрана класіфікацыя, прапанаваная Г. М. Мезенка [1, с. 92], якая вылучае чатыры асноўныя прынцыпы: намінацыя ўнутрыгарадскога аб'екта ў адносінах да іншага аб'екта; намінацыя ўнутрыгарадскога аб'екта па яго сувязі з чалавекам як сацыясуб'ектам; намінацыя ўнутрыгарадскога аб'екта па яго ўласцівасцях і якасцях; намінацыя ўнутры-

гарадскога аб'екта па сувязі з абстрактным паняццем. “Тры з іх характарызуюць урбананімію пачынаючы з XVI ст. Гэта намінацыя аб'екта па адносінах да іншага значнага аб'екта, па сувязі аб'екта з чалавекам, па ўласцівасцях і якасцях аб'екта. Чацвёрты прынцып – намінацыя аб'екта па сувязі яго з абстрактным паняццем – пачаў складацца ў канцы XVIII ст. Кожны прынцып ажыццяўляецца праз шэраг аднатыпных прыкмет” [1, с. 92].

Паводле статыстычных дадзеных, большасць прааналізаваных адзінак належыць да прынцыпу намінацыі ўнутрыгарадскога аб'екта *па яго сувязі з чалавекам як сацыясуб'ектам*. Назвы, утвораныя ад прозвішчаў палітычных дзеячаў, вядомых гістарычных асоб, удзельнікаў Вялікай Айчыннай вайны, дзеячаў навукі, культуры, мастацтва, касманаўтаў, праслаўленых лётчыкаў, герояў мірнага часу, з'яўляюцца самымі шматлікімі ў дадзенай групе: *вул. Багдановіча, Бугаркова, Гагарына, Глінскага, Іосіфа Свідзінскага, Кастуся Каліноўскага, Леніна, Маякоўскага, Пушкіна, Сяргея Казінца, Тадэвуша Касцюшкі, Чкалава, Якуба Коласа, Янкі Купалы*.

Да названага тыпу намінацый унутрыгарадскога аб'екта належаць і назвы, што дадзены па прафесіі ці родзе заняткаў насельніцтва. Трэба адзначыць, што гэтыя назвы маюць пераважна сімвалічны характар: *вул. Будаўнікоў, Майстроў, Навасёлаў, Энергетыкаў*.

Пры намінацыі ўнутрыгарадскога аб'екта *па ўласцівых яму якасцях* назва характарызуе гэты аб'ект па памерах, канфігурацыі, фізіка-геаграфічных асаблівасцях, часе ўзнікнення: *зав. Безыменны, вул. Далёкая, зав. Кароткі, вул. Новая, Шырокая*.

Прынцып намінацыі лінейнага аб'екта *па адносінах да іншага значнага аб'екта* ажыццяўляецца ў асноўным праз прыкмету, якая характарызуе месца размяшчэння вуліцы, завулка, плошчы адносна іншых аб'ектаў, і прыкмету, якая падкрэслівае сувязь аднаго аб'екта (вуліцы, плошчы і пад.) з іншым (напрыклад, населеным пунктам).

Зафіксаваныя намі назвы былі матываваныя найменнямі населеных пунктаў, тэрыторыі якіх у розны час увайшлі ў склад горада: *вул. Першамайская* (в. Першамайск), *Маневіцкая* (в. Маневічы), *Пескаўская* (в. Пескі); назвамі населеных пунктаў, у напрамку якіх вядуць вуліцы, альбо “ў гонар” населеных пунктаў: *вул. Бярозаўская* (г. Бяроза).

Да названага тыпу належать таксама найменні, дадзеныя па размешчаных побач аб'ектах (*вул. Завадская, Школьная, Шасэйная*); назвы, якія апісваюць месцазнаходжанне ўнутрыгарадскога аб'екта адносна прыродных аб'ектаў (*Крынічная, Садовая, Паркавая*); найменні, матываваныя назвамі частак гарызонту (*Заходняя, Усходняя*).

Таксама першая прыкмета з'яўляецца асноўнай і ў групе найменняў, якія паўтараюць назвы іншых унутрыгарадскіх лінейных аб'ектаў. У гэтую групу ўваходзяць назвы завулкаў, плошчаў, што размешчаны побач з

аднайменнай вуліцай і паўтараюць яе назву. Напрыклад, у Белазёрску ў залежнасці ад таго, назва якога аб'екта паўтарае найменне вуліцы, вылучаюцца наступныя разнавіднасці ўрбананімнай ірадыяцыі (гэта від трансанімізацыі, калі аснова геаграфічнага імя аб'екта распаўсюджваецца на іншыя, звычайна бліжэйшыя аб'екты):

- назва вуліцы → назва плошчы: *вул. Леніна* → *плошча Леніна*;
- назва вуліцы → назва завулка: *вул. Паркавая* → *зав. Паркавы*.

У сучасны перыяд даволі актыўна развіваецца тып найменаванняў, які адпавядае прынцыпу намінацыі аб'екта *па сувязі яго з абстрактным паняццем*. Своеасаблівай пераходнай групай да названага прынцыпу з'яўляюцца фларыстычныя і фаўністычныя назвы, бо яны даюцца вуліцам і завулкам пераважна безадносна да іх якасцяў: *вул. Васільковая, Кветкавая, Салаўіная*.

Асноўную групу ўрбананімаў г. Белаазёрска, што адказваюць прынцыпу намінацыі ўнутрыгарадскога аб'екта *па сувязі яго з абстрактным паняццем*, фарміруюць назвы, асновай якіх сталі сімвалы савецкай эпохі: *вул. Камсамольская, Кастрычніцкая, Маладзёжная, Піянерская, Першамайская, Салідарнасці, Сяброўства, зав. Юбілейны, праспект Міра*. Да найменняў адзначанага тыпу можна аднесці назвы, якія ў сваім складзе маюць словы са значэннем колеру (*вул. Зялёная*) або эмацыянальнай характарыстыкі (*вул. Згоды, Добрых Надзей, Дружбы, Радасці, Сонечная, Цяністая, Энтузіястаў*).

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Мезенко, А. М. Белорусская ономастика. Топонимия : учеб. пособие / А. М. Мезенко. – Минск : Элайда, 2012. – 260 с.

[К содержанию](#)

О. В. МАКАРЕВИЧ

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

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

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В современном мире компьютерные информационные технологии получили широкое распространение в различных сферах человеческой деятельности. Система образования является развивающейся областью, поэтому сегодня использование компьютерных информационных технологий – неотъемлемая часть образовательного процесса. В связи с этим наблюдается активное внедрение компьютерных технологий и в коррекционно-развивающую работу.

Применение интернет-ресурсов в образовательном процессе – это значимое направление модернизации специального образования, позволяющее не только повысить качество коррекционного процесса, но и достичь нового уровня отношений между участниками этого процесса.

Использование учителем-логопедом интернет-ресурсов способствует обеспечению доступа к большому объему методической и дидактической информации, расширению компетенций в сфере коррекционной работы с детьми, участию в интернет-проектах, конкурсах, мастер-классах, созданию электронного портфолио педагога и др. [1].

Интернет содержит множество различных сайтов, посвященных решению проблемы детского речевого развития. Сетевые сообщества педагогов – отличный вариант непрерывного повышения квалификации, постоянного общения и обмена знаниями с коллегами, представления собственного опыта. Совместными усилиями специалистов постоянно пополняется внушительная виртуальная копилка методических и дидактических материалов с общим доступом [2].

Интернет-ресурсы содержат огромное количество разнообразных логопедических средств обучения, которые можно использовать на коррекционных занятиях. Так, на сайте <http://teremos.ru> представлены разнообразные логопедические игры, задания, упражнения, направленные на развитие у ребенка памяти, внимания, логического мышления, наблюдательности, изучение букв и цифр.

Сайт www.logoavr.ru предлагает методический комплекс, включающий задания следующей функциональной направленности: изучение букв и звуков, составление слогов и слов, решение анаграмм и ребусов; развитие мелкой моторики, внимания, мышления.

Развивающий портал «Мерсибо» включает банк развивающих игр, которые способствуют развитию фонематического слуха ребенка, постановке звуков, развитию связной речи, обучению чтению, счету, общей дошкольной подготовке, развитию грамотности. Помимо этого, «Мерсибо» позволяет создать свой мини-сайт, в рамках которого можно проводить занятия по обучению и коррекции речи детей, размещать свои методические материалы, документацию в электронном виде, приглашать на мастер-классы, делиться опытом, проводить консультации с детьми, а также с родителями с целью расширения их осведомленности в вопросах воспитания и обучения детей с нарушениями речи.

Сайт <http://www.rebus-metod.net> представлен виртуальной системой обучения детей чтению, которая включает звуковой анализ и синтез слов, имитацию устной механики послогового чтения и др.

Ресурс <http://www.playroom.com> содержит доступные для скачивания тексты детских песен из фильмов и мультфильмов, компьютерные игры

для детей разного возраста, развивающие и логические игры, кроссворды, загадки, считалки, пословицы, шарады, ребусы и др.

Помимо вышеперечисленного, для логопеда профессионально полезными могут быть следующие интернет-ресурсы: www.pedsovet.su, www.logoburg.com, www.logopediya.com, www.logopunkt.ru, www.boltun-spb.ru, www.logoped.ru.

Таким образом, можно отметить активное использование компьютерных информационных технологий в логопедической практике, что позволяет сделать процесс коррекции речи ребенка достаточно эффективным, открыть новые возможности образования не только для самого ребенка, но и для педагога-логопеда. Интернет при этом служит хорошим помощником, так как позволяет найти новые, нетрадиционные формы и методы взаимодействия с детьми, способствующие повышению качества коррекционного процесса, интереса детей к обучению, активизации их познавательной деятельности.

Список использованной литературы

1. Краткий обзор интернет-ресурсов, полезных для современного учителя-логопеда [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://sites.google.com/site/galinavoroncihina1991/elektronnye-resursy-dla-logopeda/kratkij-obzor-internet-resurov-poleznyh-dla-sovremen-pogo-ucitela-logopeda>. – Дата доступа: 11.03.2022.

2. Дмитриева, О. И. Использование информационно-коммуникационных технологий в логопедической работе с детьми / О. И. Дмитриева, Е. А. Степанова // Педагогика: традиции и инновации : материалы IV Междунар. науч. конф., Челябинск, декабрь 2013 г. – Челябинск : Два комсомольца, 2013. – С. 149–151.

[К содержанию](#)

О. В. МАКАРЕВИЧ

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

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

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИНТЕРАКТИВНЫХ ЗАДАНИЙ

Интерактивное обучение – способ познания, основанный на диалоговых формах взаимодействия участников образовательного процесса; обучение, погруженное в общение, в ходе которого у обучающихся формируются навыки совместной деятельности. Коммуникативная сторона интерактивного обучения отражается в том, что взаимодействие обучающихся между собой и педагогом осуществляется через непосредственное общение. В такой организации обучения неоспорима заинтересованность как учителя,

так и обучающихся, а также готовность обмениваться информацией, высказывать свое мнение, идеи и способы решения учебной задачи [1].

С целью формирования коммуникативной компетенции можно предложить следующие интерактивные задания:

«*Вопросительные слова*». Учащимся учитель предлагает таблицу, состоящую из двух колонок. В первой колонке записаны вопросительные слова, а во второй – герои литературного произведения, основные понятия темы. Задача младших школьников – составить как можно больше вопросов, используя слова из колонок. Затем необходимо сложить цепочки из уже составленных вопросов.

«*Толстые и тонкие вопросы*» можно использовать для составления диалогов. Учащимся предлагается составить три вопроса, ответы на которые будут однозначными, а затем составить три вопроса, ответы на которые будут подробными, развернутыми, более обстоятельными.

«*Ромашка вопросов*» позволяет младшим школьникам потренироваться в составлении различных типов вопросов, таких как простые вопросы, уточняющие, интерпретационные, творческие, оценочные и практические. При помощи данного задания младшие школьники осваивают все типы вопросов, научатся их различать, поймут значения этих типов.

Развитию внимательного слушания поможет задание «*Передай текст*». Нескольким учащимся-добровольцам предлагается выйти из класса. Затем дети заходят в класс по одному. Учитель зачитывает текст первому учащемуся. Тот внимательно слушает и старается передать следующему содержание максимально близко к тексту. И так каждый человек по цепочке. В конце упражнения проводится анализ точности и правильности переданного содержания.

«*Блиц-опрос*» обуславливает тренировку краткости и четкости ответов за счет точности задаваемых вопросов.

«*Интервью с...*» развивает умение качественно формулировать вопросы, ответы. Младшие школьники учатся контролировать свои слова и действия. Учащиеся делятся на команды. Членам каждой группы нужно продумать вопросы для соперников, выбрать журналиста, провести интервью, а затем оценить качество ответов. Затем группы меняются ролями [2, с. 24].

«*Шапка вопросов*». Учитель предлагает младшим школьникам разделиться на несколько групп. Представитель одной из команд вытягивает заранее подготовленные учителем задания по пройденной или изучаемой теме, а команда соперников отвечает на вопрос. Ведущему предстоит оценить правильность полученного ответа и конструктивно объяснить свою оценку. Затем ведущим становится участник другой команды. Так постепенно все учащиеся побывают в роли ведущего. Дети учатся принимать ответственность за выставленные оценки, корректно и грамотно формулировать высказывания.

«Групповой рассказ» реализуется на уроках двумя способами:

1. Каждый учащийся добавляет одно предложение к уже начатому рассказу. По определенному сигналу (через минуту) лист с незаконченным рассказом передается дальше по кругу.

2. Учитель задает вопросы в определенном порядке. Каждый ученик пишет ответ, складывает лист бумаги так, чтобы ответ никто не видел, и передает соседу. Движение происходит по кругу. В конце получается сразу несколько неожиданных рассказов.

Рассмотренные выше интерактивные задания содействуют развитию коммуникативных умений и навыков младших школьников, помогают устанавливать эмоциональный контакт между учащимися, стимулируют самостоятельный поиск учащимися путей и вариантов решения поставленных задач.

Список использованной литературы

1. Проскурина, К. Ю. Развитие коммуникативных компетенций у учащихся на уроках русского языка в начальной школе [Электронный ресурс] / К. Ю. Проскурина. – Режим доступа: <https://urok.1sept.ru/articles/675032>. – Дата доступа: 24.03.2022.

2. Богуславская, Н. Е. Веселый этикет. Развитие коммуникативных способностей ребенка / Н. Е. Богуславская, Н. А. Куприна. – М. : Флинта : Наука, 2011. – 176 с.

[К содержанию](#)

К. Л. МАРКЕВИЧ

Брэст, БрДУ імя А. С. Пушкіна

Навуковы кіраўнік – **В. М. Касцючык**, канд. філал. навук, дацэнт

РЭАЛІЗАЦЫЯ ПРАГМАТЫЧНАЙ ФУНКЦЫІ ФРАЗЕАЛАГІЧНЫХ АДЗІНАК У РАМАНЕ ЛЕАНІДА ДАЙНЕКІ “СЛЕД ВАЎКАЛАКА”

Паводле тэорыі камунікацыі, любы тэкст мае прагматычную ўстаноўку. Такі закончаны ў сэнсавых адносінах адрэзак тэксту, як кантэкст, “уяўляе сабой прадукт моўнай камунікацыі” [1, с. 35]. У кантэксце найбольш ярка праяўляюцца ўсе ўстаноўкі і мэты, якія ажыццяўляюцца тым, хто гаворыць, для рэалізацыі выбранай маўленчай стратэгіі.

Раман “След ваўкалака” мае мову, якая насычана яркімі сродкамі мастацкай выразнасці. Моўныя адзінкі выяўляюць у тэксце рамана розныя сэнсавыя і эмацыйна-экспрэсіўныя адценні за кошт свайго поліфункцыянальнага ўжывання. Фразеалагічныя адзінкі (ФА) у творы рэалізуюць разнастайныя функцыі і іх камбінацыі. Адной з самых важных функцый устойлівых выразаў з’яўляецца прагматычная.

Прагматычная функцыя ФА ўяўляе сабой “мэтанакіраванае ўздзеянне на адрасата” [2, с. 114]. Пры рэалізацыі ў кантэксце яна цесна звязана са стылістычнай функцыяй фразеалагізмаў.

Каб выявіць, якія бакі закранае прагматычная функцыя фразеалагізмаў у кантэксце, мы разгледзім ФА *несці <свой> крыж, нож у спіну, накладаць на сябе рукі, браць грэх на душу, схіляць галаву*. Пералічаныя ўзуальныя ўстойлівыя выразы нават па-за межамі кантэксту маюць ярка выражаную экспрэсіўнасць, якая значна ўзмацняецца ў мастацкім творы.

Фразеалагізм *несці <свой> крыж* вылучаецца сэнсавай выразнасцю і абазначае ‘цярпіва пераносіць жыццёвыя цяжкасці, выпрабаванні’ [3, с. 131]. Але толькі ў кантэксце гэты ўстойлівы выраз набывае асаблівую вобразнасць і сэнсавую паўнату, што і сведчыць пра прагматычную значнасць моўнай адзінкі. Л. Дайнека пры выкарыстанні гэтага фразеалагізма змяніў дзеяслоў *несці* на *цягнуць* і далучыў да назоўнікавага кампанента прыметнік *цяжкі*, што істотна прыцягнула ўвагу чытача да фраземы: *Таму, хто не цягнуў на сваіх плячах цяжкі крыж улады, здаецца, пазіраючы знізу, што князь жыве, як у раі, што князь шчаслівейшы чалавек* [4, с. 21]. Праз кантэкст з дапамогай фразеалагізма пісьменнік паказвае чытачу цяжкае становішча героя, якое выклікае спачуванне.

Вельмі яркім для ўспрымання з’яўляецца ўзуальны фразеалагізм *нож у спіну*. Зыходзячы з яго слоўнікавага значэння, можна канстатаваць, што ён мае неадабральны характар: фразеалагізм абазначае ‘подлы ўчынак, здрадніцкія паводзіны ў адносінах да каго-н.’ [3, с. 142]. Прыведзенае ўзуальнае адмоўнае значэнне фраземы ў кантэксце ўзмацняецца, паколькі набывае канкрэтную накіраванасць. У тэксце рамана паказана выразная жыццёвая сітуацыя, што садзейнічае “ажыўленню” фразеалагізма. Л. Дайнека выкарыстаў не згаданую назоўнікавую ФА, а дзеяслоўную *біць нажом у спіну* пры апісанні адносін паміж княствамі: – *Разам з усімі мы хадзілі на Канстанцінопаль, на туркаў. Ніколі я не біў нажом у спіну стольнаму Кіеву. Я адваяваў Ноўгарад, Пскоў і Смаленск, але ж гэта адвечныя землі крывічоў* [4, с. 27]. Прагматычная функцыя ўстойлівай адзінкі ўзмацняецца праз кантэкст, які дапамагае таксама раскрыць сэнс фразеалагізма – ‘праявіць подлы ўчынак, здрадніцкія паводзіны ў адносінах да каго-н.’

Варта звярнуць увагу на вельмі экспрэсіўны фразеалагізм *накладаць на сябе рукі*, што перадае эмацыянальны і псіхічны стан чалавека, які можа закончыць жыццё самагубствам. Гэтая ФА ў поўнай меры можа існаваць самастойна, паколькі яе сэнс зразумелы і без кантэксту. Але пісьменнік выкарыстоўвае фразему для рэалізацыі прагматычнай функцыі, каб паказаць чытачу стан канкрэтнага героя, дапамагчы раскрыць яго вобраз: *Ядрэйка неўпрыкметку снаваў за Белаваходам, сачыў, каб малады залатар не наклаў на сябе рукі* [4, с. 169].

Яркай па прагматычнай накіраванасці з’яўляецца ФА *браць грэх на душу*. Яна адлюстроўвае дзеянне, праяўленае ў адносінах як да самога сябе, так і да іншых людзей. Згодна з фразеалагічным слоўнікам, гэты ўстойлівы выраз мае значэнне ‘аступаючыся сваім сумленнем, перакананнем, рабіць які-небудзь заганны ўчынак’ [5, с. 120]. Л. Дайнека пры выкарыстанні ФА змяніў кампанент *грэх* на *кроў*, тым самым надаўшы пэўную сітуацыйную характарыстыку выразу: *Спачатку іх падтрымліваў і Святаслаў, але потым, седзячы ў сваім Чарнігаве, перадумаў, не захацеў браць кроў на душу* [4, с. 149]. Кантэкст паказвае, што фразеалагізм выкарыстаны для апісання дзеянняў, якія звязаны з крывёю, з жыццямі людзей, якія ні ў чым не вінаваты.

Прагматычнаму ўздзеянню на чытача праз фразеалагізм садзейнічаюць ярка праяўленыя аўтарскія адносіны да персанажа. Так, фразеалагізм *схіляць галаву* ў кантэксце перадае рысы характару героя ў абставінах, звязаных з выражэннем волі. У рамане з дапамогай ФА паказаны характар галоўнага героя – князя Усяслава: *Полацкі князь вельмі адважны і дужа горды. Кажуць, і мы сцвердзім гэта, што ён ні перад кім не схіляе галаву* [4, с. 30]. У кантэксце фразеалагізм характарызуе чалавека з моцнай воляй, які ніколі не прызнае сябе пераможаным, не паддацца каму-небудзь.

Такім чынам, фразеалагічныя адзінкі ў названым творы ўжыты не толькі для перадачы пэўнага стаўлення да персанажаў і жыццёвых сітуацый, перадачы агульнага эмацыйнага напружання, але і для навязвання суб’ектыўных адносін трэцім асобам (чытачам).

Разгледзеўшы выкарыстанне фразеалагічных адзінак у творы Л. Дайнекі “След ваўкалака” ў аспекце прагматыкі, мы можам сцвярджаць, што эмацыйна-ацэначныя пасылы герояў твора выразна выяўлены і перададзены чытачу. У творы раскрыты ўмовы і мэты сітуацыйных зносін, а таксама адлюстраваны фрагменты рэчаіснасці, ведаў і ўяўленняў аб свеце ў сферы міжасобасных адносін. Пры гэтым рэалізацыя прагматычнай функцыі фразеалагізмаў адбываецца найвыразней у межах маўленчага акта, прадстаўленага ў выглядзе фрагмента мастацкага тэксту.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Артемова, А. Ф. Фразеология английского языка и ее прагматический потенциал. Спецкурс / А. Ф. Артемова. – Пятигорск : Высш. шк., 1991. – 134 с.
2. Кунин, А. В. Курс фразеологии современного английского языка / А. В. Кунин. – М : Высш. шк. ; Дубна : Феникс, 1996. – 381 с.
3. Лепешаў, І. Я. Слоўнік фразеалагізмаў : у 2 т. / І. Я. Лепешаў. – Мінск : БелЭн, 2008. – Т. 2 : М–Я. – 968 с.
4. Дайнека, Л. След ваўкалака : раман / Л. Дайнека. – Мінск : Юнацтва, 2001. – 348 с.
5. Лепешаў, І. Я. Слоўнік фразеалагізмаў : у 2 т. / І. Я. Лепешаў. – Мінск : БелЭн, 2008. – Т. 1 : А–Л. – 672 с.

[К содержанию](#)

О. А. МАРТЫНЮК

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

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

АВТОМАТИЗИРОВАННАЯ СЕМАНТИЧЕСКАЯ ОБРАБОТКА ПРАВОВЫХ ТЕКСТОВ С 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]. 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. CLG предполагает возможность сохранить неполную идентификацию именных групп. 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. 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/hoeffler-buenzli10ifitechreport201011.pdf>. – Date of access: 11.02.2022.

[К содержанию](#)

И. В. МИЦКОВИЧ, А. Н. НОВИК

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – **И. Л. Сохор**, канд. физ.-мат. наук

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ЮРИСПРУДЕНЦИИ

Деятельность юриста непосредственно связана с необходимостью изучения большого количества нормативно-правовых актов, их анализа, постоянной актуализацией вновь появляющихся сведений. Поэтому в практической деятельности юриста особенно важна возможность сжатого хранения большого объема информации с возможностью быстрого поиска по заданным критериям. Такую возможность предоставляют современные справочные правовые системы – информационные базы данных, которые содержат большие объемы текстовой информации правового назначения (нормативные правовые акты, официальные документы, комментарии к законодательству и др.). Так, например, система «КонсультантПлюс: Республика Беларусь» (<http://www.consultant.ru/about/software/cons/belarus/>) включает в себя нормативные правовые акты Республики Беларусь, документы судебной практики, различные обзоры законодательства Республики Беларусь и различные справочные материалы (производственный календарь, формы отчетности, календарь налогоплательщика и т. п.). При этом система предоставляет гибкие возможности поиска документов как по его реквизитам, так и по фрагментам его содержания.

Существуют и другие специализированные программные продукты, предназначенные для решения профессиональных задач юриста. Так, например, прокуратура Республики Беларусь использует в своей деятельности ЕАИС ОП РБ (Единая автоматизированная информационная система органов прокуратуры Республики Беларусь), построенную и модернизированную компанией ИВА на основе пакета прикладных программ «Канцлер». В систему включены такие подсистемы, как «Делопроизводство», «Обращения граждан», «Архивное дело», «Правовые акты», «Статистические карточки», «Учет особо тяжких преступлений» и др., а сама система является территориально распределенной. Более того, в системе заложена возможность ее масштабирования.

Таким образом, современные информационные технологии играют важную роль в деятельности юриста, в том числе в области прокурорского надзора. Они обеспечивают возможность быстрой обработки и анализа правовой информации, постоянного доступа к нормативным правовым актам и прочим специализированным справочным материалам, способствуя существенному повышению качества профессиональной деятельности юриста.

[К содержанию](#)

Е. А. МИЩУК

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – **О. В. Матысик**, канд. физ.-мат. наук, доцент

АПРИОРНЫЕ ОЦЕНКИ ПОГРЕШНОСТИ ДЛЯ НЕЯВНОГО МЕТОДА ИТЕРАЦИЙ В ЭНЕРГЕТИЧЕСКОЙ НОРМЕ (ПОЛУНОРМЕ) ГИЛЬБЕРТОВА ПРОСТРАНСТВА

Для решения уравнения $Ax = y$ с положительным ограниченным самосопряженным оператором A , для которого нуль не является собственным значением (но $0 \in SpA$), предлагается использовать неявный итерационный процесс

$$x_{n+1} + \alpha Ax_{n+1} = x_n - \alpha Ax_n + 2\alpha y, \quad x_0 = 0. \quad (1)$$

В случае приближенной правой части y_δ : $\|y - y_\delta\| \leq \delta$ приближения (1) примут вид

$$x_{n+1,\delta} + \alpha Ax_{n+1,\delta} = x_{n,\delta} - \alpha Ax_{n,\delta} + 2\alpha y_\delta, \quad x_{0,\delta} = 0. \quad (2)$$

Изучим сходимость метода (2) в полунорме гильбертова пространства $\|x\|_A = \sqrt{(Ax, x)}$ где $x \in H$. При этом число итераций n нужно выбирать в зависимости от уровня погрешности δ . Полагаем $x_{0,\delta} = 0$ и рассмотрим разность $x - x_{n,\delta} = (x - x_n) + (x_n - x_{n,\delta})$. С помощью интегрального представления самосопряженного оператора A получим

$$\begin{aligned} \|x - x_n\|_A^2 &= \int_0^M \lambda \left(\frac{1 - \alpha\lambda}{1 + \alpha\lambda} \right)^{2n} d(E_\lambda x, x), \\ \|x_n - x_{n,\delta}\|_A^2 &= \int_0^M \lambda^{-1} \left[1 - \left(\frac{1 - \alpha\lambda}{1 + \alpha\lambda} \right)^n \right]^2 d(E_\lambda (y - y_\delta), y - y_\delta), \end{aligned}$$

где $M = \|A\|$. Оценив подынтегральные функции, получим при условии $\alpha > 0$ оценку погрешности для метода (2) в полунорме $\|x - x_{n,\delta}\|_A \leq (8n\alpha)^{-1/2} \|x\| + 2(n\alpha)^{1/2} \delta$, $n \geq 1$. Следовательно, если в процессе (2) выбирать число итераций $n = n(\delta)$, зависящим от δ так, чтобы $n^{1/2} \delta \rightarrow 0$, $n \rightarrow \infty$, $\delta \rightarrow 0$, то получим метод, обеспечивающий сходимость к точному решению в энергетической норме. Итак, справедлива

Теорема 1. При условии $\alpha > 0$ неявный итерационный метод (2) сходится в энергетической норме гильбертова пространства, если число итераций n выбирать из условия $n^{1/2}\delta \rightarrow 0$, $n \rightarrow \infty$, $\delta \rightarrow 0$. Для метода итераций (2) справедлива оценка погрешности

$$\|x - x_{n,\delta}\|_A \leq (8n\alpha)^{-1/2} \|x\| + 2(n\alpha)^{1/2} \delta, \quad n \geq 1.$$

Для минимизации оценки погрешности вычислим ее правую часть в точке, в которой производная от нее равна нулю; в результате получим $\|x - x_{n,\delta}\|_A^{\text{опт}} \leq 2^{3/4} \|x\|^{1/2} \delta^{1/2}$ и $n_{\text{опт}} = 2^{-5/2} \alpha^{-1} \delta^{-1} \|x\|$.

Отметим тот факт, что для сходимости метода (2) в полунорме достаточно выбирать число итераций $n = n(\delta)$ так, чтобы $n^{1/2}\delta \rightarrow 0$, $n \rightarrow \infty$, $\delta \rightarrow 0$. Однако $n_{\text{опт}} = O(\delta^{-1})$, т. е. $n_{\text{опт}}$ относительно δ имеет порядок δ^{-1} , и такой порядок обеспечивает сходимость метода (2).

Таким образом, использование полунормы позволило получить априорную оценку погрешности для метода (2) и априорный момент останова $n_{\text{опт}}$ без дополнительного требования истокообразной представимости точного решения, что делает метод (2) эффективным и тогда, когда нет сведений об истокопредставимости точного решения x уравнения $Ax = y$.

Условия, когда из сходимости в полунорме следует сходимость в обычной норме гильбертова пространства H , дает [1–2].

Теорема 2. Если выполнены условия 1) $E_\varepsilon x_{n,\delta} = 0$, 2) $E_\varepsilon x = 0$, где $E_\varepsilon = \int_0^\varepsilon dE_\lambda$, ε – фиксированное положительное число ($0 < \varepsilon < \|A\|$), то из сходимости $x_{n,\delta}$ к x в полунорме следует сходимость в обычной норме гильбертова пространства.

Замечание. Так как [3] $x_{n,\delta} = A^{-1}[E - (E - \alpha A)^n (E + \alpha A)^{-n}]y_\delta$, то для того, чтобы $x_{n,\delta}$ удовлетворяло условию $E_\varepsilon x_{n,\delta} = 0$, достаточно потребовать, чтобы $E_\varepsilon y_\delta = 0$. Таким образом, если $E_\varepsilon x = 0$ и $E_\varepsilon y_\delta = 0$, то из сходимости метода итераций (2) в энергетической норме следует его сходимость в обычной норме пространства H .

Список использованной литературы

1. Matysik, O. V. Solving ill-posed linear operator equations with an explicit iterative method in energetic norm / O. V. Matysik // J. Comp. & Appl. Math. (Elsevier). – 2021. – № 467. – P. 271–279.
2. Матысик, О. В. Итерационная регуляризация некорректных задач / О. В. Матысик. – Saarbrücken : LAP LAMBERT Acad. Publ., 2015. – 188 с.
3. Матысик, О. В. Явные и неявные итерационные процедуры решения некорректно поставленных задач / О. В. Матысик. – Брест : БрГУ, 2014. – 213 с.

[К содержанию](#)

И. Д. НОВИК

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

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

ТЕХНОЛОГИЯ WEB AS CORPUS В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

Современный уровень развития интернет-технологий и мультимедиа открывает широкие перспективы для методики преподавания иностранных языков. Использование Web для общения с носителями изучаемого языка, обмена информацией, просмотра фильмов и передач на иностранном языке, в том числе в режиме онлайн, становится неотъемлемой частью образовательного процесса и повседневной жизни студента.

Общеизвестно, что основной целью обучения иностранному языку в средней общеобразовательной школе и вузе является формирование иноязычной коммуникативной компетенции во всем многообразии ее компонентов. Предполагается, что по мере постепенного перехода с одного уровня владения языком на более высокий каждый обучающийся способен понимать и вербально или письменно выстраивать свое речевое высказывание в соответствии с языковыми и культурными традициями страны изучаемого языка на более высоком уровне. Чем больше и лучше в процессе обучения ученик усвоит образцы речевого поведения, тем ближе к языковой норме будет его речевое высказывание. Развитие интернет-технологий значительно облегчило доступ к корпусам аутентичных текстов и позволило интенсифицировать использование лингвистического корпуса в обучении иностранному языку.

Поисковые массивы и системы Интернета тоже могут быть использованы как корпус для решения лингвистических задач.

Существовали проекты специальных поисковых машин-посредников, имеющих корпусный интерфейс, но пользующихся базами данных поисковых систем. Одна из таких систем – британский Webcorp (<http://webcorp.org.uk>). Однако в целом этот путь оказался малопродуктивным и периферийным.

Затем возникла идея создавать полноценные корпуса на основе текстов, взятых из Интернета. Вначале эта технология столкнулась с большими трудностями как технического, так и идеологического характера. Однако многие из них уже решены, и за прошедшее десятилетие эта технология, получившая название wacky (Web As Corpus), достигла заметных успехов. При этом в автоматическом режиме приходится решать задачи, связанные как с особенностями веба (обилие ошибок, дублирование информации и т. п.), так и собственно корпусные (сбалансированность, разметка). И хотя

нельзя сказать, что все хорошо, тем не менее уже сегодня создаются корпусы объемом порядка 20 млрд словоупотреблений, позволяющие изучать широкую периферию языка [1, с. 147].

В России также реализуется подобный проект, получивший название Генеральный интернет-корпус русского языка (ГИКРЯ).

Следует упомянуть еще крупный и оригинальный корпусный проект – диахронический корпус Ngram Viewer, созданный на основе библиотеки Google Books (<https://books.google.com/ngrams>). Сейчас это наиболее мощный инструмент для диахронических исследований. Эта система содержит корпусы размеченных текстов книг на девяти языках. Например, корпус книг на русском языке содержит 591 310 текстов общим объемом более 67 млрд словоупотреблений.

Формирование лексико-грамматических навыков на основе использования лингвистического корпуса возможно исключительно в рамках проблемного подхода. В отличие от широко распространенного репродуктивного подхода, дидактическая сущность которого заключается в пассивном получении обучающимися информации, проблемный подход позволяет активизировать речемыслительную деятельность учащихся и студентов в процессе формирования языковых навыков и развития речевых умений. В результате реализации проблемного подхода обучающиеся превращаются в первооткрывателей, создателей и соавторов языковых правил и закономерностей. Знания, полученные на основе проблемного обучения, хорошо и надолго усваиваются [2].

Таким образом, на базе интернета как лингвистического корпуса можно создать множество заданий проблемного характера для стимулирования исследовательской работы обучающихся. Вместе с тем преподавателю необходимо помнить, что не все аспекты лексики и грамматики можно эффективно изучить с помощью корпуса, равно как и не в любой учебной группе проблемные задания поисково-исследовательского характера будут иметь успех. Во многом лингвистический корпус – это средство для учителя в решении учебных, методических и научных задач.

Список использованной литературы

1. Сысоев, П. В. Лингвистический корпус в методике обучения иностранным языкам [Электронный ресурс] / П. В. Сысоев. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/lingvisticheskiy-korpus-v-metodike-obucheniya-inostrannym-yazykam>. – Дата доступа: 24.03.2022.
2. Прикладная и компьютерная лингвистика / под ред. И. С. Николаева, О. В. Митрениной, Т. М. Ландо. – М. : ЛЕНАНД, 2017. – 320 с.

[К содержанию](#)

М. А. ОЛЕШКО

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – **Ю. А. Копцова**, старший преподаватель

ИНФОРМАЦИЯ КАК ФЕНОМЕН КУЛЬТУРЫ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА

Разработка представлений современного общества о месте и роли информации в мире, о значении информатизации является одной из важнейших проблем XXI в. Информация в обществе незаменима и важна, поэтому рассматривается с такими категориями, как материя и энергия. В связи с этим понятие «информация» стало более широким, а также стало рассматриваться как понятие общенаучное. Понятие «информация» может определяться несколькими дефинициями в зависимости от области знания, в которой оно рассматривается. С точки зрения философии данная категория понимается как всеобщее свойство материи. Одни ученые связывают информацию лишь с функционированием только самоорганизующихся систем, другие же рассматривают информацию как свойство материальных объектов, т. е. как атрибут материи.

По мнению советского философа А. Д. Урсула, информация есть характеристика материи на всех стадиях ее развития [1, с. 36]. В данном случае информация выступает как результат информационного процесса.

Ценность информации выступает в качестве меры повышения вероятности достигнуть цель. Вследствие этого советский биолог В. И. Корогодин вводит понятие оператора как механизма, который способен обеспечить достижение цели. Значит, «информация – это совокупность правил, приемов и сведений, которые нужны для построения оператора» [2, с. 157]. «Информация принимает вид алгоритма или плана», – определил академик А. Н. Колмогоров [3, с. 92].

Информация имеет как качественные, так и количественные характеристики. При обращении к качественной стороне информации, к определению самого понятия был выдвинут целый ряд подходов: семантический, системный, аксиологический и др. Все вышеперечисленные подходы связаны друг с другом, преследуют цель изучения информации, выявления ее формы и смысловой стороны, в которую она заключена. Что касается глубинных свойств информации, ее количество не имеет значения. По этой причине возникновение культурных процессов определяют явления информационные.

Рассматривая структуру информации, можно выделить природный и культурный компоненты. Природный компонент характеризуется как информационный носитель, а культурный, в свою очередь, отражает

значение, смысл, является источником нового знания. Следовательно, культурные процессы в современном обществе в то же время являются информативными.

В настоящее время информация представляет собой одну из движущих сил развития человеческого общества. Информационные процессы, которые происходят в живой природе, человеческом обществе и в мире в целом исследуются всеми научными дисциплинами.

Непосредственно исследованием информации занимаются две комплексные отрасли науки – кибернетика и информатика. Рассмотрим более подробно данные дисциплины. Кибернетика, возникшая в 1948 г., в настоящее время занимается изучением живых организмов, сознания человека, экономики и общества. Информатика как наука, которая сформировалась в середине XX в., отделилась от кибернетики и на современном этапе исследует способы получения, обработки, передачи и хранения семантической информации. Данные отрасли науки базируются на теории информации, включая ее разделы: теория алгоритмов, теория автоматов, теория кодирования.

Таким образом, информация не только тесно связана с процессом ее передачи, а в конечном итоге определяется этим процессом. Информация представляет собой не столько совокупность сведений, сколько систему символов, которые подлежат декодированию. При этом декодирование рассматривается в качестве снятия неопределенности посредством выбора, который осуществляет получатель информации. Информационная культура сегодня является неотъемлемой частью не только профессиональной, но и общей культуры человека. Информационные процессы предшествуют культурным, находясь во взаимодействии с ними, выполняют функцию механизмов возникновения, развития и изменения.

Список использованной литературы

1. Якушев, М. В. Информация. Собственность. Интернет. Традиция и новеллы в современном праве / М. В. Якушев. – М. : Волтерс Клувер, 2004. – 176 с.
2. Корогодин, В. И. Информация и феномен жизни / В. И. Корогодин. – Пущино : АН СССР, 1991. – 210 с.
3. Колмогоров, А. Н. Теория информации и теория алгоритмов / А. Н. Колмогоров. – М. : Наука, 1987. – 304 с.

[К содержанию](#)

А. И. ПАЛАМАРЧУК

Гродно, ГрГУ имени Янки Купалы

Научный руководитель – **З. З. Сидорович**, канд. филол. наук, доцент

**РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ЛИЧНОСТИ ДИНЫ РУБИНОЙ
В ПЕРСОНАЛЬНОМ ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСЕ
(НА МАТЕРИАЛЕ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ INSTAGRAM)**

В современном мире одно из господствующих мест занимает феномен эпохи глобализации – интернет-коммуникация. Следует признать, что интернет-коммуникация «переросла формат средства передачи информации, изменила характер социального взаимодействия и обрела существование в качестве самостоятельного явления с собственной логикой развития» [1, с. 120]. В контексте Интернета особую актуальность приобрел термин «социальная сеть» – «программный сервис, виртуальная система, обеспечивающая формирование круга общения и взаимодействия участников сети, связь между пользователями и информационными ресурсами, создание и распространение информации» [2, с. 104]. Одной из самых популярных и массивных социальных сетей в настоящее время является Instagram.

В данной статье анализируется контент инстаграм-аккаунта русской писательницы, редактора, киносценариста Дины Рубиной. Дина Рубина – современная русская писательница, автор многочисленных романов, повестей, рассказов и эссе, переведенных на 18 иностранных языков, лауреат престижных зарубежных и российских премий.

Стоит отметить, что Дина Рубина выгодно отличается от других современных писателей открытостью со своими читателями: *«Дорогие мои читатели, всегда с волнением и благодарностью читаю ваши письма, каждый отзыв мне дорог, ибо пишу – для вас»* [3]. У писательницы есть официальный сайт, страницы в Facebook и Instagram.

Как показало проведенное исследование, инстаграм-аккаунт Дины Рубиной можно описать по следующим показателям: количество постов; темы, которые затрагивает в своем аккаунте писательница; классификация контента на тематические группы. Всего проанализировано 144 записи, размещенные на официальной странице Дины Рубиной в Instagram. На наш взгляд, обозначенная выборка удовлетворяет требованиям проведения исследования с применением количественного и качественного анализа фото-, видео- и текстового контента.

Дина Рубина опубликовала первую запись в инстаграм-аккаунте 10 августа 2018 г. Последняя запись была сделана 19 марта 2022 г. Количество подписчиков составляет 14,5 тыс. человек. Аккаунт состоит из фото- (135 записей), видеоконтента (9 записей) и сопровождающих их сообщений.

Качественный анализ записей, размещенных на официальной странице Дины Рубиной в Instagram, позволил классифицировать публикации на восемь тематических групп: литература (43 публикации – 30 %), путешествия (34 – 24 %), искусство (14 – 10 %), семья (14 – 10 %), Израиль (12 – 8 %), философские темы (12 – 8 %), персоналии (8 – 6 %), образование (6 – 4 %).

Охарактеризуем наиболее частотные группы.

- «Литература» (43 публикации). Данная группа является наиболее частотной. Дина Рубина в инстаграм-аккаунте анонсирует выход книг (романы «Маньяк Гуревич», «Одиноким пишущий человек», «Русская канарейка», «Наполеонов обоз» и т. д.), рассуждает о предназначении писателя (*«Мы, люди ремесленные, черные пахари, всегда таем от удовольствия, когда нас величают мастерами!»*), о взаимоотношениях писателя со своими читателями (*«Захотелось рассказать, какими важными для писателя являются слова “я так люблю вашу книгу”»*) и т. д. На наш взгляд, вышеперечисленные вопросы являются определяющими, наиболее волнующими для любого писателя. Этим и обусловлена частотность тематической группы «Литература».

- «Путешествия» (34 публикации). Данная группа является второй по частотности. В ходе поездок Дина Рубина получает новые эмоции и делится ими со своей аудиторией. Так, писательница, используя печатное слово, знакомит читателей с городком Бельмонте в Испании, замком Синей Бороды в Голландии, с *«исчезнувшим волшебным довоенным»* Дрезденом, с *«видом из окна отельчика»* в Варне и т. д. Создание любого литературного произведения требует вдохновения. Одним из источников вдохновения, на наш взгляд, для Дины Рубиной являются путешествия. Впечатления от поездок по разным странам писательница использует в своих произведениях. Этим и объясняется частотность второй группы.

- «Искусство» (14 публикаций). Данная группа занимает третье место по частотности. Тема искусства является одной из основных в профиле Дины Рубиной. Это закономерно, так как отец писательницы Илья Рубин и муж Борис Карафелов являются художниками: *«Я выросла в доме художника, живу в доме художника и с детства наблюдаю, как кисть легко касается холста, чтобы добавить блик на золотой виноградине или подчеркнуть тень под медным кувшином»*. Дина Рубина знакомит свою аудиторию с натюрмортами Ильи Рубина, картинами «Сторож Панас Редько при исполнении», «Желтое окно», «Обмен новостями» и т. д.

- «Семья» (14 публикаций). Данная группа также является третьей по частотности. Писательница рассказывает о своем муже (*«Вот уже почти сорок лет я живу с довольно загадочным человеком. Нет, в бытовом обиходе он достаточно прост, – да и что может быть особо сложного*

в мужчине? Но он – художник, а это уже, как говорила моя бабка, “совсем другой компот”»), о внуках («...И вот он повалил... Но сколько радости! Какой праздник! Мои внуки ждали этого дня с замиранием сердца, и сегодня в 6 утра уже стояли, одетые, над кроватью спящей мамы, требуя свободы и улицы!»), о зяте («Своего зятя я чрезвычайно ценю, поскольку время от времени он и мне приносит на ужин то морковку, то огурец из своего мини-огорода») и т. д. Анализ данной тематической группы, на наш взгляд, крайне важен. Мы привыкли считать знаменитых людей недостижимыми личностями, а их произведения становятся нашими настольными книгами. В данных же публикациях Дина Рубина раскрывается перед читателями как мать, жена, бабушка.

Таким образом, публикации, размещенные на официальной странице Дины Рубиной в Instagram, делятся на восемь тематических групп. Наиболее частотной является тематическая группа «Литература» (43 публикации – 30 %). Дина Рубина является современной русской писательницей. Вся ее жизнь неразрывно связана с книгами, работой над новыми произведениями. Этим и обусловлена частотность первой группы. Второй по количественному соотношению является тематическая группа «Путешествия» (34 – 24 %). Именно новые впечатления от поездок являются источником вдохновения для писательницы. Далее по частотности следуют тематические группы «Искусство» (14 – 10 %) и «Семья» (14 – 10 %). Близкое окружение Дины Рубиной связано с искусством. Живопись не оставляет равнодушной и Дину Рубину, о чем свидетельствует частотность группы «Искусство». В своем аккаунте писательница приоткрывает завесу частной жизни: знакомит с дочерью, внуками, зятем. Данное позиционирование позволяет быть ближе автору с читателем. Вышеперечисленные публикации выполняют информативную, информативно-экспрессивную, характерологическую функции.

Список использованной литературы

1. Сергеев, Е. Ю. Средства массовой коммуникации в условиях глобализации / Е. Ю. Сергеев // Общество. Среда. Развитие. – 2009. – № 1. – С. 117–126.
2. Кумпан, Е. Н. Украинский кризис 2014: информационное противостояние в пространстве социальных сетей / Е. Н. Кумпан // Голос минувшего. – 2014. – № 1–2. – С. 104–113.
3. Официальный сайт Дины Рубиной [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.dinarubina.com. – Дата доступа: 19.03.2022.

[К содержанию](#)

Л. А. ПАЦАЛУЙКА

Гродна, ГрДУ імя Янкі Купалы

Навуковы кіраўнік – **А. М. Лапкоўская**, канд. філал. навук, дацэнт

ПРАБЛЕМНА-ДЫЯЛОГАВАЯ ТЭХНАЛОГІЯ ЯК СРОДАК ЭФЕКТЫўНАГА НАВУЧАННЯ НА ўРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ НА І СТУПЕНІ АГУЛЬнай СЯРЭДняй АДУКАЦЫі

У сувязі з мадэрнізацыяй працэсу навучання на І ступені агульнай сярэдняй адукацыі і неабходнасцю рэалізацыі мадэлі асобасна арыентаванага навучання дзяцей паўстала праблема развіцця ў іх творчага мыслення і пазнавальных працэсаў. Для гэтага настаўнікам на І ступені агульнай сярэдняй адукацыі прапануецца шмат разнастайных тэхналогій.

Ва ўмовах асобасна арыентаванага падыходу неабходна падаць навучанне кожнаму вучню, абапіраючыся на яго “здольнасці, схільнасці, інтарэсы, каштоўнасці арыентацыі і суб’ектны вопыт, магчымасць рэалізаваць сябе ў пазнанні, вучэбнай дзейнасці, у працэсе вывучэння і засваення навуковых ведаў, зададзеных у змесце розных навучальных прадметаў” [1, с. 17].

Праблемная сітуацыя – гэта сродак арганізацыі праблемнага навучання, пачатковы момант мыслення, які выклікае пазнавальную патрэбу вучэння і стварае ўнутраныя ўмовы для актыўнага засваення новых ведаў і спосабаў дзейнасці.

Пастаноўка праблемы. На ўроках беларускай мовы магчымы шырокі спектр праблемных сітуацый, аднак найбольш часта выкарыстоўваецца праблемная сітуацыя са сутыкненнем меркаванняў вучняў. Класу прапануецца практычнае заданне на новы матэрыял, г. зн. у літаральным сэнсе ставіцца патрабаванне “зрабіце тое, што толькі сёння будзем вывучаць”. Так, напрыклад, вучняў можна папрасіць напісаць словы ці сказы на новае правіла, вызначыць новую частку маўлення. Пры адсутнасці ведаў па сённяшняй тэме гэта заданне непазбежна выклікае разнастайныя меркаванні вучняў.

Пры стварэнні праблемнай сітуацыі з сутыкненнем меркаванняў магчымы розныя формы арганізацыі класа. Найбольш рэзкая з іх заключаецца ў тым, што ўсе дзеці выконваюць практычнае заданне на лістках (не ў сшытках), а два вучні працуюць на левым і правым адваротных баках дошкі. Для праверкі задання бакі дошкі зводзяцца, і тады разнастайныя меркаванні вучняў бачны зусім выразна. Іншай (таксама даволі вострай) формай з’яўляецца выклік да дошкі аднаго вучня, з меркаваннем якога клас можа не пагадзіцца. Больш мяккімі формамі стварэння праблемнай сітуацыі з’яўляюцца групавая і парная работа: даецца практычнае заданне на новы

матэрыял па групах (парах), а затым атрыманыя запісы груп (пар) вывешваюцца на дошцы.

Аднак у якой бы форме ні стваралася праблемная сітуацыя, пасля выканання практычнага задання атрыманыя вынікі неабходна агучыць фронтальна (“Паглядзім, як вы справіліся з заданнем”), каб разнастайнасць меркаванняў стала відавочнай для ўсіх вучняў. У гэты момант і ўзнікае праблемная сітуацыя са здзіўленнем.

Далей настаўнік будзе і развівае з класам дыялог. Для ўсведамлення вучнямі супярэчнасці педагог прагаворвае наступныя рэплікі: “Заданне было адно? А як вы яго выканалі? Чаму так атрымалася? Чаго мы яшчэ не ведаем?” Заканчваецца падахвочвальны дыялог адной з дзвюх магчымых фраз: “Якое ўзнікае пытанне?” або “Якая будзе тэма ўрока?” Далей сфармуляваная школьнікамі навучальная праблема (пытанне для даследавання або тэма ўрока) фіксуецца настаўнікам на дошцы. На гэтым этап пастаноўкі праблемы завяршаецца.

Пошук раішэння пачынаецца з прад’яўлення класу моўнага матэрыялу, на якім будуць прапаноўвацца і правярацца гіпотэзы. Неабходна адзначыць, што гэты матэрыял можна вар’іраваць. Часам вучням даецца “стары” моўны матэрыял – тыя ж самыя словы або сказы, на якіх стваралася праблемная сітуацыя з разнастайнасцю меркаванняў, але, зразумела, у правільным выглядзе. Аднак часцей за ўсё класу прапануецца зусім новы набор слоў ці сказаў.

Варта заўважыць, што для беларускай мовы найбольш характэрны паслядоўны варыянт вылучэння гіпотэз, пры якім кожная вучнёўская гіпотэза правяраецца адразу ж. Падахвочвальны да вылучэння і праверкі гіпотэз дыялог звычайна выглядае наступным чынам. Настаўнік пачынае дыялог агульным пытаннем “Якія ёсць гіпотэзы?”, пасля чаго вучні часцей за ўсё выказваюць першую памылковую гіпотэзу. Яе цалкам дапушчальна праверыць вусна, таму настаўнік падае рэпліку: “Вы з гэтай гіпотэзай згодны? Чаму?” Калі вучні прыводзяць дакладны контраргумент, першы дыялагічны цыкл заканчваецца. Калі ж вучні маўчаць ці выказваюць неадэкватныя довады, настаўнік вымушаны працягнуць дыялог падказкай да контраргумента ці нават паведаміць яго сам. У любым выпадку праверка першай памылковай гіпотэзы завяршаецца канстатацыяй: “Гэтая гіпотэза не дакладная, таму што...”

Апісаны дыялагічны цыкл “вылучэнне/праверка памылковай гіпотэзы” паўтараецца аж да з’яўлення вырашальнай гіпотэзы. У тэорыі гэты працэс можа ісці і доўга. Аднак на рэальным уроку не варта правакаваць вучняў фармуляваць памылковыя гіпотэзы да бясконцасці. Пасля першых дзвюх памылковых гіпотэз трэба падвесці да вырашальнай гіпотэзы, а калі пад-

казка не спрацуе – самому яе паведаміць. Варта памятаць, што вучні вылучаць вырашальную гіпотэзу хутчэй і лягчэй, калі пачаць урок з этапа актуалізацыі тых ведаў, якія будуць сутыкацца з патрэбнай гіпотэзай.

Вырашальную гіпотэзу ў адрозненне ад памылковай лепш правяраць не вусна, а практычна. Таму тэкст дыялогу крыху змяняецца. Спачатку настаўнік падае агульнае падахвочванне “Як праверыць гэтую гіпотэзу?”. Калі вучні прапануюць правільны план, адразу пераходзім да яго рэалізацыі. Калі ж дзеці маўчаць ці прапануюць нешта неадэкватнае, настаўнік вымушаны працягнуць дыялог падказкай да плана ці нават паведаміць яго сам. У любым выпадку, дзейнічаючы па плане, вучні даказваюць вырашальную гіпотэзу: “Гэта так, таму што...”

Завяршаецца этап пошуку рашэння агучваннем новых ведаў (вываду ўрока) і параўнаннем гэтай вучнёўскай фармулёўкі з тэкстам азначэння або правіла ў падручніку. Аднак у тым выпадку, калі настаўнік для пастаноўкі праблемы выкарыстаў праблемную сітуацыю са сутыкненнем меркаванняў, а для вылучэння гіпотэз – “новы” моўны матэрыял, прыйдзеца вярнуцца да пачатку ўрока і выправіць вучнёўскія памылкі, дапушчаныя пры стварэнні праблемнай сітуацыі.

Такім чынам, у працэсе практычнай работы дзеці самі прыходзяць да высноў і абагульненняў, якія маюць тэарэтычнае значэнне. Такія веды ўтрымліваюцца найбольш трывала.

Істотным з’яўляецца развіццё матывацыі навучальнай дзейнасці. Матывы прадвызначаюць набывццё ведаў у працэсе пошукавай дзейнасці і магчымасць рашаць задачу творча, кантраляваць і ацэньваць сваю дзейнасць.

Пры рабоце з выкарыстаннем праблемна-дыялагічнага навучання адбываецца развіццё разумовых здольнасцей вучняў (цяжкасці, якія ўзнікаюць, прымушаюць вучняў задумвацца, шукаць выхад з праблемнай сітуацыі), самастойнасці (самастойнае бачанне праблемы, фармулёўка праблемнага пытання, праблемнай сітуацыі, самастойнасць выбару плана рашэння), крэатыўнага мыслення (самастойнае прымяненне ведаў, спосабаў дзеянняў, пошук нестандартных рашэнняў).

Такім чынам, праблемнае навучанне робіць свой уклад у фарміраванне гатоўнасці да творчай дзейнасці; спрыяе развіццю пазнавальнай актыўнасці; усвядомленасці ведаў; папярэджвае з’яўленне фармалізму, бяздумнасці; забяспечвае больш трывалае засваенне ведаў; робіць навучальную дзейнасць вучняў на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі больш прывабнай.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Новак, Н. А. Применение проблемно-диалогической технологии на уроках по программе «Школа 2100» / Н. А. Новак // Нач. шк. плюс до и после. – 2008. – № 8. – С. 17–20.

[К содержанию](#)

М. М. ПРОКОПУК, К. Д. МОЩУК

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – **И. Л. Сохор**, канд. физ.-мат. наук

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В СЛЕДСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Следственная деятельность – это сложный процесс расследования преступного деяния. В целях повышения качества следственного процесса по раскрытию, расследованию и предупреждению преступлений широко используются современные информационные технологии.

В первые годы функционирования Следственного комитета Республики Беларусь были выработаны общие концептуальные подходы информатизации следственной деятельности. В частности, были разработаны технические задания и макет загрузки баз данных государственных информационных ресурсов и быстрого поиска по ним информации, что особенно важно для следственного процесса. Разработанные подходы позволили в дальнейшем создать свою собственную подсистему автоматизации кадровой работы, а также служебную подсистему прикладного администрирования. Получили развитие такие подсистемы, как подсистема автоматизации аналитической отчетности и подсистема автоматизации следственной работы, сложность организации которых во многом обусловлена необходимостью переработки больших объемов информации.

Основой информационного обеспечения следственной деятельности на данный момент является постепенный переход от бумажного делопроизводства к электронному ведению уголовных дел для последующего перехода к электронному судопроизводству. Перевод с бумажного на электронный формат уголовного процесса позволит в будущем сократить документооборот и сэкономить время. Данный прогресс позволяет следователям в кратчайшие сроки получать необходимую информацию, предоставляя при этом широкие возможности упрощенного оформления материалов уголовных дел и снижая бумажный документооборот.

Таким образом, одним из приоритетных направлений совершенствования следственной деятельности являются разработка и внедрение в следственный процесс современных компьютерных технологий, которые направлены на автоматизацию следственных действий по раскрытию, расследованию и предупреждению преступлений. Информатизация процесса расследования способствует созданию и внедрению в практику автоматизированных рабочих мест, а также улучшает результативность работы следователей.

[К содержанию](#)

С. В. ПУНЬКО

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

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

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ

Сегодня важно не столько вооружить младшего школьника большим объемом предметных знаний, сколько сформировать у него универсальные учебные действия (УУД), которые помогут развиваться и самосовершенствоваться в постоянно меняющемся обществе.

Уроки литературного чтения очень важны для развития личности читателя. Они должны помочь сориентироваться школьнику в огромном количестве книг, произведений, авторских имен, поэтому каждый урок должен быть интересным, логичным, познавательным, деятельностным.

Важнейшей задачей современной системы образования является формирование совокупности универсальных учебных действий.

На уроках литературного чтения ведется работа по формированию личностных (умение высказывать свое отношение к героям, выражать свои эмоции; мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности; умение оценивать поступки в соответствии с определенной ситуацией), коммуникативных (умение слушать и понимать других; умение строить речевое высказывание в соответствии с поставленными задачами; умение оформлять свои мысли в устной форме; умение работать в паре, в группах), регулятивных (умение высказывать свое предположение на основе работы с материалом учебника; умение оценивать учебные действия в соответствии с поставленной задачей; умение прогнозировать предстоящую работу (составлять план); умение осуществлять познавательную и личностную рефлексию), познавательных (умение извлекать информацию из схем, иллюстраций, текстов; умение представлять информацию в виде схемы; умение выявлять сущность, особенности объектов; умение на основе анализа объектов делать выводы; умение обобщать и классифицировать по признакам; умение ориентироваться на развороте учебника; умение находить ответы на вопросы в иллюстрации) УУД.

На формирование личностных УУД направлены следующие задания: Представьте себя в такой ситуации. Как бы вы повели себя? Вспомните, не было ли в вашей жизни, когда тайное становилось явным; Что значит «быть настоящим человеком»? Кого вы можете назвать другом? В чем мудрость прочитанной сказки? Для чего писатель решил рассказать своим читателям эту историю? В чем мудрость (мораль) произведения? Представьте

себя в роли героя и расскажите о своем путешествии, передавая чувства и переживания, которые вы испытываете; Какую мысль из последней части вы считаете для себя наиболее важной?

Коммуникативные УУД способствуют обеспечению плодотворного сотрудничества в коллективной деятельности, где должны проявляться толерантность и эмпатийность в общении, соблюдаться правила вербального и невербального поведения с учетом ситуации [1, с. 285].

Формированию коммуникативных УУД на уроках литературного чтения способствует выполнение следующих заданий: Подготовьтесь вместе с одноклассниками к инсценировке, распределив роли; Обоснуйте строчками из текста высказанное мнение; Поставьте вопросы к произведению, перечитав его, выделяя то, о чем хотите спросить; Сформулируйте вопросы и задайте их одноклассникам; Найдите в тексте произведения диалоги героев, прочитайте их по ролям, передавая особенности образов героев.

Регулятивные УУД обеспечивают организацию учебной деятельности и самостоятельной работы с произведениями и развиваются с помощью следующих заданий: Какие слова и выражения в тексте непонятны? Как можно выяснить их значения? Спланируйте подготовку коллективной инсценировки; Прочитайте заголовок произведения и подумайте, о ком оно; Как, по-вашему, развернутся события дальше и чем они закончатся? Составьте план, стараясь не упустить ничего важного; Найдите и исправьте ошибки, прочитайте правильно; Проверьте, все ли важное отражено в плане. Для этого еще раз перечитайте текст, сопоставляя его с пунктами плана; Какие слова из текста непонятны? Догадайтесь об их значении по общему смыслу читаемого; Перечитайте текст и отметьте то, что вам непонятно [2]. Основой для формирования регулятивных УУД служат памятки (алгоритмы действий).

Познавательные УУД включают рефлекссию на содержание и форму произведения, поиск и выделение необходимой информации, знаково-символические действия, подведение под понятие, установление причинно-следственных связей как при составлении плана текста, так и между текстом и художественной иллюстрацией к нему, анализ объектов с целью выделения в них существенных признаков [3].

Формированию познавательных УУД способствуют следующие задания: Сформулируйте свою точку зрения о героях, произведении, подтверждая ее фактами из произведения или других источников информации; Перечитайте текст и оцените его смысл по названию; Составьте модель обложки, схему, таблицу; Что же такое «прибаутка», если мы с вами уже знаем (они объяснены учителем) значения родственных слов баять, баюн, байка? Заметили ли какие-то композиционные особенности сказки-цепочки (кумулятивной сказки)? и др.

Таким образом, литературное чтение как учебный предмет имеет в своем распоряжении такое сильное средство воздействия на учащегося, как художественная литература. Поэтому уроки литературного чтения эффективны в формировании у младших школьников всей совокупности УУД.

Список использованной литературы

1. Яндукова, Т. А. Формирование коммуникативной культуры младших школьников в процессе обучения универсальным учебным действиям [Электронный ресурс] / Т. А. Яндукова // Вестн. СамГУ. – 2013. – № 8/1 (109). – С. 283–287. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kommunikativnoy-kultury-mladshih-shkolnikov-v-protsesse-obucheniya-universalnym-uchebnym-deystviyam>. – Дата доступа: 22.03.2022.
2. Гулящева, Т. А. Формирование универсальных учебных действий на уроках литературного чтения [Электронный ресурс] / Т. А. Гулящева. – Режим доступа: <https://www.art-talant.org/pub-ikacii/6565-formirovanie-universalnyh-uchebnyh-deystviy-na-urokah-literaturnogo-chteniya>. – Дата доступа: 22.03.2022.
3. Куприй, С. И. Формирование УУД на уроках литературного чтения [Электронный ресурс] / С. И. Куприй // Учебно-методический кабинет – 2014. – Режим доступа: <https://ped-kopilka.ru/blogs/elena-vadimovna-golubeva/formirovanie-ud-na-urokah-literaturnogo-chtenija.html>. – Дата доступа: 22.03.2022.

[К содержанию](#)

А. В. ПЫШКАЙЛО

Гродно, ГрГУ имени Янки Купалы

Научный руководитель – **М. Н. Сердюк-Афанасьева**,
старший преподаватель

СЛОВО В СОВРЕМЕННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ СФЕРЕ

Информационно-коммуникационная среда за последние десятилетия изменилась. «Информационный век» – это концепция, согласно которой доступ к информации и контроль над ней являются определяющей чертой нового периода человеческого общества [1, с. 45].

Информационный век, известный также как электронный век, цифровой век и век новых медиа, тесно связан с появлением персональных компьютеров. Однако многие компьютерные историки называют американского математика Клода Э. Шеннона, опубликовавшего основополагающую статью, в которой он предположил, что информация может быть количественно закодирована как последовательность единиц и нулей. Он был пионером в области теории информации [1, с. 47].

Шеннон продемонстрировал, как эту единую систему можно использовать для безошибочной передачи всех форм информации – от телефонных сигналов до радиоволн и телевидения. Всемирная паутина превратилась

из электронной рекламы продуктов и услуг корпораций в интерактивный потребительский обмен товарами и информацией. Электронная почта получила широкое распространение в качестве основного средства рабочей и личной переписки, поскольку позволяла почти мгновенно обмениваться информацией. Оцифровка контента сильно повлияла на традиционные медиабизнесы, такие как книгоиздание, музыка, и в последнее время крупные телевизионные и кабельные сети [1, с. 48–49].

Меняются методы и способы общения. Наши предки формировали отношения совсем иначе, чем мы сегодня. Разговоры были основаны исключительно на вербальных сигналах и взаимодействиях, выражающих вокалику (тон голоса), проксемику (межличностная дистанция) и кинесику (жесты). Вербальные сигналы позволяли людям формировать впечатления и развивать отношения со своими коммуникаторами, когда они говорили; человек, с которым разговаривали, мгновенно давал обратную связь.

По сути, до XXI в. отношения формировались в настоящем времени. Когда люди общались лицом к лицу, хронемические сигналы, «то, как люди воспринимают, используют и реагируют на вопросы времени в своем взаимодействии с другими», помогали предвидеть будущие взаимодействия, а скорость обмена информацией была быстрой и устойчивой [2, с. 118].

В последнее время развитие технологий привело к появлению новой формы коммуникации «через компьютерную коммуникацию – СМС». СМС создает новую форму общения, которая больше не допускает и не требует физических аспектов разговора. Вербальные сигналы заменяются невербальными, а ощущения физического контекста (выражения лица, тона голоса, межличностной дистанции, положения тела, внешнего вида, жестов, прикосновений и запахов) устарели. Из-за того, что эти сигналы были отфильтрованы, ученые опасались потери коммуникативной нормы.

«Теория медиабогатства утверждает, что полоса пропускания ОМЦ слишком узка для передачи насыщенных реляционных сообщений», а теория, концентрирующаяся на отсутствии сигналов социального контекста в онлайн-коммуникациях, утверждает, что «пользователи ОМЦ понятия не имеют о своем относительном статусе, и нормы взаимодействия не ясны, поэтому люди склонны становиться более поглощенными собой и менее замкнутыми» [3, с. 103].

Стремление создать хороший образ ведет к избирательной самопрезентации, когда у человека есть «возможность произвести и поддерживать исключительно положительное впечатление». Те, кто вовлечен в разговоры типа СМС, часто берут межличностную информацию, изображенную в письмах, и объединяют ее в мысленный образ друг друга, создавая впечатление. На эти мысленные образы влияют социальные нормы, которые они видят в окружающем физическом мире, что еще больше ведет к любопытству и удивлению их таинственного друга по переписке в Сети [3, с. 105].

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что цифровое общение никогда не заменит личное, лицом к лицу, контакт в построении отношений – личных и профессиональных.

Онлайн-технологии – это не какое-то «необходимое зло», это великолепный инструмент для поддержания связи с людьми через мили, часовые пояса и годы. Но, как и со всеми инструментами, мы должны научиться правильно ими пользоваться, а не позволять им использовать нас. Мы не можем стать зависимыми от него в том, что он просто не может сделать, например удовлетворить нашу глубокую врожденную потребность в близости, подлинной связи и настоящей дружбе [4, с. 332].

Несмотря на большое количество новых технологий, мы не должны забывать о простом человеческом общении. Необходимо не только уметь выражать свои мысли с помощью СМС, но и не забывать про жизнь офлайн.

Список использованной литературы

1. Конушкина, А. О. Современные коммуникации: организационный подход / А. О. Конушкина, А. В. Федорова // Инновац. наука. – 2015. – № 3. – С. 247–252.
2. Лещукова, И. В. Эффективность коммуникаций в организации / И. В. Лещукова // Инновац. наука. – 2016. – № 12–3. – С. 139–141.
3. Влияние внутренних коммуникаций на эффективность деятельности предприятия / Т. Г. Мансурова [и др.] // Экономика и предпринимательство. – 2017. – № 6. – С. 1084–1089.
4. Шапиро, С. А. Организационные коммуникации в целях эффективной работы компании / С. А. Шапиро. – М. : ГроссМедиа, 2017. – 336 с.

[К содержанию](#)

А. В. РАДЗЮК

Гродна, ГрДУ імя Янкі Купалы

Навуковы кіраўнік – **А. М. Лапкоўская**, канд. філал. навук, дацэнт

ВЫКАРЫСТАННЕ СУЧАСНЫХ ПЕДАГАГІЧНЫХ ТЭНАЛОГІЙ НА ЎРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ НА І СТУПЕНІ АГУЛЬнай СЯРЭДняй АДУКАЦЫі

Імклівыя змены ў грамадстве і эканоміцы патрабуюць сёння ад чалавека ўмення хутка адаптавацца да новых умоў, знаходзіць аптымальныя рашэнні складаных пытанняў, выяўляючы гнуткасць і творчасць, не губляюцца ў сітуацыі нявызначанасці, умець наладжваць эфектыўныя камунікацыі з рознымі людзьмі.

На сучасным этапе развіцця грамадства перад школаі стаіць задача ўсебаковага развіцця асобы вучня, які валодае неабходным наборам ведаў, уменняў і якасцяў, якія дазваляюць яму ўпэўнена адчуваць сябе

ў самастойным жыцці. Настаўнікам неабходна авалодваць педагогічнымі тэхналогіямі, з дапамогай якіх можна рэалізаваць новыя патрабаванні.

Тэхналогія – гэта сукупнасць прыёмаў, якія выкарыстоўваюцца ў якой-небудзь справе, майстэрстве, мастацтве. Педагогічная тэхналогія ёсць прадуманая ва ўсіх дэталях мадэль сумеснай вучэбнай і педагогічнай дзейнасці па праектаванні, арганізацыі і правядзенні навучальнага працэсу з безумоўным забеспячэннем камфортных умоў для навучэнцаў і настаўніка.

Сёння ўсё больш актуальным у адукацыйным працэсе становіцца выкарыстанне прыёмаў і метадаў, якія фарміруюць уменні самастойна здабываць новыя веды, збіраць неабходную інфармацыю, вылучаць гіпотэзы, рабіць высновы. Агульная дыдактыка і прыватныя метадыкі ў межах вучэбнага прадмета заклікаюць вырашаць праблемы, звязаныя з развіццём у школьнікаў уменняў і навыкаў самастойнасці і самаразвіцця. А гэта прадугледжвае пошук новых формаў і метадаў навучання, абнаўленне зместу адукацыі.

Па словах Б. Ц. Бадмаева, “настаўнік не толькі дае веды па сваім прадмеце, ён не толькі і не проста «настаўнік-прадметнік», а настаўнік з вялікай літары – выхавальнік, які рыхтуе на працягу школьных гадоў і падрыхтаваў да выпуску са школы грамадзяніна” [1, с. 37]. Яго адносіны з дзецьмі павінны будавацца на аснове асобаснага, а не фармальна-дзелавога падыходу.

У адукацыйным працэсе важнае значэнне мае, з аднаго боку, уменне настаўніка “вучыць дзяцей вучыцца”, развіваць у іх механізмы самасвядомасці, самарэгуляцыі, здольнасць пераадолець уласную абмежаванасць не толькі ў навучальным працэсе, але і ў любой чалавечай дзейнасці, а з другога боку – развіццё ў дзіцяці “ўмення думаць і дзейнічаць творча”, фарміраванне творчага пачатку праз творча-прадуктыўную дзейнасць з улікам матывацыйна-аксіялагічных бакоў асобы.

Сярод вялікай колькасці навацый, якія выкарыстоўваюцца ў сістэме адукацыі, асаблівая ўвага надаецца такім тэхналогіям, дзе настаўнік выступае не крыніцай вучэбнай інфармацыі, а з’яўляецца арганізатарам і каардынатарам творчага адукацыйнага працэсу, накіроўвае дзейнасць вучняў у патрэбнае рэчышча, улічваючы індывідуальныя здольнасці кожнага вучня. Задача настаўніка – уключэнне самога вучня ў вучэбную дзейнасць, у арганізацыю працэсу самастойнага авалодання новымі ведамі, выкарыстання атрыманых ведаў у вырашэнні пазнавальных, вучэбна-практычных і жыццёвых праблем.

Работу на ўроках беларускай мовы ў школе мы будавалі наступным чынам: выяўлялі ўзровень навучальных магчымасцей вучняў па прадмеце; далейшую работу планавалі з улікам індывідуальных асаблівасцей.

Беларуская мова – сур’ёзны і складаны прадмет. На гэтым уроку вучням прыходзіцца шмат пісаць, а таму настаўнік павінен надаваць асаблівую ўвагу здароўезберагальным тэхналогіям.

Вялікае значэнне мае арганізацыя ўрока, таму ўрокі ў школе трэба будаваць у адпаведнасці з дынамікай увагі вучняў, улічваючы час для кожнага задання, чаргуючы віды работ. Так, напрыклад, падчас тлумачальнай дыктоўкі не толькі тлумачацца арфаграмы, пунктаграмы, але і праводзіцца вучнямі марфемны, фанетычны, лексічны разборы.

Каб пазбегнуць стомленасці вучняў, трэба чаргаваць віды работ: самастойная работа, работа з падручнікам (вусна і пісьмова), творчыя заданні. Яны спрыяюць развіццю разумовых аперацый памяці і адначасова адпачынку школьнікаў.

Індывідуальнае дазіраванне аб'ёму вучэбнай нагрузкі і рацыянальнае размеркаванне яе ў часе дасягаюцца дзякуючы выкарыстанню гнуткіх варыятыўных форм пабудовы сістэмы навучальнага працэсу.

Розныя тэставыя заданні з выбарам адказу, з адкрытым адказам, заданні на перагрупоўку, на распазнанне памылак, на пошук памылак дазваляюць пазбегнуць манатоннасці на ўроку.

Каб не было перагрузкі навучэнцаў, строга павінен выконвацца аб'ём усіх відаў дыктовак, тэстаў, а кантрольныя і заліковыя работы праводзіцца строга па каляндарна-тэматычным планаванні.

На кожным уроку прадугледжваюцца гульнявыя паўзы, гімнастыка для вачэй і, вядома, эмацыйная разгрузка (2–3 хвіліны).

Няма такога настаўніка, які не марыў бы пра тое, каб яго зносіны з вучнямі былі займальнымі, цікавымі, эмацыйнымі. Выкарыстанне сучасных тэхналогій на ўроках беларускай мовы дапамагае навучыць школьнікаў адчуваць слова і думаць над ім, шукаць у ім праўдзівы сэнс, захапляцца беларускай мовай, выяўляць сябе ў творчасці.

Такім чынам, выкарыстанне сучасных педагагічных тэхналогій на ўроках беларускай мовы на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі фарміруе асобу школьніка, дапамагае выхаваць адукаваных, маральных людзей, якія здольныя да супрацоўніцтва, адрозніваюцца мабільнасцю, дынамізмам, канструктыўнасцю. Аднак трэба асабліваю ўвагу надаць таму, што пры выкарыстанні сучасных адукацыйных тэхналогій, безумоўна, павінна прысутнічаць пачуццё меры. Не перагрузіць, не нагрувашчаць, не нашкодзіць – гэты пастулат бяспрэчны. Мэтанакіраванае фарміраванне ключавых кампетэнцый у навучэнцаў магчыма толькі пры сістэмным падыходзе да праблемы.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Бадмаев, Б. Ц. Методика преподавания психологии : учеб. -метод. пособие для преподавателей и аспирантов вузов / Б. Ц. Бадмаев. – М. : ВЛАДОС, 1999. – 304 с.

[К содержанию](#)

И. В. РОМАНЕНКО

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – **С. С. Клундук**, канд. филол. наук, доцент**ОСОБЕННОСТИ ДИСКУРСА СТОЛИНСКОЙ РАЙОННОЙ
ГАЗЕТЫ «НАВІНЫ ПАЛЕССЯ»**

На данный момент в науке не существует одного конкретного определения понятия «дискурс». С позиции современных подходов дискурс – сложное коммуникативное явление, которое, кроме текста, включает и экстралингвистические факторы (мнения, знания о мире, цели адресата, установки и др.), необходимые для понимания текста [1]. Направленность, предназначение определенной аудитории, конкретная ситуация, в которой звучит текст и которая отражает реальность автора, и формирует или персональный (лично ориентированный) дискурс, или институциональный, который по проблемно-тематическому критерию делится на политический, экономический, спортивный, религиозный, медицинский, культурный и т. д. Некоторые исследователи выделяют понятие газетного дискурса, который, по нашему мнению, является обобщенным названием разных видов институционального дискурса. В любом случае особенности того или иного дискурса зависят от задаваемых автором параметров: жанровой принадлежности текста, особенностей тематики, языка изложения, стилистической специфики, способов рассуждения, систем убеждений и др.

Газетный дискурс в большей части представлен информационными материалами. Как известно, в публикациях информационных жанров передаются сведения о каком-либо факте, событии, явлении без привязки к адресату, здесь нет авторских выводов, оценочных суждений. Примером такого дискурса в газете «Навіны Палесся» может послужить заметка от 11.02.2022: *«6 февраля в 09.45 в ЦОУ Столинского РОЧС поступило сообщение о пожаре в частном производственном здании в д. Видибор. Прибыв на место происшествия в 9.54, спасатели ПАСП № 11, что в Видиборе, установили, что из-под кровли идет дым в частном производственном здании пилорамы. В 10.01 пожар удалось локализовать, в 10.14 – ликвидировать. Пострадавших нет»* [2].

В то же время газетный дискурс представляет и социально значимые проблемы, репрезентированные не только в информационных, но и в аналитических жанрах. В издании, особенно в пятничном выпуске, максимально охватываются и политические, и экономические, и социальные, и культурные, и спортивные темы.

В феврале 2022 г. главной темой в Беларуси являлось проведение республиканского референдума, поэтому первые полосы выпуска «Навін

Палесся» от 11.02.2022 посвящены именно политическому дискурсу. Здесь представлена и оценка фактов и событий, и комментирование автором публикации либо экспертное мнение, и убеждение. Примерами такого дискурса могут послужить и другие материалы «Навін Палесся»: *«Семья – самая главная ценность»*, *«Незалежнасць – найвышэйшае дабро»* (НП. 08.02.2022), *«Важно быть патриотами»* (НП. 11.02.2022), *«Беларусь подводит итоги и обозначает цели на будущее»* (НП. 15.02.2022). Несмотря на принадлежность публикаций к информационным жанрам, в текстах часто используется лексика побудительного характера. Так, наречия *необходимо, актуально, важно* способствуют выполнению функции воздействия – побуждению читателей к определенным действиям. А с помощью, например, эпитетов транслируется отношение автора к предстоящему референдуму: *искренне восхищаюсь, квітнеючая Беларусь, особая атмосфера*. В основе этих публикаций лежит пропаганда важности изменений и дополнений в основной закон республики и необходимости проведения референдума, подкрепленная как мнением экспертов в сфере политики и представителей органов исполнительной власти, так и других служащих – учительницы, врача, заместителя директора предприятия и т. п.

Для усиления воздействующей функции политического дискурса в газетных текстах может использоваться и разговорная лексика: *«Да хоть обзвонитесь! В последнее время некоторые белорусы, коих таковыми назвать можно с большой натяжкой, сидящие, например, в Вильнюсе, нашли себе работу. Не пыльную, но, наверное, оплачиваемую. Жить же за что-то надо... Мол, смотрите какие лапотники и колхозники у руля в стране. В общем, ничего нового. Очередная попытка подорвать доверие белорусов к власти...»*. Главный редактор газеты Елена Климушко в авторской колонке нарочито применяет слова и выражения разговорного стиля речи (*хоть обзвонитесь; белорусы, коих таковыми назвать можно с большой натяжкой; сидящие, например, в Вильнюсе; лапотники и колхозники у руля; вишенка на торте; очередной звонитель*), чтобы высказать свое пренебрежительное отношение к тем, кто покинул страну и пытается дискредитировать работу правительства из-за рубежа [3]. Главный редактор выступает защитником интересов и ценностей своих читателей – простых белорусов, которые не являются экспертами в политических вопросах; ее колонка заставляет задуматься об истинных намерениях людей, которые звонят госслужащим на горячую линию из других стран. Исходя из этого примера, становится понятным, что журналист может повышать воздействующий характер публикации за счет умелого использования экспрессивных языковых средств, логичного анализа фактов, пояснений, убедительных выводов.

Значительный объем газетных полос «Навін Палесся» занимает и патриотический дискурс, который определенным образом представлен даже в заголовках материалов: «Уважай родителей и люби свою Родину!», «Военно-патриотическое воспитание начинается со школы» (НП. 04.02.2022), «Сплочение белорусской молодежи» (НП. 11.02.2022), «О славе предков не забывать», «Незаживающая рана», «Шли на мины» (НП. 15.02.2022). Для усиления воздействия на читателя используются глаголы *уважай, не забывать*, указывающие на то, что нужно любить свой язык и культуру, помнить и ценить свое историческое и героическое прошлое, понимать, что оно – основа будущего.

В «Навінах Палесся» в центре внимания и социальная тематика, в частности вопросы образования («Подписан обновленный кодекс», «Какие новшества принесет новый Кодекс»), здравоохранения («Год был тяжелым, но мы справились!»), проблемы поддержки социально не защищенных граждан («Роўныя магчымасці для ўсіх») и воспитания в семье («Моцны род – вялікая сіла») (НП. 04.02.2022). Целая полоса в выпуске «Навін Палесся» от 08.02.2022 посвящена текущей сложной эпидемиологической ситуации в Столинском районе. В интервью «ОМИКРОН: вопросы и ответы» корреспондента газеты Лилии Гущи с главным врачом района Виктором Мойсюком используются выражения *позитивная новость, таких случаев немного, особое внимание*, транслирующие читателю о том, что болезнь под контролем [4].

Таким образом, в столинской районной газете «Навіны Палесся» представлены тематически разные виды дискурса. Их специфика подчеркивается использованием особенных языковых средств, которые заостряют внимание читателей на важных общественно значимых темах.

Список использованной литературы

1. Иванцова, Л. Е. Понятие дискурса. Виды дискурса [Электронный ресурс] / Л. Е. Иванцова. – Режим доступа: https://spravochnick.ru/literatura/ponyatie_diskursa_vidy_diskursa/. – Дата доступа: 21.03.2022.
2. Касперович, Л. Пожар на пилораме / Л. Касперович // Навіны Палесся. – 2022. – 11 февр. – С. 15.
3. Климушко, Е. Да хоть обзвонитесь / Е. Климушко // Навіны Палесся. – 2022. – 11 февр. – С. 3.
4. Гуца, Л. ОМИКРОН: вопросы и ответы / Л. Гуца // Навіны Палесся. – 2022. – 8 февр. – С. 3.

[К содержанию](#)

Д. Б. РОМАНЧИК

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

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

ПРОГРАММНАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ КОНТЕКСТНОГО ПЕРЕВОДА

Контекстный переводчик – это компьютерная программа, которая осуществляет перевод посредством простого наведения курсора мыши на незнакомое слово либо словосочетание, мгновенно получая его перевод. Данный способ экономит время и позволяет быстрее улавливать общий смысл текста.

Зачастую контекстные переводчики представляют собой программу, состоящую из программного модуля и словарей, которые обычно создаются непосредственно с программой или же отдельно от нее [1]. С развитием технологии «перевод под курсором» стал еще более удобным. Появилось множество онлайн-сервисов и прикладных программ, которые отличаются простотой использования и предоставляют вариант перевода по первому требованию. Примерами таких программ являются NeoDic, Translatelt! и TransLite. Пользователю предоставлена возможность использования различных функций и режимов программ. Благодаря интеграции технологии распознавания текста, в ABBYY Lingvo была представлена не менее полезная функция перевода слов из изображения текста на экране.

Стоит отметить, что контекстный переводчик – хороший вспомогательный метод изучения иностранного языка, так как его использование помогает увеличить и закрепить словарный запас [2, с. 70]. Например, приложение 2Books представляет собой собрание книг на английском языке с параллельным переводом текста на русский. В данном приложении присутствует система уровней лексики – от начального A1 до продвинутого B2 и выше, что способствует привлечению пользователей как с низким уровнем знания языка, так и с высоким. Еще одной особенностью контекстного перевода является использование технологии поиска на основе огромного количества двуязычных текстов, которая позволяет пользователю увидеть самые популярные примеры употребления слов или фраз в разной контекстной среде [3].

Однако избежать ошибок при контекстном переводе практически невозможно, особенно в ходе высокоуровневого или узконаправленного перевода. В данном случае при переводе упор делается на преимущественное восполнение всех «лексических потерь». Здесь задача переводчика – целостно и точно передать содержание подлинника, сохранив все его особенности. Важную роль при переводе играют полисемия и омонимия. Не всегда контекстный переводчик сразу же укажет правильный вариант

перевода многозначного слова. Немало внимания также требуют заимствованные слова. К примеру, слово «баг» (англ. bug) может вызвать определенные трудности, так как используется как жаргонное слово в программировании и обозначает какую-либо ошибку. Данную проблему можно решить созданием функции «заучивания» слова или фразы, которая неизвестна или используется в особых случаях [4, с. 68–77].

Контекстный мультязычный перевод избранных слов (предложений) может быть смоделирован с помощью эвристического использования в вычислительной среде браузера стандартного инструментария HTML. Для создания действующей модели переводчика предлагается в коде страницы выбранный текст заключить в контейнер тегов с его переводом (толкованием) согласно шаблону: `<a title="перевод (толкование) текста">исходный текст</a>`.

Данная модель позволяет реализовать также пословный перевод связного текста или служить контекстным электронным словарем. Для этого следует применить шаблон предлагаемого кода к каждой переводимой конструкции (в данном случае к каждой лексеме). Рассматриваемая модель контекстного переводчика и словаря может быть использована также при изучении китайского языка для пополнения и закрепления словарного запаса.

Список использованной литературы

1. Контекстные переводчики [Электронный ресурс] // Онлайн-переводчики и онлайн-словари для всех языков мира, бесплатный перевод текстов. – Режим доступа: <http://mrtranslate.ru/download/context.html>. – Дата доступа: 23.03.2022.
2. Марчук, Ю. Н. Перевод и преподавание языка / М. Ю. Марчук // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер.: Лингвистика. – 2011. – № 6–2. – С. 70.
3. Упрощаем процесс чтения иностранных текстов. Контекстные переводчики [Электронный ресурс] // Бесплатный образовательный ресурс по изучению иностранных языков. – Режим доступа: <https://www.memorysecrets.ru/learn-words/uproshchaem-protsess-chteniya-inostrannykh-tekstov-kontekstnye-perevodchiki.html>. – Дата доступа: 23.03.2022.
4. Лебедева, А. А. Проблема устранения переводческих ошибок: межкультурная адаптация юридических текстов / А. А. Лебедева // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер.: Лингвистика. – 2020. – № 2. – С. 68–77.

К содержанию

Ю. Р. САБИТАВА

Брэст, БрДУ імя А. С. Пушкіна

Навуковы кіраўнік – **Н. Р. Якубук**, канд. філал. навук, дацэнт

МІКРАТАПОНІМЫ КАМЯНЕЧЧЫНЫ, МАТЫВАВАНЫЯ АНТРАПОНІМАМІ

Беларускія мікратапонімы – адна з частак лексічнай сістэмы беларускай мовы. Яны ўтрымліваюць звесткі пра мінулае і сучаснае жыццё мясцовага насельніцтва, акумулююць інфармацыю пра пэўную тэрыторыю. Назвы ўрочышчаў цесна звязаны з жыццём і дзейнасцю людзей, занятых працай у сельскай гаспадарцы. Людзі карысталіся і карыстаюцца гэтымі назвамі штодзённа, так ім лягчэй зарыентаваць адно аднаго, абазначыць пэўнае месца, напрамак. У мікратапонімах захоўваюцца ўказанні на заняткі людзей у мінулым, пасяленні, раслінны і жывёльны свет краю, таму іх вывучэнне дапамагае зразумець гаспадарку нашых продкаў, пазнаць геаграфічнае асяроддзе, у якім яны жылі.

Аб'ектам нашай увагі сталі назвы ўрочышчаў Камянецкага раёна Брэсцкай вобласці антрапанімічнага паходжання.

Паводле іменаслоўнай спецыфікі, адантрапанімічныя мікратапонімы падзяляюцца на дзве падгрупы:

– назвы, матываваныя ўласнымі асабовымі кананічнымі імёнамі і суадноснымі з імі прозвішчамі;

– назвы, матываваныя адапелятыўнымі імёнамі-мянушкамі і прозвішчамі.

Галоўным крытэрыем пры размежаванні адапелятыўных і адантрапанімічных назваў дробных геаграфічных аб'ектаў (палёў, лясоў, сенажацей, балот, лугоў, дарог, пашаў) з'яўляецца аналіз фармантаў утваральных асноў. Мікратапонімы апелятыўнага паходжання ў пераважнай большасці дубліруюць структуру апелятыва, г. зн., што ўзніклі яны шляхам пераасэнсавання і не маюць уласна мікратапанімічных афіксаў (Горы, Грушка, Дуброва, Боркі, Загара, Зарэчча).

Мікратапонімы антрапанімічнага паходжання характарызуюцца наяўнасцю ў структуры тапафармантаў: -ічы/-ычы, -ыцы, -овічы/-авічы, -вічы/-эвічы, -інічы/-ынічы, -оў/-аў, -еў/-ёў, -ова/-ава, -ева/-ёва, -ін/-ын, -на/-ына, -оўка/-аўка, -еў, -еўка, -шчына, -аўшчына/-оўшчына, -еўшчына, а ўтвораныя флексійным спосабам маюць форму назоўнага склону множнага ліку.

Параўнальна лёгка вызначаюцца як адантрапанімічныя назвы дробных геаграфічных аб'ектаў, што ўзніклі на базе ўласных асабовых імёнаў кананічнага характару. Калі ж утваральная аснова суадносіцца з імем-

мянушкай ці прозвішчам апелятыўнага паходжання, галоўным паказчыкам тады з'яўляецца наяўнасць у структуры мікратапоніма пералічаных тапафармантаў ці формы назоўнага склону множнага ліку.

Група мікратапонімаў, матываваных уласнымі асабовымі кананічнымі імёнамі і суадноснымі з імі прозвішчамі, нешматлікая, у яе аснове ляжаць асабовыя імёны праваслаўнага і каталіцкага календароў.

Асноўнай крыніцай, з якой узяты ўласныя асабовыя кананічныя імёны, паслужыла праца М. В. Бірылы “Беларуская антрапанімія. Уласныя імёны, імёны-мянушкі, імёны па бацьку, прозвішчы” [1].

Хрысціянскае імя на Беларусі функцыянавала ў афіцыйнай, ці традыцыйна-царкоўнай, размоўна-бытавой поўнай і памяншальнай формах. Кожная з гэтых форм магла быць выкарыстана ў якасці ўтваральных асноў: *Вакуліна Зямля* поле (в. Навіцкавічы), *Васількувы Баграчкі* лес (в. Свіцічы), *Васількова Дорога* дарога (в. Хамуціны), *Вацэво Балото* балота (в. Палінаўка), *Галіно Балото* балота (в. Камянюкі), *Грышчыцкія* поле (в. Сінітычы), *Казіково Полэ* поле (в. Антаны), *Лівоніўшчына* луг (в. Дварэц), *Лукашув Грудок* поле (в. Новікі), *Макарів Футор* луг (в. Тумін), *Марфына Гулучка* дарога (в. Падбела), *Марыянаў Узлесак* лес (в. Ставы), *Матюкова Бэрэзынка* лес (в. Загародная), *Міхалін* поле (в. Яцкавічы), *Міхалова Бэрэзынка* лес (в. Ставы), *Мыколаювський Провал* поле (в. Дубавое), *Нікор* балота (в. Камянюкі), *Олікуў Лужок* луг (в. Навіцкавічы), *Павлюків Хутор* частка поля (в. Каленкавічы), *Паўлюсюва Дылянка* поле (в. Навіцкавічы), *Пранцішув Хутор* хутар (в. Каленкавічы), *Пытрівске* паша (в. Янушы), *Сашковы Ліс* лес (в. Тэрэсіны), *Степанчукова Тропа* дарога (в. Пелішча), *Степаньске* лес (в. Янушы), *Стыпанкова Сыдеба* участак зямлі (в. Перасек), *Сыдурувішчына* поле (в. Пелішча), *Тышково* поле (в. Камянюкі), *Тыхунів Рыв* роў (в. Ліпна), *Тэрэнтыковэ* поле (в. Хацінава), *Тэрэшкова* поле (в. Хадосы), *Халімонова Рызка* лес (в. Янушы), *Юзёўшчына* поле (в. Навіцкавічы), *Юзув Сад* сад (в. Навіцкавічы), *Юрковское Поле* поле (в. Янушы), *Янув Рув* роў (в. Ставы) і інш.

Утваральнымі асновамі групы мікратапонімаў, матываваных уласнымі адапелятыўнымі імёнамі-мянушкамі і прозвішчамі, паслужылі імёны-мянушкі і прозвішчы, суадносныя з апелятывамі, якія фіксуюць самую разнастайную апелятыўную лексіку [2].

У дахрысціянскі перыяд славяне ў якасці імён выкарыстоўвалі звычайныя апелятыўныя назвы: Куніца, Сокал, Ягада.

Пасля ўвядзення хрысціянства царква распаўсюджвае новыя, так званыя кананічныя імёны, але яшчэ працяглы час побач з імі, асабліва ў хатніх умовах, выкарыстоўваюцца і ранейшыя славянскія імёны. З цягам часу кананічныя імёны поўнасю бяруць на сябе функцыю ўласнага асабовага імені, выцясняючы старажытныя славянскія імёны, якія набылі

новую функцыю – функцыю імён-мянушак. Імёны-мянушкі з’яўляюцца арганічнай часткай беларускай жывой народнай мовы: *Бабурыцкая* сенажаць, каля якой раней жыла сям’я Бабурэцкіх (в. Воўчын), *Барсучка* поле, якое належала жанчыне па мянушцы Барсучка (в. Дварэц), *Воракава* лес, які ў былыя часы знаходзіўся пад наглядам польскага пана Варахоўскага (в. Хацінава), *Губачэвэ* поле, якое належала пану Губачаву (в. Ставы), *Маврэнушчына* – лес каля хаты чалавека па мянушцы Маврэн (в. Стрылі), *Мадэліно* – сенажаць на месцы хутара, дзе жыў чалавек па мянушцы Модэль (в. Навіцкавічы), *Майковы Пашы* – паша, якая раней належала селяніну Майкову (в. Ставы), *Падфэлік* – участак зямлі каля хаты селяніна па мянушцы Фэлік (в. Навіцкавічы), *Рухув Хутор* – частка саду, дзе раней быў хутор чалавека па мянушцы Рух (в. Каленкавічы), *Скіндэровка* – лес, што належаў памешчыку Скіндэру (в. Пелішча, в. Індычы), *Шчурукова Гура* – узвышанае месца каля хаты чалавека па мянушцы Шчурук (в. Навіцкавічы) і інш.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Бірыла, М. В. Беларуская антрапанімія. Уласныя імёны, імёны-мянушкі, імёны па бацьку, прозвішчы / М. В. Бірыла. – Мінск : Навука і тэхніка, 1966. – 328 с.
2. Бірыла, М. В. Беларуская антрапанімія. 2. Прозвішчы, утвораныя ад апелятыўнай лексікі / М. В. Бірыла. – Мінск : Навука і тэхніка, 1969. – 505 с.

[К содержанию](#)

А. Ю. САВУЛЬЧЫК

Брэст, БрДУ імя А. С. Пушкіна

Навуковы кіраўнік – **В. М. Касцючык**, канд. філал. навук, дацэнт

МІКРАТАПОНІМЫ Ў НАРОДНЫМ МАЎЛЕННІ

Сёння паўстае пытанне аб неабходнасці больш глыбокага вывучэння вясковых мікратапонімаў Беларусі. Пытанне патрабуе ўвагі не толькі таму, што мікратапонімы адлюстроўваюць моўную спецыфіку, але і таму, што яны ўказваюць на факты з жыцця народа, асаблівасці ўкладу жыцця і светаадчування вясковага жыхара.

Мікратапонімы як адметны моўны матэрыял вельмі хутка знікаюць, таму вельмі важна іх сабраць і захаваць.

Вясковая мікратапанімія складалася натуральным шляхам, яна адрозніваецца празрыстай семантычнай структурай, што дазваляе выявіць матыў намінацыі і вызначыць інфарматыўнае ўтрыманне назвы. Мікратапонімы выконваюць не толькі функцыю арыенціраў, арганізуючы жыццёвую прастору селяніна, але і эстэтычную функцыю, таму і характарызуюцца асаблівай вобразнасцю і экспрэсіўнасцю.

Мікратапонімы – назвы малых геаграфічных аб’ектаў: лясоў, лугоў, палёў, урочышчаў і інш. Мікратапаніміка даследуе паходжанне гэтых назваў, іх значэнне, развіццё, сучасны стан, вымаўленне і напісанне.

Сукупнасць мікратапонімаў на той ці іншай тэрыторыі называецца мікратапаніміяй. Мікратапонімы ў пэўнай ступені паўтараюць іншыя групы тапонімаў, і рэзкай мяжы, якая б аддзяляла мікратапанімію ад іншых геаграфічных назваў, няма. Таму мікратапаніміка перакрываюцца з шэрагам іншых кірункаў тапанімікі: гідранімікай (даследуе назвы рэк і іншых водных аб’ектаў), урбанімікай (вывучае назвы населеных пунктаў).

Але ў мікратапонімаў існуе і шмат адметнасцяў. Так, яны бліжэй да агульных імён, чым іншыя тапонімы. У ліку мікратапонімаў існуе вялікая колькасць складаных назваў, створаных з прычыны імкнення людзей як мага дакладней ахарактарызаваць называныя аб’екты.

Мікратапонімы ўзніклі ў глыбокай старажытнасці. Жыццёвыя абставіны змушалі чалавека адрозніваць адзін прыродны аб’ект ад другога. Міналі стагоддзі, колькасць мікратапонімаў няўхільна расла, і зараз ужо ніхто не ў стане іх падлічыць.

Даследаванне тапонімаў з’яўляецца важным і перспектыўным кірункам у мовазнаўстве. Таму мы і звярнуліся да аналізу мікратапонімаў вёскі Агдэмер Драгічынскага раёна.

Пры даследаванні паходжання мы звярталі ўвагу на размяшчэнне аб’екта, названага мікратапонімам. Стараліся прасачыць уплыў рэльефу на назву. Звярталі ўвагу, што на мікратапонімы аказалі ўплыў раслінны і жывёльны свет, а таксама дзейнасць чалавека. Заўважылі, што за некаторымі аб’ектамі замацаваліся імёны і прозвішчы людзей. Выбраныя мікратапонімы мы аб’ядналі ў групы.

1. Мікратапонімы, утвораныя ад імёнаў і прозвішчаў. Сюды ўвайшлі такія моўныя адзінкі, як *Ва́цява паса́дка* – лес, дзе раней жыў паляк Ваць: *У Ва́цёвій поса́дкі мны́го грі́бів ростэ́*; *Гу́тальшчы́на* – былы двор пана Гуталя: *Там мій дід жы́в, на Гу́тальшчы́ні*; *На Бандюка́* – вадаём, дзе ўтапіўся чалавек з прозвішчам Бандюк: *На Бандю́ка трэ́ іхаты́*.

2. Суадносныя з назвамі раслін: *Бэ́зовка* – месца у канцы вёскі, дзе расце шмат бэзу: *Ох, як расцвы́тэ Бэ́зовка́, то так пахны́ть*; *Бэ́рэзына* – частка поля, на якім расце шмат бяроз; *Залі́ссе* – былы хутар, вакол яго шмат лесу: *На Залі́ссе по́іду*; *Мо́ховэ бу́лото* – балота, на якім расце мох; *Ку́куру́знэ* – поле, на якім расце кукуруза.

3. Мікратапонімы, матываваныя назвай жывёлы, паўзуна: *Ву́жнык* – частка лесу, дзе водзяцца вужы; *Во́ўчы лі́с* – лес, дзе раней бачылі ваўкоў.

4. Матываваныя назвай міфічнай істоты: *Чо́ртовы вору́та* – праход паміж двух падгарэлых дрэў; *Ві́дьмін* – калодзеж.

5. Матываваныя характарыстыкай аб’екта: *Вырхы́* – узгоркавая частка вёскі; *Нізі́на* – нізкая частка поля, дзе збіраецца вада пасля дажджу.

6. Мікратапонімы з нявыяўленай матывацыяй: *Госэлыця* – месца за вёскай у полі: *На Госэлыці красіва вечором*; *Губа* – лес: *В Губі грузді растуць*.

Такім чынам, сабраны намі фактычны матэрыял сведчыць пра разнастайнасць мікратапонімаў вёскі. Ніводная ўласная назва не з’яўляецца выпадковай.

Прыведзеныя матэрыялы могуць паслужыць для складання слоўніка мясцовых мікратапонімаў, які ў сваю чаргу стане дапаможнікам пры правядзенні пазакласных мерапрыемстваў, а таксама пры арганізацыі экскурсій.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Жучкевич, В. А. Топонимика Белоруссии / В. А. Жучкевич. – Минск : Наука и техника, 1968. – 182 с.

2. Леванцэвіч, Л. В. Лінгвакразнаўства ў кантэксце моўнай культуры : манаграфія / Л. В. Леванцэвіч. – Брэст : БрДУ, 2020. – 187 с.

[К содержанию](#)

Т. С. САЕНКО

Брэст, БрГУ имени А. С. Пушкина

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

АВТОГЕНЕРАЦИЯ ТЕКСТОВ ПО ЗАПРОСУ С YOUWRITE

You.com – поисковая система, которая использует искусственный интеллект для понимания поисковых запросов, ранжирования результатов и анализа запросов на разных языках (включая языки программирования). Платформа обобщает информацию из сети Интернет и расширяется с помощью встроенных поисковых приложений, таких как приложения для Yelp и Twitter, чтобы пользователи могли выполнять задачи, не покидая страницу результатов. Поиск может быть осуществлен не только на английском языке (интерфейс сайта англоязычный), что является бесспорным достоинством при использовании его в образовательных целях.

В рамках You.com было запущено приложение YouWrite, созданное в сотрудничестве с OpenAI, которое генерирует фрагменты текста – или даже документы – при получении запроса. Новый инструмент основан на той же технологии, что и GPT-3, OpenAI – языковой системе искусственного интеллекта, которая может генерировать стихи, похожие на человеческие, электронные письма, рецепты, короткие рассказы, сценарии фильмов и др. Собственно GPT-3 – это нейросетевой алгоритм генерации текстов, который обучается на корпусах необработанных данных. В список обучающих материалов были включены: вся Википедия, два датасета с книгами и вторая версия датасета WebText (корпус, созданный с акцентом на качество

документа: нашли ли другие пользователи ссылку интересной, познавательной или забавной), а также данные проекта Common Crawl. Все это оказывает положительное влияние на качество генерируемого текста.

Использование обучающимися таких сервисов (основанных на GPT-3, как YouWrite) неизбежно. Изучим функционал YouWrite и сделаем вывод о возможном его применении в обучении, а также о потенциальной пользе и (или) вреде для обучающихся и процесса обучения иностранным языкам вообще.

Начать стоит с описания требований, которые пользователь может выдвинуть при генерации текста (рисунок 1). Среди них длина текста (например, абзац), получатель (например, студенты, учителя и т. д.), тон (например, убедительный) и содержание сообщения (например, «два абзаца о машинном переводе»). Как уже было сказано ранее, пользовательский интерфейс поисковой системы You.com представлен только на английском языке, а потому обучающийся уже на этапе предъявления критериев к будущему сочинению, рассказу или тексту встречается с необходимостью понять значение новых лексических единиц (например, *tone*, *audience*, *receiver*, *optional*, *witty*, *persuasive*). Далее необходимо кратко и емко сформулировать тему, что требует применения навыков письменной речи на практике.

The image shows a web form for YouWrite with the following fields and options:

- Use case:** A dropdown menu with "Essay" selected.
- Audience/Receiver:** A text input field with the placeholder "e.g: students, teachers, marketers, etc." and the word "Optional" next to it.
- Choose a tone:** A dropdown menu with "Witty" selected.
- What is this message about?:** A text input field containing the text "cats gaining too much attention on media".
- Character count:** A green indicator "40/1000" is shown at the bottom right of the text area.
- Action:** A large blue button labeled "Write" is at the bottom.

Рисунок 1 – Пользовательские требования к генерируемому тексту

Однако и после успешной генерации эссе работа с иностранным языком не заканчивается, потому как есть необходимость проверки сочинения на наличие грамматических ошибок и, что важнее, соответствие изучаемой теме, а также замены лексики на синонимичную, представленную преподавателем на занятии. Рассмотрим пример сгенерированного текста (рисунок 2).

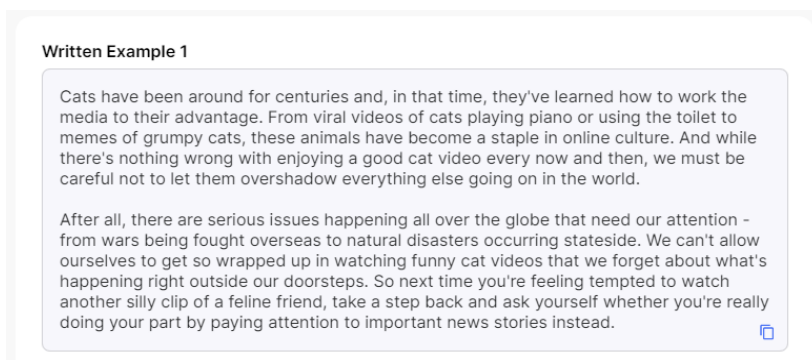


Рисунок 2 – Пример текста, сгенерированного при помощи сервиса YouWrite

Как можно видеть на изображении, эссе структурировано (есть вводное предложение, представляющее тему: «*Cats have been around for centuries and, in that time, they've learned how to work the media to their advantage*», за которым следует основная часть и вывод «автора»), последовательно и логично, т. е. оно может считаться когерентным и когезивным. Однако в тексте высок процент использования разговорной лексики, например: словосочетание *playing piano* в нормативной грамматике приняло бы вид *playing the piano*, а такие фразовые глаголы, как *wrap up*, были бы заменены на обычные. Сокращения типа *can't*, *you're* в эссе не допускаются. Следовательно, даже если обучающийся принимает решение об использовании такого сервиса, как YouWrite, для выполнения домашнего задания, он проводит работу над коррекцией полученного текста.

YouWrite – это англоязычный сервис для генерации текстов на заданную тему по установленным пользователем критериям. Потенциальное использование данного сервиса в процессе обучения иностранным языкам может способствовать развитию критического мышления, совершенствованию навыков письменной речи, а также увеличению лексического запаса (активного и пассивного) обучающихся.

Список использованной литературы

1. Блог «VentureBeat» [Электронный ресурс] // You.com launches an AI-powered writing tool powered by OpenAI. – Режим доступа: <https://venturebeat.com/2022/03/15/you-com-partners-with-openai-to-launch-an-ai-powered-writing-tool/>. – Дата доступа: 18.03.2022.
2. Поисковая система «You.com» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://you.com>. – Дата доступа: 21.03.2022.
3. Новостной портал «Dev.by» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://devby.io/news>. – Дата доступа: 21.03.2022.
4. Сайт «OpenAI» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://openai.com>. – Дата доступа: 21.03.2022.
5. Блог «Paperswithcode» [Электронный ресурс] // WebText. – Режим доступа: <https://paperswithcode.com/dataset/webtext>. – Дата доступа: 21.03.2022.

[К содержанию](#)

В. С. САЙ

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – **О. В. Матысик**, канд. физ.-мат. наук, доцент

АПОСТЕРИОРНЫЙ ВЫБОР ПАРАМЕТРА РЕГУЛЯРИЗАЦИИ В ЯВНОМ ИТЕРАЦИОННОМ МЕТОДЕ С ПОПЕРЕМЕННО ЧЕРЕДУЮЩИМСЯ ШАГОМ РЕШЕНИЯ ЛИНЕЙНЫХ ОПЕРАТОРНЫХ УРАВНЕНИЙ

В действительном гильбертовом пространстве H решается линейное уравнение $Ax = y$, где A – ограниченный, положительный, самосопряженный оператор, для которого нуль не является собственным значением. Причем нуль принадлежит спектру оператора A , т. е. задача некорректна. Предположим, что при точной правой части y существует единственное решение x уравнения $Ax = y$. Для отыскания решения уравнения $Ax = y$ применим явный итерационный метод

$$x_{n+1} = x_n - \alpha_{n+1}(Ax_n - y), \quad x_0 = 0, \quad \alpha_{2n+1} = \alpha, \quad n = 0, 1, 2, \dots, \alpha_{2n+2} = \beta, \quad n = 0, 1, 2, \dots \quad (1)$$

Однако на практике часто правая часть y уравнения $Ax = y$ бывает неизвестной, а вместо y известно приближение $y_\delta : \|y - y_\delta\| \leq \delta$, тогда итерационный метод (1) примет вид:

$$\begin{aligned} x_{n+1,\delta} &= x_{n,\delta} - \alpha_{n+1}(Ax_{n,\delta} - y_\delta), \quad x_{0,\delta} = 0, \\ \alpha_{2n+1} &= \alpha, \quad n = 0, 1, 2, \dots, \alpha_{2n+2} = \beta, \quad n = 0, 1, 2, \dots \end{aligned} \quad (2)$$

Априорный выбор числа итераций $n_{\text{опт}}$ получен в предположении, что точное решение x истокорпредставимо, т. е. $x = A^s z$, $s > 0$. Однако не всегда имеются сведения об элементе z и степени истокорпредставимости s . Тем не менее метод итераций (2) становится вполне эффективным, если воспользоваться *правилом останова по невязке* [1–3]: зададим уровень останова $\varepsilon > 0$ и момент m останова итерационного метода определим условиями $\|Ax_{n,\delta} - y_\delta\| > \varepsilon, (n < m), \quad \|Ax_{m,\delta} - y_\delta\| \leq \varepsilon, \quad \varepsilon = b_1 \delta, \quad b_1 > 1.$

Справедливы

Лемма 1. Пусть $A = A^* \geq 0, \|A\| \leq 1$. Тогда для $\forall w \in H$ $(E - Ag_n(A))w \rightarrow 0, n \rightarrow \infty$.

Лемма 2. Пусть $A = A^* \geq 0, \|A\| \leq 1$. Тогда $\forall v \in \overline{R(A)}$ имеет место соотношение $n^s \|A^s (E - Ag_n(A))v\| \rightarrow 0, n \rightarrow \infty, 0 \leq s < \infty$.

Лемма 3. Пусть $A = A^* \geq 0, \|A\| \leq 1$. Если для некоторого $n_k < \bar{n} = \text{const}$ и $v_0 \in \overline{R(A)}$ при $k \rightarrow \infty$ имеем $\omega_k = A(E - Ag_{n_k}(A))v_0 \rightarrow 0$, то $v_k = (E - Ag_{n_k}(A))v_0 \rightarrow 0$.

Теорема 1. Пусть $A = A^* \geq 0, \|A\| \leq 1$ и пусть момент останова $m = m(\delta)$ (m – четное) в методе (2) выбирается по правилу останова [1–3]. Тогда $x_{m,\delta} \rightarrow x$ при $\delta \rightarrow 0$.

Теорема 2. Пусть выполнены условия теоремы 2 и пусть $x = A^s z, s > 0$, тогда справедливы оценки

$$m \leq 2 + \frac{s+1}{\alpha+\beta} \left[\frac{\|z\|}{(b_1-1)\delta} \right]^{\frac{1}{s+1}},$$

$$\|x_{m,\delta} - x\| \leq [(b_1+1)\delta]^{s/(s+1)} \|z\|^{1/(s+1)} + \frac{\alpha+\beta}{2} \left\{ 2 + \frac{s+1}{\alpha+\beta} \left[\frac{\|z\|}{(b_1-1)\delta} \right]^{1/(s+1)} \right\} \delta. \quad (3)$$

Замечание 1. Порядок оценки (3) есть $O(\delta^{s/(s+1)})$ и, как следует из [1], он оптимален в классе задач с истокопредставимыми решениями.

Замечание 2. Хотя формулировка теоремы 2 дается с указаниями степени истокопредставимости s и истокопредставляемого элемента z , на практике их значение не потребуется, так как они не содержатся в правиле останова по невязке. Тем не менее, в теореме 2 утверждается, что будет автоматически выбрано количество итераций m , обеспечивающее оптимальный порядок погрешности. Но даже если истокопредставимость точного решения отсутствует, останов по невязке [1–3], как показывает теорема 1, обеспечивает сходимость метода, т. е. его регуляризующие свойства.

Список использованной литературы

1. Вайникко, Г. М. Итерационные процедуры в некорректных задачах / Г. М. Вайникко, А. Ю. Веретенников. – М. : Наука, 1986. – 178 с.
2. Матысик, О. В. Итерационная регуляризация некорректных задач / О. В. Матысик. – Saarbrücken : LAP LAMBERT Acad. Publ., 2015. – 188 с.
3. Матысик, О. В. Явные и неявные итерационные процедуры решения некорректно поставленных задач / О. В. Матысик. – Брест : БрГУ, 2014. – 213 с.

[К содержанию](#)

С. В. САЎЧУК

Брэст, БрДУ імя А. С. Пушкіна

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

АНАМАСТЫКОН АПОВЕСЦІ ЗІНАІДЫ ДУДЗЮК “ВОЛЬНЫ ПАЛЁТ”

Аповесць Зінаіды Дудзюк “Вольны палёт” заснавана на рэальных падзеях. Гэта мастацкая споведзь жанчыны-прадзюсара, вядомай у беларускім шоу-бізнесе ў нулявых гадах ХХІ ст. Праз мужа жанчына страціла вялізную суму грошай, перадаплату за канцэрт на стадыёне, і вымушана была, каб пазбегнуць крымінальнай адказнасці, з’ехаць у чужы горад, жыць на вакзале, на сметніку з бамжамі. Але Божая дапамога праз людзей, якія сустрэліся ў гэтых нечалавечых абставінах, дазволіла жанчыне вярнуцца да жыцця і нават дапамагаць людзям, якія трапілі ў складаную сітуацыю. Ствараючы гісторыю складанага і нават трагічнага жаночага лёсу, З. Дудзюк умела выкарыстоўвае вобразна-выяўленчыя магчымасці ўласных імёнаў.

Загаломак аповесці “Вольны палёт” належыць да ідэйна-характарыстычнага тыпу. Вобраз палёту пранізвае кампазіцыю твора. Палёт прысутнічае ў прарочым сне галоўнай гераіні Зоі: *“Сёння прысніла, што лячу ў самалёце і мне трэба скокнуць з парашутам, душа – у пяткі. Стаю ля адчыненых дзвярэй, а перада мной – цемра. Душу такі жах апанаваў, не магу варухнуцца з месца. Раптам нехта штурхнуў мяне ў спіну – і я паляцела, не бачу ні неба, ні зямлі, і парашута ў мяне няма. Вольны палёт!..”* [1, с. 21]. Палёт і ў трызненні Зоі падчас алкагольнага ачмурэння: *“Пачвары гэтыя... З паралельнага свету ці што... Страшныя такія, мязотныя... Ведаеш, яны мяне ўсё ўгаворваюць з акна вылецца... Яны кажуць што ў кожнага чалавека ёсць крылы, толькі людзі пра гэта не ведаюць”* [1, с. 22]. Ідэя палёту – руху ўверх – найважнейшая ў змесце твора: перанёсшы цяжкія жыццёвыя выпрабаванні (зраду каханага, алкагалізм, падзенне на дно, жыццё на гарадскім сметніку), Зоя праз шчырае раскаянне вяртаецца да жыцця, да ўсведамлення свайго прызначэння – дапамагаць людзям падняцца: *“Яна сама, сталая жанчына, так лёгка збілася са шляху. Шмат пытанняў узнікала ў яе галаве, і яна ўпарта шукала на іх адказы, схіляючыся да думкі, што павінна дапамагаць гэтым заняўчаным людзям. Прыклала шмат намаганняў для таго, каб пры Палацы аднаго прадпрыемства быў адчынены клуб ананімных алкаголікаў, а сёння ехала на першую сустрэчу з людзьмі, якія не могуць самастойна адмовіцца ад п’янства. Зоя не валодала ні варажбою, ні гіпнозам, яна мела толькі свой горкі вопыт шляху нікуды, на сметнік і могілкі, але здолела вярнуцца з пекла”* [1, с. 49].

Іменаслоў прааналізаванага твора прадстаўлены каляндарнымі імёнамі, якія ўвайшлі ў беларускі антрапанімікон з прыняццем хрысціянства. Так, з *грэчаскай* мовы былі запазычаны імёны **Зоя** (грэч. ‘жыццё’) [2, с. 60], **Анастасія** (грэч. ‘уваскрэсенне’) [2, с. 65], **Аксана** (грэч. ‘чужаземка’) [2, с. 53], **Юрый** ад імя **Георгій** (грэч. ‘земляроб’) [2, с. 50], **Анатоль** (грэч. ‘усходні’) [2, с. 15]. Імя **Вадзім** ‘абвінаваўца’ славянскага паходжання [2, с. 62]. Са скандынаўскай мовы пазычана імя **Ігар** (‘ахоўнік, абаронца бога *Інгве*’) [2, с. 28].

У мастацкім творы нярэдка ажывае этымалагічная семантыка асабовага імя, і яно становіцца гаваркім антрапонімам. Так, галоўная гераіня аповесці носіць кананічнае імя **Зоя**. Імя паходзіць з грэчаскай мовы і азначае ‘жыццё’ [2, с. 60]. Прайшоўны страшныя жыццёвыя выпрабаванні, ледзьве не здзейсніўшы старшы грэх самагубства, **Зоя** прысвячае сябе таму, каб вярнуць да жыцця людзей, якія, як і яна, трапілі на дно: “*Яна спадзявалася з дапамогаю шчырасці і даверу дастукацца да сэрцаў людзей. Яны павінны вельмі захацець пачаць новае жыццё. Гэта было б выдатна, каб людзі працавалі, нешта рабілі сваімі рукамі, авалодвалі прафесіямі і разумелі, што яны патрэбныя грамадству. Ім лягчэй было б вярнуцца да звычайнага жыцця*” [1, с. 49–50]. Завяршаецца аповесць эпізодам сустрэчы Зоі з наведвальнікамі Клуба ананімных алкаголікаў: “*Людзі павіталіся, з надзеяй і даверам паглядзелі на яе, і яна зразумела, што вельмі ім патрэбная. Для гэтага Бог падоўжыў яе жыццё, і яна будзе з годнасцю і цяглікасцю выконваць сваё накіраванне.*”

– *Шчаслівая бачыць вас! Сёння у нас вялікае свята: мы пачынаем новае шчаслівае жыццё*” [2, с. 49–50]. Такім чынам, развіццё сюжэтнай лініі твора актуалізуе значэнне імені Зоі – ‘жыццё’.

Адлюстроўваючы адметнасць беларускай лінгвакультуры, пісьменніца ўжывае асабовыя імёны персанажаў у скарачаных і эмацыйна-ацэначных формах, а таксама ва ўласцівых народнаму асяроддзю спалучэннях “дзядзька, цётка + імя”: “*Нічога, збіраюся днямі па Юрку да маці*” [1, с. 18]; “*Зойка, рада б душа ў рай*” [1, с. 18]; “*Прывітанне, Зоечка, Вас турбуе прадзюсар*” [1, с. 22]; “*Насця пасля практыкі едзе цёці Тасі*” [1, с. 25]. Гіпакарыстычныя і эмацыйна-ацэначныя формы выражаюць ласку, пяшчоту, спачуванне: “*Таська, нам неабходна сустрэцца, інакш я памру ад адзіноты, а ты пасля будзеш горка плакаць на памінках*” [1, с. 19]; “*Дзякую, Анжэлка! Я ўжо адвыкла абедаль, звычайна толькі вячэраю*” [1, с. 34]; “*Усё добра, Настачка! Як ты мяне знайшла?*” [1, с. 48].

Да ліку гаваркіх онімаў адносяцца прозвішчы герояў аповесці. Так, сэнсавая нагрузка прозвішча каханага галоўнай гераіні – **Мароз** – аказваецца процілеглай сутнасці героя: “*Я Мароз Цімафей Іванавіч. Не той мароз, які*

марозіць, а якому саграваць цябе давялося. Ты ў маёй хаце” [1, с. 42]. Дзякуючы каханню і цалёбным зёлкам Цімафея Іванавіча Мароза Зоя ажывае – вылечваецца да алкагалізму і вяртаецца да нармальнага жыцця.

Сродак абмалёўкі персанажаў аповесці – мянушкі. Яны характарызуюць носьбітаў такіх празванняў – іх паводзіны, фізічныя заганы: *“Вашывец гэта. Вошы яго заядаюць. Не мыецца ніколі... Дарма змагаецца. Адно зловіць, а тым часам сто новых вырастаюць*” [1, с. 34]; *“Там Паліна бязногая... Ногі ў яе ёсць, але баляць вельмі. Яна мала і цяжка ходзіць, прастудзілася*” [1, с. 34]. Мянушкі – сродак характарыстыкі сацыяльнага асяроддзя. Так, бамжы, што жывуць на сметніку, імянуюцца выключна мянушкамі: *“А там далей – Карась, злева – Кавун... Гэты чувак адукаваны, казаў, ведае дзве замежныя мовы, выкладаў нешта ў інстытуце...”* [1, с. 34].

“Фонавыя” онімы дапамагаюць перадаць светапогляд гераіні. Так, у разважаннях чалавека, у жыццё якога ўваходзіць Бог, ужываецца тэонім: *“Зоя не магла засяродзіцца на тым, што казаў дыктар, яна, паглядваючы на гаспадара, думала, чаму Бог зноў уратаваў яе ад смерці? Навошта паслаў ёй сустрэчу з гэтым чужым чалавекам? Няўжо толькі для таго, каб ён дапамог ёй зразумець: яна займалася не тою справай, не так жыла, і грошы, якія яна зарабляла, былі нячыстыя*” [1, с. 44]. Факты жыцця гераіні дапамагаюць перадаць тапонімы *Сібір, Беразіно, Беларусь, Расія*, прагматонім *“Хонда”*.

Паэтонімы аповесці Зінаіды Дудзюк адыгрываюць важную ролю ў стварэнні вобразаў герояў і фарміраванні хранатопных межаў твора.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Дудзюк, З. Вольны палёт / З. Дудзюк // Полымя. – 2016. – № 12. – С. 17–50.
2. Барыс, С. Як у нас клічуць?: Беларускія імёны / С. Барыс. – Мінск : Медысонт, 2010. – 124 с.

К зместу

К. У. СВІРЫДОВІЧ

Брэст, БрДУ імя А. С. Пушкіна

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

ІМЕНАСЛОЎ НАВУКОВА-ПАПУЛЯРНАЙ ЛІТАРАТУРЫ

М. ЧАРНЯЎСКАГА І В. ШТАВАЙ

“Кнігі аб складаным – зразумелай мовай” – так вызначаецца сучаснымі аўтарамі, чытачамі і выдаўцамі навукова-папулярная літаратура, якая ў адрозненне ад навуковых выданняў, або “літаратуры для выбраных”, здольная даступна і цікава расказаць пра дасягненні навукі людзям, зусім

далёкім ад яе. Беларускія пісьменнікі і навукоўцы маюць немалыя набыткі ў сферы навукова-папулярнай літаратуры па краязнаўстве, прадмет якога – прырода, насельніцтва, гаспадарка, гісторыя і культура краіны ці пэўнай яе часткі (вобласці, горада, вёскі). Зборнік Вольгі Іпатавай “Паміж Масквой і Варшавай” – змястоўны аповед пра беларускія гарады з іх даўняй цікавай гісторыяй, славытых людзей нашай зямлі, самабытных этнаграфічных абрады. Кніга Міхася Чарняўскага дазваляе чытачу “*ўявіць жывымі нашых даўно зніклых з зямлі далёкіх продкаў: каля агнішчаў, на паляванні, на рыбнай лоўлі, у шахце па здабычы крэменю, за вырабам каменных прылад. Якія песні яны спявалі, аб чым марылі?*” [1, с. 5]. Выклад гістарычных фактаў грунтуецца на падставе ведаў вучонага-археолага, які “*раскопваў пад Бранскам жыллё першабытнага чалавека, збудаванае з вялізных мамантавых костак, расчышчаў старажытныя шахты каля Ваўкавыска, вывучаў тарфянікавыя стаянкі ў Падзвінні і рэшткі паселішчаў каменнага веку на Нёмане і Віліі*” [1, с. 5]. Ключавымі тэрмінамі ў навукова-папулярных тэкстах па краязнаўстве з’яўляюцца добра вядомыя самаму шырокаму колу чытачоў онімы.

Адметнасць светапогляду старажытных людзей адлюстравана ў даўніх язычніцкіх імёнах. У такіх празваннях – вера нашых прашчураў у татэмнага продка, назва якога становілася іменем чалавека. Носьбіт такога празвання быў такім жа, як і жывёла, птушка – апыкун роду. У спадчыну ад расамахі хлопец, герой кнігі М. Чарняўскага, атрымаў розум і спрыт на паляванні: “*Расамаха быў яшчэ юнак, але на паляванні з ім мала хто мог параўнацца. Ён дзідаю трапляў пад самую лапатку бягучаму аленю, збіваў каменем вавёрку з высокага дрэва. Мог доўгі час ляжаць на краі балота ў траве і цяжкая чакаць, пакуль бліжэй падплывуць качкі, каб дакладнейшым быў кідок цяжкай палкі. За гэты спрыт на паляванні і за ахвоту да вандраванняў, мусіць, і далі юнаку імя **Расамаха***” [1, с. 5]. Мудры супляменнік Расамахі атрымаў імя **Варона**. Самая яркая рыса гэтай птушкі, паводле беларускай міфалогіі, усёведанне [2, с. 88]. Разумны носьбіт гэтага імені адпавядае ўяўленням аб мудрай татэмнай птушцы. Імя можа паказваць на род заняткаў. Так, празванне **Скол** атрымаў майстар, які *расколваў* камяні і рабіў з іх зброю супляменнікам: “*Майстар выбраў прадаўгаваты крэмень і збіў з яго верхнюю і ніжнюю часткі. Атрымаліся дзве пляцоўкі. Затым ударамі адбойніка адкалоў з краёў пляцоўкі тоўстыя адшчэпы – нарыхтоўка пачала нагадваць сякеру. Асцярожнымі бакавымі ўдарамі **Скол** зрабіў лязо і плоскі абушок. Лязо падправіў рэтушорам, ім жа зняў і выступы на краях сякеры. Хутка і лоўка выходзіла ў майстра, стараўся асабліва, бо рабіў на вачах супляменніка*” [1, с. 30]. На парадак нараджэння дзіцяці паказвае імя **Другак**. Вольга Іпатава таксама спыняе ўвагу чытача на паходжанні імёнаў славытых беларусаў. У кантэксце яе кнігі акрэслена

паходжанне празвання-мянушкі славутага полацкага князя Усяслава: “нездарма празванага сучаснікамі **Чарадзею**. У славянскім фальклоры ёсць легенды і паданні пра гэтага князя, а ў «Слове аб палку Ігаравым» – поўныя ўзнёсласці словы. Паводле легендаў, ягоная маці панесла яго ад змея, і дзіця нарадзілася «з язвеном» на галаве, або, як раней гаварылі, «у кашульцы». Ад змея, ад чараўнічых сіл захавалася ў князя здольнасць ператварацца ў іншыя істоты, напрыклад у ваўкалака» [3, с. 9].

Уяўленне нашых продкаў пра свет, населены багамі і духамі, перадаецца праз ужыванне міфонімаў. Магутныя духі жывуць у магічных прыладах-статуэтках: “А зараз, унучак, шаман скажа над статуэткай чароўныя словы, абкурыць дымам з замоўленых траў і ўвойдзе ў яе **дух Вялікай жанчыны**, ахоўніцы агнішча, прадаўжальніцы чалавечага роду” [1, с. 9]), у рэках (“Нарэшце прыйшла качцы пара знесці яйка. Тады стала скардзіцца качка **Багіні воднай стыхіі**, што няма дзе гняздо ёй сплесці, каб выседзець птушанятка” [1, с. 9]). Вера ў язычніцкіх бостваў, сцвярджае Вольга Іпатава, жыве ў свядомасці беларусаў і пасля прыняцця хрысціянства: “Паганскія багі, якім так утульна жылося ў нізінах і балотах, а таксама ў чалавечых сэрцах, доўга жылі поруч з хрысціянскімі святымі і новымі абрадамі. Але цяпер яны засталіся толькі ў прозвішчах і песнях: і прыгожая багіня вясны **Ляля**, і бог маразоў **Зюзя**, і падземныя **Гарцукі** – гномы з іх вогненным уладаром **Жыжалею**, і валадар палёў **Жыцень**, і таямнічая **Мокаш**, і багіня смерці – **Мара**. Яны жылі тут нават раней за **Перуна**, **Вялеса**, **Дажбога** – але адыходзілі разам, неахвотна, таму што паганства трымалася тут доўга і ўпарта” [3, с. 4–5]. Памяць пра паганскіх бостваў – у святах і звычаях, якія дагэтуль жывуць на Беларусі: “Дасюль сярод язычніцкіх звычаяў успамінаецца **свята Воласа** (бога **Вялеса**), якое адзначаюць на масленічным тыдні і падчас якога трэба аб’ездзіць маладых бычкоў і коней, дагледзець жывёлу, смачна яе накарміць і ўвогуле аказаць ёй увагу, бо **Вялес** – бог свойскай жывёлы і любіць, каб яго шанавалі” [3, с. 17]; “«**Завіванне барады**» – абрад у час Дажынак, дзе трэба пакінуць на полі колькі нязжатых каласоў, абвязаць іх чырвонаю стужкай. Каля такога «снапа» клалі хлеб-соль, спявалі розныя жніўныя песні, прысвечаныя **Жыццю**, гаспадару поля, які быццам бы знойдзе ў гэтым снапе сваё прыстанішча. Гэты абрад – адзін з самых старажытных” [3, с. 17]. У кантэксце кнігі Міхася Чарняўскага тлумачыцца матывацыя храноніма **Каменны век**: “Чаму век – «**каменны**»? А таму, што тагачасны чалавек ні медзі, ні жалеза яшчэ не ўмеў выплаўляць і амаль усе прылады працы вырабляў з крэменю або іншых парод каменю, з якіх пры разбіванні можна было атрымаць вострыя рэжучыя краі. Крамянёвымі былі ручныя секачы, нажы, скрабкі, скоблі, разцы, шылы, наканечнікі дзідаў і стрэлаў, сякеры, цяслы” [1, с. 6].

Адметнасцю стылю Вольгі Іпатавай з’яўляецца раскрыццё ў выкладзе гістарычных падзей матывацыі геаграфічных найменняў, у якіх захаваны цікавыя звесткі пра прыроду, славуных людзей, легенды і паданні беларусаў і інш.: *“Ізяслаўе-горад быў названы ў гонар хлопчыка-князя, сына Рагнеды. Сёння яго называюць Заслаўе”* [3, с. 20]; *“Расказваюць, што раней вёска гэтая называлася **Напаляонаўка**. У час вайны 1812 года тут стаялі французскія войскі. Але вымаўляць такую доўгую назву было цяжка, нязручна, вось і перарабілі яе ў **Паленаўку**. Можна быць, так і было, але корань у назве гэтай вёскі хутчэй нагадвае слова «паліць», г. зн. звязаны з вайной, з вогнішчам”* [3, с. 41]; *“Вуліца **Няміга**, па імені ракі, якая цяпер пушчана ў падземныя трубы. Менавіта каля яе знаходзіліся пасады, фарміраваўся горад, старажытны **Нямігскі** (пасля названы Ніжнім) рынак”* [3, с. 6]; *“У 1826 годзе ў гонар 1500-х угодкаў Нікейскага сабора (ён вядомы тым, што на ім былі зацверджаны асноўныя дагматы хрысціянства) на адной з плошчаў Мінска быў пастаўлены помнік. Помнік не захаваўся, а назва плошчы – **Юбілейная** – засталася”* [3, с. 7–8].

Такім чынам, навукова-папулярная літаратура сучасных беларускіх аўтараў вызначаецца стылістычна матываваным ужываннем анамастычных адзінак, якія перадаюць адметнасць матэрыяльнай і духоўнай культуры Беларусі.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Чарняўскі, М. Страла Расамахі / М. Чарняўскі. – Мінск : Нар. асвета, 1985. – 55 с.
2. Беларуская міфалогія : энцыкл. слоўн. / З. Санько [і інш.]. – Мінск : Беларусь, 2006. – 599 с.
3. Іпатава, В. Паміж Масквой і Варшавай: некалькі гістарычных маршрутаў Беларусі / В. Іпатава. – Мінск : Бялун, 1996. – 111 с.

[К содержанию](#)

И. С. СЕДЫХ

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

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

СОЗДАНИЕ САММАРИ НА СЕРВИСЕ BRIEFLY

Информатизация сопровождается кризисом чтения как важнейшего явления культуры. Утрачиваются навыки чтения вслух, медленного чтения, поэтического чтения, углубленного чтения. Поверхностное и ознакомительное чтение summary (кратких пересказов) претендует на тотальное доминирование. В современном мире учащиеся и студенты все чаще и чаще пренебрегают медленным и углубленным чтением.

Для актуализации внимательного чтения (close reading) на материале классической и современной художественной литературы может и должен быть применен инструментарий создания summary [2], в том числе реализованный на сетевой вики-платформе 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.

Технология создания summary на Briefly предполагает реализацию следующего алгоритма: выбор произведения и авторитетного источника текста (самое грамотное издание, в конце пересказа всегда указывается выбранный источник); вдумчивое медленное внимательное чтение произведения; изучение отзывов и рецензий с целью адекватного понимания авторского замысла и основной идеи, выделения главных событий; составление примерной структуры пересказа; выделение основных персонажей произведения и составление информационных карточек для них; выделение основных ключевых цитат из произведения; создание микропересказа (краткой аннотации произведения); создание summary, объем текста которого не должен превышать десять тысяч знаков без пробелов; внимательное читательское тестирование и редактирование своего summary (включающее прочтение написанного вслух); размещение summary на платформе Briefly с указанием своего авторства.

В нашем случае было создано summary перевода рассказа Джеймса Хедли Чейза «Невинный убийца» на русский язык, выполненного Л. Бразговка и Н. Ярош в 2004 г. [3].

Список использованной литературы

1. Джеймс Хедли Чейз. Невинный убийца : краткое содержание рассказа [Электронный ресурс] // Народный Брифли. – Режим доступа: [https://wiki.briefly.ru/Невинный_убийца_\(Чейз\)](https://wiki.briefly.ru/Невинный_убийца_(Чейз)). – Дата доступа: 03.05.2022.

[К содержанию](#)

І. А. СІДАРУК

Брэст, БрДУ імя А. С. Пушкіна

Навуковы кіраўнік – **Н. Р. Якубук**, канд. філал. навук, дацэнт

РОЛЯ ПАЭТОНІМАЎ У МАСТАЦКІМ КАНТЭКСЦЕ

Анамастыка – навука пра ўласныя імёны ўсіх тыпаў, пра заканамернасці іх развіцця і функцыянавання. Лінгвістычная ў сваёй аснове, анамастыка ўключае гістарычны, геаграфічны, этнаграфічны, культуралагічны,

сацыялагічны, літаратуразнаўчы кампаненты, якія дапамагаюць выяўляць спецыфіку названых аб'ектаў і традыцыі, звязаныя з іх імёнамі, што выводзіць анамастыку за межы ўласна лінгвістыкі і робіць аўтаномнай дысцыплінай.

І вось ужо некалькі дзесяцігоддзяў анамастыка як самастойная навука функцыянуе ў мовазнаўстве, у гэтай галіне дасягнуты значныя поспехі, а менавіта: выходзяць спецыяльныя анамастычныя часопісы, праводзяцца міжнародныя канферэнцыі і кангрэсы, вядзецца праца па вывучэнні ўласных імёнаў розных народаў і краін. Таму ўзрасла неабходнасць больш глыбокага вывучэння асобных галін і раздзелаў анамастыкі. У сучасным мовазнаўстве ўжо выпрацаваны асноўныя прынцыпы сістэматызацыі і навуковай інтэрпрэтацыі большасці разрадаў онімнай лексікі.

Развіццё сучаснай анамастычнай навукі характарызуецца перш за ўсё асваеннем нераспрацаваных абласцей анамастычнай прасторы. У апошнія дзесяцігоддзі ў беларускай анамастыцы пачаў фарміравацца новы перспектыўны напрамак – літаратурная анамастыка, асноўным аб'ектам якога з'яўляюцца паэтонімы – асабовыя імёны, разнастайныя тапанімічныя назвы, заонімы, геартонімы, тэонімы, ужытыя ў творах мастацкай літаратуры. “Такія адзінкі, з'яўляючыся неад'емным кампанентам любога мастацкага твора, у сваёй сукупнасці валодаюць разнастайнымі лексіка-стылістычнымі асаблівасцямі і тэкставымі канатацыямі, утвараючы своеасаблівую анамастычную прастору, якая ў сваю чаргу вызначаецца агульным кантэкстам твора, законамі літаратурнага жанру і мастацкага метаду пісьменніка, яго стылявымі індывідуальнымі асаблівасцямі, нацыянальнай спецыфікай і інш.” [1, с. 2].

Паэтонім у мове твора, акрамя намінальнай, выконвае таксама характарыстычную, стылістычную і ідэалагічную функцыі. Як правіла, адносіцца да катэгорыі выдуманых імёнаў. Але часта пісьменнікамі выкарыстоўваюцца рэальна існуючыя імёны ці камбінацыя тых ці іншых імёнаў [2, с. 116]. Трапіўшы ў мастацкі тэкст, імя ўскладняе сваю зместавую структуру, набываючы дадатковыя сэнсавыя адценні за кошт пашырэння асацыятыўных сувязей. Дзякуючы гэтаму паэтонімы не проста вылучаюць, ідэнтыфікуюць з'явы, але і выказваюць аўтарскія адносіны да аб'ектаў характарыстыкі, дапамагаюць пісьменніку ствараць мастацкія вобразы.

Паэтычная анамастыка ўзнікла на стыку розных гуманітарных навуковых дысцыплін. Пры аналізе паэтонімаў мастацкіх тэкстаў выкарыстоўваюцца метады, што ўзыходзяць да метадалагічных прыёмаў лінгвістыкі, літаратуразнаўства, сацыялогіі, гісторыі, псіхалогіі і іншых дысцыплін. Такое камбінаванае напластаванне вызначаецца спецыфікай самой паэтычнай анамастыкі: любы паэтонім знаходзіцца ў непарыўнай сувязі з іншымі складнікамі тэксту, якія ўтвараюць цэласнасць мастацкага апавядання.

Вывучэнне асаблівасцей анамастычнай лексікі ў творах беларускай мастацкай літаратуры пачалося зусім нядаўна. “Гэта тлумачыцца тым, што да апошняга часу літаратурная анамасіялогія разглядалася як частка традыцыйна-апісальнай анамастыкі, лексікалогіі, нягледзячы на значнае назапашванне разнастайнага тэарэтыка-эмпірычнага матэрыялу, які кваліфікаваўся пераважна без паслядоўнага і сістэмнага асэнсавання і апісання яго ролі ў творчым мастацкім тэкстаўтварэнні і камунікацыі” [1, с. 2]. Даследаванне онімаў у мастацкіх тэкстах – гэта не толькі традыцыйная фіксацыя і апісанне анамастыкону як часткі агульнага слоўніка твора, але і комплекснае ўзаемазвязанае вывучэнне іншых кампанентаў літаратурнага твора.

За апошнія гады апублікавана нямала работ, прысвечаных розным аспектам літаратурнай анамастыкі. Аднак цікавасць навукоўцаў да гэтай праблематыкі выяўляецца вельмі нераўнамерна: большасць даследчыкаў звяртаюцца перш за ўсё да літаратурнай антрапаніміі, тады як іншыя разрады ўласных імёнаў у мастацкім тэксце рэдка становяцца аб’ектам аналізу. Аднак мала вывучаны і тэкставыя функцыі такіх онімаў.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Шур, В. В. Анамастычная лексіка ў мове беларускай мастацкай літаратуры : дыс. ... д-ра філал. навук / В. В. Шур. – Мінск, 2003. – 219 л.
2. Лобань, Н. П. “Лёсу кірунак, долі выснова”: Уласнае імя ў кантэксце / Н. П. Лобань // Роднае слова. – 2001. – № 12. – С. 38–41.

[К содержанию](#)

В. А. СИДОРОВИЧ

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – **И. Л. Сохор**, канд. физ.-мат. наук

МАТЕМАТИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В МЕДИЦИНСКОЙ КИБЕРНЕТИКЕ

Научный подход, основанный на применении методов и технологии кибернетики в медицине, получил название медицинская кибернетика. Медицинская кибернетика тесно связана с медицинской информатикой, в рамках которой исследуются методы получения, обработки и передачи медицинской информации посредством информационных технологий. Следует отметить, что одно из направлений развития медицинской кибернетики связано с исследованиями в области идентификации, моделирования и управления процессами, протекающими в организме в нормальных условиях, а также в условиях патологии. Не менее важное направление развития медицинской кибернетики охватывает исследования в области разработки

различных информационных систем, включая автоматизированные системы управления. Важным инструментом медицинской кибернетики при этом является математическое моделирование.

Математическое моделирование деятельности различных функциональных систем с привлечением современных информационных технологий позволяет выявить многие важные аспекты их деятельности. Математические модели позволяют уточнить существующие закономерности взаимодействия исследуемых систем посредством анализа специальных параметров, характеризующих функции данных систем. Современный математический аппарат предоставляет широкий функционал для быстрой оценки состояния пациента, принятия решения по стратегии дальнейшего поведения. Так, в ходе оперативного вмешательства состояние важнейших функций пациента контролируется с помощью различных электронных приборов и оборудования. Усилия медиков и специалистов в области медицинской кибернетики направлены на создание инновационных систем, которые позволят в режиме реального времени анализировать и интегрировать показания многочисленных приборов для выработки комплекса мер, необходимых для восстановления жизнедеятельности пациента.

Таким образом, математическое моделирование играет важную роль на современном этапе развития медицинской кибернетики.

[К содержанию](#)

Д. А. СИЛЬЧУК

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – **Т. С. Будько**, канд. физ.-мат. наук, доцент

НЕОБХОДИМОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СИСТЕМЫ СЮЖЕТНО-РОЛЕВЫХ ИГР ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Цель исследования – выявить необходимость использования системы сюжетно-ролевых игр для развития пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

Анализ научной литературы по проблеме исследования позволил выявить, что пространственная ориентировка осуществляется на основе непосредственного восприятия пространства и словесного обозначения пространственных категорий местоположения, удаленности, пространственных отношений между предметами. В понятие пространственной ориентировки входит оценка расстояний, размеров, формы, взаимного положения

предметов и их положения относительно человека. Этапы пространственной ориентировки «на себе», «от себя» и «от объектов» не сменяют друг друга, а сосуществуют, вступая в сложные диалектические взаимоотношения. Формирование у ребенка пространственных представлений повышает результативность и качество его деятельности (продуктивной, познавательной, творческой, трудовой) [1].

В современной педагогике сюжетно-ролевая игра рассматривается как ведущий вид деятельности старшего дошкольника. В таких играх у детей развивается мышление, память, воображение, воля, чувства, формируются взаимоотношения со сверстниками, происходит становление самосознания, самооценки. Изучением особенностей сюжетно-ролевой игры дошкольника занимались многие педагоги и психологи (Л. С. Выготский, Л. А. Венгер, Д. В. Менджритская, С. Л. Новоселова и др.).

Известные ученые и практики, занимавшиеся проблемами формирования математических представлений, рассматривают возможность использования сюжетно-ролевой игры как деятельности, эффективно влияющей на познавательное развитие дошкольника. А. А. Смоленцева рекомендует использовать такие игры с целью формирования математических представлений. Ею предложены такие игры, как «Магазин», «Зоопарк», «Почта», «Ателье» и др. По ее мнению, сюжетно-дидактическая игра может служить средством развития пространственных ориентировок старших дошкольников. При этом необходимо сохранить спонтанную активность детей в ходе разворачивания сюжета и способствовать созданию ситуаций, когда детям необходимо будет проявить способность к пространственной ориентировке [2].

Анализ литературных источников позволяет утверждать, что, несмотря на интерес к проблеме формирования пространственных представлений у старших дошкольников, на наличие многообразия научных исследований и методических разработок, затрагивающих проблему, до настоящего времени не сложилось целостного видения развития пространственных представлений у детей в процессе сюжетно-ролевых игр. Отсутствует научно обоснованная система использования сюжетно-ролевых игр, которая обеспечила бы формирование у детей способности к восприятию, воспроизведению, преобразованию и словесному обозначению категорий пространства. В связи с этим возникает потребность в исследовании данной проблемы и разработке методических рекомендаций по проблеме развития пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста в процессе сюжетно-ролевых игр. Однако в доступной нам литературе не существует готовой методики развития пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста в процессе сюжетно-ролевых игр. Между тем проблема достаточно актуальна, поскольку работа по развитию простран-

ственных представлений у детей старшего дошкольного возраста в процессе сюжетно-ролевых игр не ведется системно, хотя и имеет большой дидактический потенциал. Практическая значимость работы определяется тем, что систему сюжетно-ролевых игр можно использовать как родителям, так и педагогам для формирования пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

Проведенный анализ научной литературы по проблеме исследования показал важность сюжетно-ролевой игры в процессе формирования пространственных ориентировок дошкольников. Полученный вывод свидетельствует о необходимости использования такого типа игр в последовательной систематической работе по развитию пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста.

Список использованной литературы

1. Будько, Т. С. Теория и методика формирования элементарных математических представлений у детей дошкольного возраста : учеб. пособие / Т. С. Будько ; М-во образования Респ. Беларусь, Брест. гос. ун-т им. А. С. Пушкина. – Брест : БрГУ, 2021. – 296 с.
2. Смоленцова, А. А. Сюжетно-дидактические игры с математическим содержанием : кн. для воспитателей дет. сада / А. А. Смоленцова. – М. : Просвещение, 1988. – 96 с.

[К содержанию](#)

К. А. СИМАНЮК

Брест, БрДУ імя А. С. Пушкіна

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

ІНТЭРАКТЫЎНЫЯ МЕТАДЫ НАВУЧАННЯ ЯК СРОДАК АКТЫВІЗАЦЫІ ПАЗНАВАЛЬнай ДЗЕЙНАсці МАЛОдШых ШКОЛЬніКАЎ

Пачатковая адукацыя закладвае сістэму вучэбных і пазнавальных матываў, уменне ставіць мэты і дасягаць іх, планаваць, кантраляваць і ацэньваць вучэбныя дзеянні і іх вынікі. Менавіта I ступень агульнай сярэдняй адукацыі павінна забяспечыць развіццё пазнавальнай матывацыі, здольнасці да супрацоўніцтва і сумеснай дзейнасці з настаўнікамі і аднакласнікамі.

Выкарыстанне на ўроках інтэрактыўных метадаў навучання адкрывае перад настаўнікамі новыя магчымасці, звязаныя з наладжваннем міжасобнага ўзаемадзеяння шляхам дыялогу ў працэсе засваення вучэбнага матэрыялу.

У педагогіцы інтэрактыўныя метады вызначаюцца як “спосабы мэтанакіраванага ўзмоцненага міжсуб’ектнага ўзаемадзеяння педагога і вучняў па стварэнні аптымальных умоў свайго развіцця” [1, с. 5]. Для інтэрактыўнага працэсу характэрны такія асаблівасці, як высокая інтэнсіўнасць камуніка-

цыі, абмен дзейнасцю, змена і разнастайнасць відаў дзейнасці, працэсуальнасць, мэтанакіраваная рэфлексія ўдзельнікамі сваёй дзейнасці [2, с. 70].

Інтэрактыўныя тэхналогіі прадугледжваюць дыялогавыя зносіны, самастойнае набыццё ведаў і ўменняў, развіццё крытычнага мыслення і ўмення вырашаць праблемы, комплекснае ўзаемадзеянне ведаў, уменняў і навыкаў на ўзроўні мыслення, прайгравання і ўспрымання, фарміраванне асобных якасцяў малодшых школьнікаў.

З мэтай фарміравання ў вучняў трывалых ведаў на ўроках настаўнік павінен прытрымлівацца наступных правіл: 1) зыходзіць з таго, што ўсе вучні здольныя засвоіць вучэбны матэрыял, авалодаць уменнямі і навыкамі; 2) малодшыя школьнікі павінны ведаць, што настаўнік верыць у іх сілы і здольнасці; 3) настаўнік павінен упэўніць вучняў у тым, што лепей самім набыць веды і ўменні, чым спісваць у суседа.

На ўроках важна заахвочваць пазнавальную актыўнасць, рабіць акцэнт на разуменне, а не на механічнае запамінанне вучэбнага матэрыялу, ініцыяваць пытанні па вывучаемым матэрыяле, выводзіць веды сумеснымі намаганнямі, а не даваць іх у гатовым выглядзе, ствараць для вучняў сітуацыю поспеху, падкрэсліваючы іх інтэлектуальныя дасягненні.

Важнай задачай пачатковай школы з'яўляецца навучанне малодшых школьнікаў розным формам узаемадзеяння. У 1 і 2 класах мэтазгодна выкарыстоўваць працу ў парах, разглядаючы яе як пачатковую стадыю фарміравання міжасобных адносін вучняў. Арганізаваная такім чынам праца фарміруе ў дзяцей уменне ставіць агульную мэту, раздзяляць абавязкі, узгадняць спосабы дасягнення прапанаванай мэты, суадносіць свае дзеянні з дзеяннямі аднакласнікаў, удзельнічаць у параўнанні мэты і выніку працы.

З 3 класа можна ўводзіць у практыку метаў групавога ўзаемадзеяння вучняў. Настаўнік пры арганізацыі працы ў групах павінен захоўваць наступныя ўмовы: 1) ставіць дакладна і канкрэтна сфармуляваную задачу з цалкам прадказальным вынікам; 2) забяспечыць абсталяванне для рашэння пастаўленай задачы (падручнікі, даведнікі і інш.); 3) загадзя задаць форму справаздачы групы: пісьмовы ці вусны адказ, запаўненне табліцы, пабудова кластара і інш.

Пры рашэнні пастаўленай задачы кожны ў групе ўносіць свой пасільны ўклад у абмеркаванне. Адбываецца абмен ведамі, ідэямі. Змяняецца псіхалагічная атмасфера: нават слабыя вучні пачынаюць актыўна ўдзельнічаць у рашэнні пастаўленых задач. У працэсе калектыўнага абмеркавання малодшыя школьнікі вучацца культуры дыскусіі, зносін і супрацоўніцтва, вучацца чуць адзін аднаго. З кожнай новай вучэбнай задачай яны ўдасканальваюць сваю тактыку пазнавальнага пошуку.

Пры групавой працы вельмі важна, каб малодшыя школьнікі зразумелі, што самастойна набываць веды – гэта цікава і неабходна.

Спынімся на некаторых інтэрактыўных метадах, якія паспяхова выкарыстоўваюцца настаўнікамі пачатковых класаў на ўроках беларускай мовы.

Метад “Карусель”. Пры вывучэнні тэмы “Дзеяслоў і яго граматычныя прыметы” ствараецца дзве групы па восем вучняў у кожнай. Вучні ўнутранай групы атрымліваюць індывідуальныя карткі, у якіх змяшчаецца па адным пытанні (Вам неабходна ўспомніць усё, што вы ведаеце пра дзеяслоў, і вусна запоўніць схему:

Дзеяслоў – гэта часціна мовы, якая

Дзеяслоў мае два і

Дзеяслоў мае тры, ... і

Дзеяслоў мае два і

У адзіночным ліку дзеяслоў абазначае

У множным ліку дзеяслоў абазначае

Дзеясловы прошлага часу маюць тры, ... і

Дзеясловы цяперашняга і будучага часу маюць тры, ... і).

На абдумванне адказаў даецца дзве хвіліны; карусель пачынае свой “рух” – вучні ўнутранага кола адказваюць па парадку, а вучні знешняга кола слухаюць адказы, каб ацаніць іх (вучні, якія не трапілі ў групы, могуць дапамагаць сваім сябрам адказваць на пытанні, але толькі невербальным спосабам – жэстамі і мімікай).

Метад “Браўнаўскі рух” прадугледжвае рух вучняў па ўсім класе з мэтай збору інфармацыі па прапанаванай тэме. Напрыклад, на этапе актуалізацыі ведаў па тэме “Дзеяслоў” можна прапанаваць вучням знайсці ў класе карткі з дзеясловамі ў неазначальнай форме (адной групе), з дзеясловамі прошлага часу (другой групе) і з дзеясловамі цяперашняга і будучага часу (трэцяй групе), пры гэтым на сталах, сценах, падаконніках, дзвярах развешваецца мноства розных картак з напісанымі словамі (прычым розных часцін мовы). Кожная група знаходзіць свае словы і даказвае вусна сваю правату.

Пры выкарыстанні метада “Дрэва рашэнняў” кожная група (іх звычайна 3–4 з аднолькавай колькасцю вучняў) абмяркоўвае пытанне і робіць запісы на сваім “дрэве”, потым групы мяняюцца месцамі і дапісваюць на дрэвах суседзяў свае ідэі. Затым у групах адбываецца абмен і ўзаемаправерка выкананых заданняў. Напрыклад, групам можна прапанаваць стварыць свае “дрэвы” па тэмах “Неазначальная форма дзеяслова” і “Спражэнне дзеяслова”.

Пры выкарыстанні інтэрактыўных метадаў навучання ў настаўніка ёсць магчымасць не толькі ўлічыць здольнасці вучняў, але і забяспечыць максімальнае развіццё іх асобы. У мікрагрупах малодшыя школьнікі вучацца выказваць свой пункт гледжання, паважліва адносіцца да меркаванняў іншых вучняў, падпарадкоўваць свой пункт погляду меркаванням аднакласнікаў.

Такім чынам, выкарыстанне інтэрактыўных метадаў навучання на ўроках дазваляе настаўніку падаць матэрыял у цікавай, даступнай, яркай форме, садзейнічае лепшаму засваенню ведаў, узнікненню ў малодшых школьнікаў пазнавальнай цікавасці.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Кашлев, С. С. Интерактивные методы обучения : учеб.-метод. пособие / С. С. Кашлев. – Минск : ТетраСистемс, 2011. – 224 с.
2. Кашлев, С. С. Современные технологии педагогического процесса : пособие / С. С. Кашлев. – Минск : Выш. шк., 2002. – 95 с.

[К содержанию](#)

В. В. СИНКОВЕЦ

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – Д. В. Грицук, канд. физ.-мат. наук, доцент

ЛОГИЧЕСКАЯ 3D-ГОЛОВОЛОМКА, РЕАЛИЗОВАННАЯ В МЕЖПЛАТФОРМЕННОЙ СРЕДЕ ПРОГРАММИРОВАНИЯ UNITY

Головоломка (англ. *Puzzle*) – название жанра компьютерных игр, целью которых является решение логических задач, требующих от игрока задействования логики, стратегии и интуиции.

В межплатформенной среде программирования Unity (рисунок) нами спроектирована и реализована логическая 3D-головоломка.

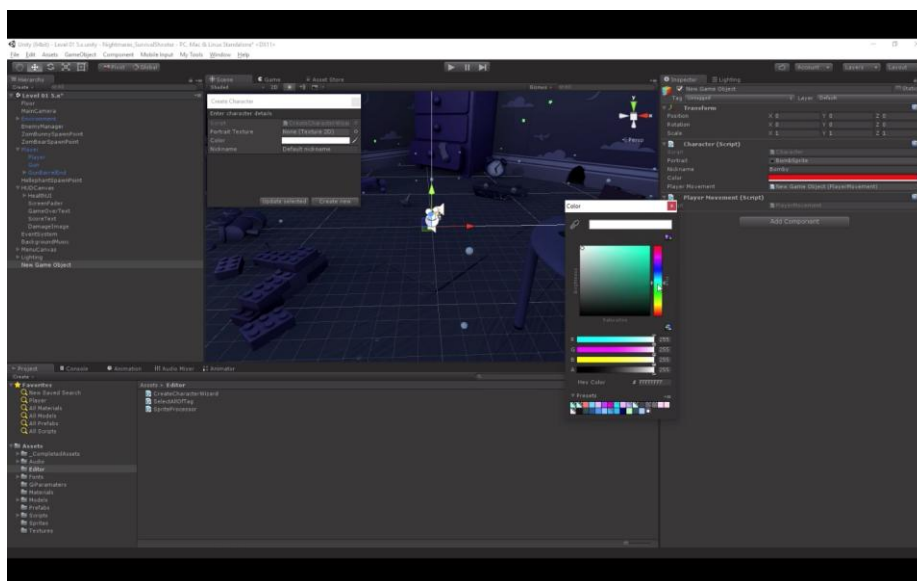


Рисунок – Межплатформенная среда программирования UNITY

Unity – это ведущая в мире платформа разработки 3D-контента в реальном времени, предлагающая инструменты, необходимые для создания, поддержки и монетизации любых игр и приложений для самых разных платформ в отрасли [1]. Возможности и преимущества игрового движка Unity:

Компонентно ориентированное программирование. Модульная система компонентов Unity, с помощью которой есть возможность конструировать игровые объекты, где последние представляют собой комбинируемые пакеты функциональных элементов. В отличие от механизмов наследования, объекты в Unity создаются посредством объединения функциональных блоков, а не помещения в узлы дерева наследования. Такой подход облегчает создание прототипов, что актуально при разработке игр.

Asset store. Unity имеет встроенный магазин с большим выбором готовых ассетов, сделанных другими пользователями. Типы ассетов варьируются от текстур, анимаций и моделей до примеров законченных проектов, обучающих материалов и расширений редактора. Многие ассеты предоставляются бесплатно, тогда как другие доступны по умеренным ценам; магазин интегрирован в редактор Unity, так что все эти ассеты можно загружать непосредственно в свой проект.

Гибкий и удобный интерфейс. Полностью настраиваемый интерфейс вплоть до возможности написания скриптов для пользовательских окон.

Кросс-платформенность. Средства Unity позволяют собирать приложения, работающие на более чем 25 различных платформах, включающих персональные компьютеры, игровые консоли, мобильные устройства, интернет-приложения и др.

В разработанной нами логической 3D-головоломке реализованы основные игровые механики: 1) несколько игровых уровней; 2) перемещение игровых объектов; 3) управление персонажем; 4) подбор особых игровых предметов; 5) частичная рандомизация некоторых уровней.

Список использованной литературы

1. Unity [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://unity.com/ru>. – Дата доступа 11.03.2022.

[К содержанию](#)

К. С. ТАРАСЮК

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – **О. В. Матысик**, канд. физ.-мат. наук, доцент

**О СХОДИМОСТИ ИТЕРАЦИОННОГО МЕТОДА ЯВНОГО
ТИПА РЕШЕНИЯ ЛИНЕЙНЫХ УРАВНЕНИЙ
С САМОСОПРЯЖЕННЫМ ОПЕРАТОРОМ В СЛУЧАЕ
НЕЕДИНСТВЕННОГО РЕШЕНИЯ**

В последние десятилетия в математической науке выделился важный раздел – теория некорректно поставленных задач. Проблема решения некорректных задач и разработки новых методов их приближенного решения актуальна, поскольку такие задачи часто встречаются в технике, физике, экономике и медицине (компьютерной томографии).

В гильбертовом пространстве H для решения операторного уравнения $Ax = y$, где A – ограниченный положительный самосопряженный оператор, используется метод итерации явного типа

$$x_{n+1} = (E - \alpha A)^2 x_n + A^{-1}[E - (E - \alpha A)^2]y, \quad x_0 = 0, \quad (1)$$

E – тождественный оператор.

Здесь 0 является собственным значением оператора A (т. е. линейное операторное уравнение $Ax = y$ имеет неединственное решение). Пусть $N(A) = \{x \in H \mid Ax = 0\}$ – ядро оператора A , $M(A)$ – ортогональное дополнение ядра $N(A)$ до H . Пусть далее $P(A)x$ – проекция $x \in H$ на $N(A)$, $\Pi(A)x$ – проекция $x \in H$ на $M(A)$. Справедлива

Теорема [1]. Пусть $A \geq 0$, $y \in H$, $0 < \alpha < 2/\|A\|$, тогда для итерационного метода (1) справедливы утверждения:

а) $Ax_n \rightarrow \Pi(A)y$, $\|Ax_n - y\| \rightarrow J(A, y) = \inf_{x \in H} \|Ax - y\|$;

б) метод (1) сходится тогда и только тогда, когда уравнение $Ax = \Pi(A)y$ разрешимо, в последнем случае $x_n \rightarrow P(A)x_0 + x^*$, где x^* – минимальное решение уравнения $Ax = y$.

Доказательство. Применим оператор A к методу (1) и получим

$$Ax_n = A(E - \alpha A)^2 x_{n-1} + \left[E - (E - \alpha A)^2 \right] [P(A)y + \Pi(A)y],$$

где $y = P(A)y + \Pi(A)y$. Так как $AP(A)y = 0$, то справедливо равенство

$Ax_n = A(E - \alpha A)^2 x_{n-1} + \left[E - (E - \alpha A)^2 \right] \Pi(A)y$. Последнее равенство запишется в виде $v_n = (E - \alpha A)^2 v_{n-1}$, где $v_n = Ax_n - \Pi(A)y$ и $v_n \in M(A)$.

Отсюда $v_n = (E - \alpha A)^{2n} v_0$. Имеем $A \geq 0$ и A — положительно определен в $M(A)$, т. е. $(Ax, x) > 0 \quad \forall x \in M(A)$. Так как $0 < \alpha < \frac{2}{\|A\|}$, то $\|E - \alpha A\| < 1$, поэтому справедлива цепочка неравенств

$$\begin{aligned} \|v_n\| &= \|(E - \alpha A)^{2n} v_0\| = \left\| \int_0^{\|A\|} (1 - \alpha\lambda)^{2n} dE_\lambda v_0 \right\| \leq \left\| \int_0^{\varepsilon_0} (1 - \alpha\lambda)^{2n} dE_\lambda v_0 \right\| + \\ &+ \left\| \int_{\varepsilon_0}^{\|A\|} (1 - \alpha\lambda)^{2n} dE_\lambda v_0 \right\| \leq \left\| \int_0^{\varepsilon_0} dE_\lambda v_0 \right\| + q^n(\varepsilon_0) \left\| \int_{\varepsilon_0}^{\|A\|} dE_\lambda v_0 \right\| = \|E_{\varepsilon_0} v_0\| + \\ &+ q^n(\varepsilon_0) \|v_0 - E_{\varepsilon_0} v_0\| < \varepsilon \end{aligned}$$

при $\varepsilon_0 \rightarrow 0$, $n \rightarrow \infty$ (здесь $|1 - \alpha\lambda| \leq q(\varepsilon_0) < 1$ при $\lambda \in [\varepsilon_0, \|A\|]$). Следовательно, $v_n \rightarrow 0$, откуда $Ax_n \rightarrow P(A)y$ и $P(A)y \in A(H)$. Таким образом, $\|Ax_n - y\| \rightarrow \|P(A)y - y\| = \|P(A)y\| = I(A, y)$. Итак, а) доказано.

Докажем б). Пусть процесс (1) сходится. Покажем, что уравнение $Ax = P(A)y$ разрешимо. Из сходимости $\{x_n\} \in H$ к $z \in H$ и из а) следует $Ax_n \rightarrow Az = P(A)y$, следовательно, $P(A)y \in A(H)$ и уравнение $Ax = P(A)y$ разрешимо.

Пусть теперь $P(A)y \in A(H)$ (уравнение $Ax = P(A)y$ разрешимо), следовательно, $P(A)y = Ax^*$, где x^* — минимальное решение уравнения $Ax = y$ (оно единственно в $M(A)$). Тогда метод (1) имеет вид

$$\begin{aligned} x_n &= (E - \alpha A)^2 x_{n-1} + A^{-1} \left[E - (E - \alpha A)^2 \right] P(A)y = (E - \alpha A)^2 x_{n-1} + \\ &+ A^{-1} \left[E - (E - \alpha A)^2 \right] Ax^* = (E - \alpha A)^2 x_{n-1} + \\ &+ \left[E - (E - \alpha A)^2 \right] x^* = x_{n-1} + \left[E - (E - \alpha A)^2 \right] (x^* - x_{n-1}). \end{aligned}$$

Разобьем последнее равенство на два:

$$\begin{aligned} P(A)x_n &= P(A)x_{n-1} + P(A) \left[E - (E - \alpha A)^2 \right] (x^* - x_{n-1}) = \\ &= P(A)x_{n-1} + \left[E - (E - \alpha A)^2 \right] P(A)(x^* - x_{n-1}) = P(A)x_{n-1} = P(A)x_0, \end{aligned}$$

так как $AP(A)(x^* - x_{n-1}) = 0$;

$$\begin{aligned}
\Pi(A)x_n &= \Pi(A)x_{n-1} + \Pi(A)\left[E - (E - \alpha A)^2\right](x^* - x_{n-1}) = \\
&= \Pi(A)x_{n-1} - \left[E - (E - \alpha A)^2\right](\Pi(A)x_{n-1} - \Pi(A)x^*) = \\
&= \Pi(A)x_{n-1} - \left[E - (E - \alpha A)^2\right](\Pi(A)x_{n-1} - x^*),
\end{aligned}$$

так как $x^* \in M(A)$.

Обозначим $w_n = \Pi(A)x_{n-1} - x^*$, тогда $w_n = (E - \alpha A)^2 w_{n-1}$ и аналогично v_n можно показать, что $w_n \rightarrow 0$, $n \rightarrow \infty$. Следовательно, $\Pi(A)x_n \rightarrow x^*$. Отсюда $x_n = P(A)x_n + \Pi(A)x_n \rightarrow P(A)x_0 + x^*$. Теорема доказана.

Замечание. Так как в нашем случае $x_0 = 0$, то $x_n \rightarrow x^*$, т. е. процесс (1) сходится к решению с минимальной нормой.

Список использованной литературы

1. Matysik, O. V. M. A. Krasnosel'skii theorem and iterative methods for solving ill-posed linear problems with a self-adjoint operator / O. V. Matysik, P. P. Zabreiko // Comput. Methods Appl. Math. (De Gruyter). – 2015. – Vol. 15, № 3. – P. 373–389.

[К содержанию](#)

Ю. А. ТЕСЛЮК

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – М. П. Концевой, старший преподаватель

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ДАННЫХ СРЕДСТВАМИ VOYANT TOOLS

Voyant Tools – открытый сетевой сервис, базирующийся на онлайн-платформе аналитической среды для чтения текстов [1]. Авторы проекта – Стефан Синклэр и Джеффри Роквелл. Voyant Tools разработан в помощь исследователям, специализирующимся в области цифровой гуманитаристики (digitalhumanities), и может быть использован в образовательном процессе для студентов-гуманитариев в учебных и научных целях. Voyant Tools оснащен инструментами для текстового анализа и визуализации лингвистических данных в контексте реализации интерпретативных практик.

Среди интерпретативных практик выделим:

1. Bubblelines (линии пузырьков) – визуализация частоты употребления терминов и их распределения в корпусе.
2. Bubbles (пузырьки) – игровая визуализация терминов по документу.

Рисунок 1 – Облако слов исследуемого текста

Далее используем инструмент Trends – линейный график, показывающий распределение пяти наиболее встречающихся на протяжении документа слов в тексте.

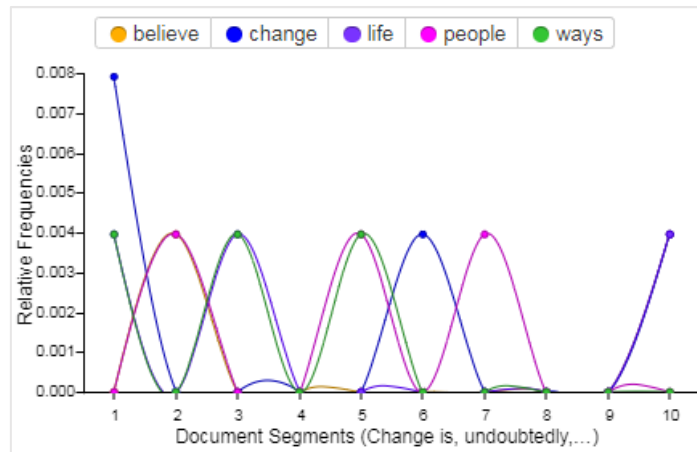


Рисунок 2 – Наглядное преобладание слова *change* в тексте

На основании графических данных о частотности употребления слов делаем вывод об основной теме текста. Так как тремя преобладающими среди текста словами являются слова *change*, *life*, *people*, тема текста – *Changes in people's lives*.

Переходим к синтаксическому анализу текста. Для этого воспользуемся инструментом Links – сетью, представляющей собой сочетание терминов в тексте, также известной как график коллокатов.

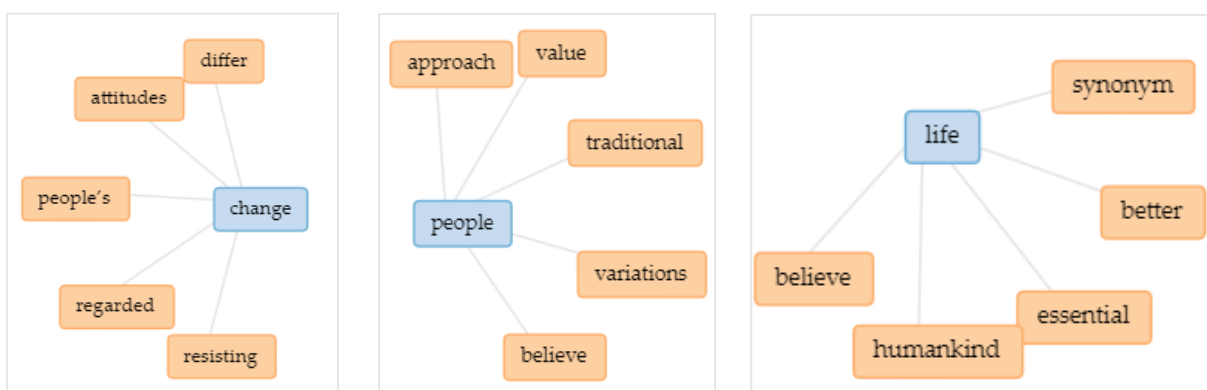


Рисунок 3 – Инструмент Links как средство синтаксического анализа текста

Инструмент Links показал, что наиболее частые коллокации слова *change* в тексте встречаются со словами *differ*, *attitudes*, *people's*, *regarded*,

resisting. Слово *people* наиболее часто встречается в словосочетаниях со словами *approach, value, traditional, variations, believe*, слово *life* – *believe, humankind, essential, better, synonym*.

Слова *change, people, life* в тексте выполняют функции подлежащего или дополнения, а в парах со словами-связками могут быть разделены по следующим тематикам: *change, stability, important, hard*. Также можно говорить о связности и целостности текста благодаря наличию повторов, синонимов, замен и других средств связности текста.

Список использованной литературы

1. Voyant Tools [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http:// voyant-tools.org](http://voyant-tools.org). – Дата доступа: 28.02.2022.
2. Хилинская, Д. Voyant Tools – увидеть сквозь текст [Электронный ресурс] / Д. Хилинская. – Режим доступа: http://philosophy-multidimensionality.com/index.php?option=com_content&view=article&id=211. – Дата доступа: 01.03.2022.
3. Пример IELTS эссе. Тема Change [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://anglofeel.ru/blog/primer-ielts-esse-tema-change>. – Дата доступа: 01.03.2022.

[К содержанию](#)

Ю. І. ТУЧКОЎСКАЯ

Гродна, ГрДУ імя Янкі Купалы

Навуковы кіраўнік – А. М. Лапкоўская, канд. філал. навук, дацэнт

АСАБЛІВАСЦІ ЎСПРЫМАННЯ ЛІТАРАТУРНЫХ ТВОРАЎ НА ЎРОКАХ ЛІТАРАТУРНАГА ЧЫТАННЯ НА І СТУПЕНІ АГУЛЬнай СЯРЭДняй АДУКАЦЫі

Знаёмства дзіцяці з літаратурнымі творамі пачынаецца задоўга да прыходу ў школу. Яшчэ ў маленстве адбываецца яго сустрэча з фальклорам: калыханкамі, пацешкамі, прымаўкамі, прыказкамі. Спачатку дзіця ўспрымае гэтыя творы на ўзроўні гукаў і мелодыі, затым адрознівае словы, разумее іх значэнне. Далей у гульнях з аднагодкамі яно актыўна выкарыстоўвае загадкі, лічылкі. У свет дзіцяці ўваходзіць і казка, расказаная бабулямі, бацькамі, прачытаная выхавальнікам у дзіцячым садку, пачутая ці ўбачаная ў тэатры. Адбываецца знаёмства і зносіны дзіцяці і з аўтарскімі літаратурнымі творамі. Першыя крокі на шляху разумення мастацкага твора аказваюць важны ўплыў на фарміраванне асобы дзіцяці, маральнае і мастацкае развіццё. Зносіны з літаратурай дапамагаюць вучням усведамляць сэнс чалавечых учынкаў.

Пры аналізе існуючых форм работы вучняў на І ступені агульнай сярэдняй адукацыі з літаратурнымі тэкстамі нас цікавіла не толькі іх педагогічная, але і псіхалагічная аснова. З дадзенага пункту гледжання значнымі

для творчага чытання з'яўляюцца працы Л. С. Выгоцкага, Н. А. Дзямідавай, Л. Г. Жабіцкай, А. У. Карсалавай, А. А. Лявонцьева, В. І. Нікіфаравай, Т. Д. Полазавай, В. Г. Ражнікава, П. М. Якабсона, якія закранаюць пытанні псіхалагічнай структуры чытацкага ўспрымання, асаблівасці і этапы ўспрымання твораў розных жанраў, узроставыя асаблівасці ўспрымання чытацка-школьніка, узаемасувязь успрымання і аналізу мастацкага твора, залежнасць мастацкага ўспрымання ад індывідуальных асаблівасцей асобы рэцыпіента. Важнай для нашага даследавання з'яўляецца выснова, зробленая прадстаўнікамі навуковай школы А. А. Патабні, пра тое, што законы мастацкага спасціжэння люстрана тоесныя законам мастацкай творчасці. Працэс творчасці ёсць працэс перажывання і стварэння сэнсу, працэс жа ўспрымання ёсць суперажыванне і разуменне гэтага сэнсу. Па сваёй сутнасці працэс успрымання з'яўляецца няпростым прыёмам інфармацыі (фатаграфаваннем). У дачыненні да мастацкага літаратурнага твора мэтай успрымання з'яўляецца стварэнне адэкватнай карціны навакольнай рэчаіснасці чалавека, пераломленай у свядомасці аўтара. Успрыманне мастацкай літаратуры характарызуецца якасцямі, уласцівымі ўспрымання твораў любога віду мастацтва: цэласнасцю, актыўнасцю і творчым характарам. У працэсе ўспрымання мастацкай літаратуры можна вылучыць тры стадыі: непасрэднае ўспрыманне твора (аднаўленне яго вобразаў і іх перажыванне); разуменне ідэйнага зместу; эстэтычны ўплыў літаратуры на чытача як наступства ўспрымання твораў. На першай стадыі (стадыя непасрэднага ўспрымання) асноўным з'яўляецца працэс уяўлення. Эмацыйная сфера ў даным выпадку камандуе мысленнем і ўяўленнем. У працэсе ўспрымання кнігі першую ролю адыгрывае “сэрца”, а затым ужо “розум”. Успрымаць жа твор спачатку розумам “усё роўна, што хадзіць дагары нагамі” (В. Г. Бялінскі). Пры чытанні твора маюць месца і разумовыя працэсы, але яны падпарадкаваны стварэнню выяў і не душаць эмацыйнасці ўспрымання. Яны неабходныя, каб зразумець думкі, якія ёсць у творы, і ўключаюцца чытачом у яго агульны эмацыйны і вобразны лад. На другой стадыі ўспрымання (разуменне ідэйнага зместу твора) вядучым становіцца мысленне. Адбываецца змена роляў: зараз мысленне і ўяўленне кіруюць эмацыйнай сферай. Мысленне не змяншае эмацыйнасці ўспрымання, а паглыбляе яе, бо аперыруе з тым, што было эмацыйна перажыта. Мысленне вучняў на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі паспяхова функцыянуе толькі ў цесным адзінстве з эмацыйнай сферай. У выніку ўспрымання адбываецца ўплыў мастацкага твора на чытача.

У свой час І. П. Паўлаў вылучыў два асноўныя тыпы вышэйшай коркавай дзейнасці – мастацкі і разумовы: “Жыццё выразна паказвае на дзве катэгорыі людзей: мастакоў і мысліцеляў. Паміж імі рэзкая розніца. Адны –

мастакі ва ўсіх іх родах: пісьменнікі, музыканты, жывапісцы і г. д. – захопліваюць рэчаіснасць цалкам, спаўна, без усялякага драбнення, без усялякага раз’яднання. Іншыя – мысліцелі – дробняць яе, робячы з яе нейкі часовы шкідлет, і затым толькі паступова як бы зноў збіраюць яе часткі і імкнуцца іх такім чынам ажывіць, што цалкам ім усё ж і не атрымліваецца” [1, с. 76]. Менавіта ў дзяцей І. П. Паўлаў упершыню заўважыў мастацкі тып успрымання, без вылучэння дэталей. У сілу таго, што другая сігнальная сістэма, якая адказвае за здольнасць да абстрактнага мыслення, у малодшых школьнікаў яшчэ знаходзіцца ў стане фарміравання, а першая сігнальная сістэма толькі адносна дамінуе над другой сігнальнай сістэмай, пераважная большасць вучняў пачатковых класаў адносіцца да мастацкага тыпу, у якога дастаткова ярка выяўлена сувязь паміж першай і другой сігнальнай сістэмай. Дзякуючы гэтай сувязі вучні на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі за словам і гукам бачаць і чуюць рэальныя ўражанні, валодаюць добра развітым уяўленнем, фантазіяй.

Да моманту навучання ў школе ў дзіцяці назіраецца сфарміраваны пачатковы ўзровень развіцця яго мастацкага ўспрымання. Гэта складаная псіхічная дзейнасць “своеасабліва спалучае ў сабе як інтэлектуальныя, пазнавальныя, так і эмацыйна-валявыя моманты” [2, с. 242]. Успрыманне прыгожага ў мастацтве ўплывае на агульнае псіхічнае развіццё дзіцяці, на фарміраванне яго розуму, пачуцця і волі. “Для таго каб правільна зразумець мастацкі твор, дзіця павінна паставіцца да яго, як да выявы, як да выявы рэальных прадметаў і з’яў” [2, с. 242]. Даследаванні паказалі, што ўжо ў дашкольным узросце дзеці дыферэнцуюць выяву і адлюстраванае, выява ўжо не разглядаецца імі як рэальнасць, а як своеасаблівая другаснасць у адносінах да яе (рэальнасці). Яшчэ ў перыяд слухання казак у дзіцяці фарміруецца здольнасць разумова дзейнічаць ва ўяўных абставінах. У малодшага школьніка ўспрыманне мастацкага твора носіць ужо актыўны характар: дзіця ставіць сябе на месца героя, змагаецца з яго ворагамі, у думках дзейнічае разам з ім. Такая дзейнасць па сваёй псіхалагічнай прыродзе вельмі блізкая да гульні. Але калі ў гульні дзіця рэальна дзейнічае ва ўяўных абставінах, то ў працэсе ўспрымання ўяўнымі з’яўляюцца не толькі акалічнасці, але і дзеянні.

На першых этапах развіцця ўспрыманне літаратурнага твора і ўласная творчасць вучняў на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі менш актыўныя. Пакуль дзеці пасіўныя назіральнікі, але ўжо свой першы ўдалы вопыт дзейснага стаўлення да зместу ўспрыманага твора, правільная ацэнка настаўнікам выказвання гэтага стаўлення дапамагае яму пераадолець гэтую “саромнасць”.

Такім чынам, вучні на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі не згаджаюцца з пазіцыяй іншага назіральніка ў адносінах да апісаных у творы

падзей. Яны спрабуюць умяшацца ў падзеі, прымаць бок той ці іншай дзеючай асобы, імкнуцца да рэалізацыі мэт станоўчага персанажа не толькі ў думках, але і дзейсна. Аналіз псіхолагамі выяўленчай творчасці дзіцяці паказаў, што маленькі чытач часта займае пазіцыю ўнутры адлюстраваных абставін, а не па-за ёй; у старэйшым узросце (8–9 гадоў), калі жыццёвы вопыт значна больш багаты, ён суадносіць гэтыя абставіны з момантамі свайго жыцця.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Павлов, И. П. Проба физиологического понимания симптомологии истерии / И. П. Павлов. – Т. 3, кн. 2. – М., 1951. – 213 с.
2. Запорожец, А. В. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения / А. В. Запорожец // Труды всероссийской научной конференции по дошкольному воспитанию. – М. : Учпедгиз, 1949. – С. 234–247.

[К содержанию](#)

В. П. ФОТИНА

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – **Т. С. Будько**, канд. физ.-мат. наук, доцент

ВЫЯВЛЕНИЕ СТЕПЕНИ РАЗВИТОСТИ МАТЕМАТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Одной из основных задач дошкольного образования является развитие математических способностей детей дошкольного возраста.

Математические способности – это особенности протекания мыслительного процесса с выраженностью анализа и синтеза, быстрого абстрагирования и обобщения применительно к математическому материалу.

Опираясь на исследования А. Н. Колмагорова, В. В. Давыдова, Н. В. Виноградовой, А. В. Белошистой, под «математическими способностями» понимаем специфические особенности мыслительного процесса математически способного ребенка, такие как гибкость мышления (умение варьировать способы решения, умение находить новые способы решения), глубина мышления (умение проникать в сущность каждого изучаемого факта и явления, умение видеть их взаимосвязи с другими фактами и явлениями), целенаправленность мышления (способность к формированию обобщенных способов действий, умение охватить проблему целиком), логическая строгость и алгоритмичность мышления [1, с. 13]. Развитие математических способностей предполагает развитие познавательных процессов (мышление, память, внимание, восприятие, воображение), формиро-

вание некоторых основных логических умений и характерных качеств математического мышления (гибкость, понимание причинно-следственных связей, системность, пространственная подвижность).

По мнению М. Монтессори, каждый человек от природы наделен математическими способностями, важно вовремя эти способности «разбудить». Математические способности рассматривались ею как способность к исследованию окружающего мира, к абстрагированию, точности, оцениванию и сравнению, аргументации и суждению.

С целью выявления степени развитости математических способностей у детей старшего дошкольного возраста нами проведено исследование в ГУО «Ясли-сад № 25 г. Бреста» в старших группах. Нами была применена диагностика математических способностей по Е. В. Колесниковой [2], в рамках которой осуществлялось выявление степени развитости следующих частных способностей:

1. Способность к обобщению математического материала (числа, цифры, знаки).

2. Способность к обратимости мыслительных процессов (к переходу от прямого к обратному движению мыслей: прямой и обратный счет, сложение и вычитание).

3. Способность к свертыванию математического рассуждения и соответствующих математических действий (переход от практических действий с предметами к действиям в уме).

При правильном выполнении более $\frac{2}{3}$ заданий ребенку выставлялся высокий уровень, если правильно было выполнено более $\frac{1}{3}$, но менее $\frac{2}{3}$ заданий, то – средний уровень, если менее $\frac{1}{3}$, то – низкий уровень.

Проанализировав ответы детей, можно отметить, что способность к обобщению математического материала у 59 % детей достигает высокого уровня, у 33 % детей – среднего уровня развития, а у 8 % – низкий уровень развития.

Способность к обратимости мыслительных процессов у 33,3 % детей достигает высокого уровня, столько же – среднего и столько же – низкого.

Способность к свертыванию математического рассуждения и соответствующих математических действий у 42 % детей достигает высокого уровня, у 33 % детей – среднего и у 25 % детей – низкого.

В целом высокий уровень развития математических способностей выявлен у 45 % детей, средний уровень – у 33 % детей, у оставшихся 22 % детей – низкий уровень.

По результатам исследования видно, что математические способности развиты у многих детей, чаще всего встречаются дети с высокой степенью развитости. При этом большинство детей обладают высоким уровнем спо-

способности к обобщению математического материала, наихудшие результаты отмечаются по способности к свертыванию математического рассуждения.

Высокий уровень развития математических способностей отмечен у общительных и любознательных детей, которые всегда стремятся задавать педагогу интересующие их вопросы, также активно играют и проявляют себя на занятиях.

Список использованной литературы

1. Белошистая, А. В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников. Вопросы теории и практики : курс лекций для студентов дошк. фак. высш. учеб. заведений / А. В. Белошистая. – М. : ВЛАДОС, 2003. – 400 с.
2. Колесникова, Е. В. Диагностика математических способностей детей 6–7 лет / Е. В. Колесникова. – М. : ТЦ «Сфера», 2012. – 32 с.

[К содержанию](#)

А. В. ЦАПОВА

Мозырь, МГПУ имени И. П. Шамякина

Научный руководитель – **Е. В. Ковалева**, канд. филол. наук, доцент

СЕМАНТИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЭРГОНИМОВ Г. ШЕФФИЛДА (ВЕЛИКОБРИТАНИЯ)

В ономастическое пространство определенного региона входят и эргонимы, которые относятся к периферийным разрядам ономастической лексики. Вслед за Н. В. Подольской под эргонимами нами понимаются названия «делового объединения людей, в том числе союза, организации, учреждения, корпорации, предприятия, общества, заведения, кружка» [1, с. 151]. Данные ономастические единицы рассматривались в работах М. В. Горбаневского, И. В. Крюковой, А. М. Мезенко, А. В. Суперанской, В. И. Супруна, Е. В. Тихоненко и др.

Эргонимы, несмотря на периферийный характер, имеют все признаки имени собственного, а именно называют объект и выделяют его из ряда однородных; в состав эргонимов, как и в состав собственных имен, могут входить любые части речи (имя прилагательное, глагол, наречие, местоимение, предлог), которые в качестве онима приобретают грамматические характеристики имени существительного. Также эргонимам свойственны основные функции имен собственных – информативная, рекламная, эстетическая и др. Актуальность исследования обусловлена необходимостью фиксации различной лингвистической и экстралингвистической информации, содержащейся в данных онимных единицах из-за их постоянной сменяемости.

Анализируя названия салонов красоты г. Шеффилда, мы выявили, что в данной группе преобладают отапеллятивные названия. Название салона *Loose Ends* соотносится с лексемами *loose* ‘незакрепленный’, *ends* ‘концы’. Эргоним *Gossip* происходит от апеллятива *gossip* ‘сплетня’. Следующие салоны красоты содержат в своем названии лексему *nail* ‘ноготь’: оним *Top Nail* мотивирован апеллятивом *top* ‘высший’, название салона *Mint Nail & Beauty* соотносится с лексемами *mint* ‘мята’, *beauty* ‘красота’, оним *Halo Nails* мотивирован апеллятивом *halo* ‘нимб’, эргоним *Foxy Nails* происходит от апеллятива *foxy* ‘лисий’. Название салона *House Creations* соотносится с лексемами *house* ‘дом’, *creations* ‘творения’. Эргоним *Illusionz* происходит от апеллятива *illusion* ‘иллюзия’. Название салона *Beach Club* соотносится с лексемами *beach* ‘пляж’, *club* ‘клуб’. Оним *Powertan Studios* мотивирован апеллятивами *powertan* ‘мощный загар’, *studios* ‘студии’. Название салона *International Hair Salon* соотносится с лексемами *international* ‘международный’, *hair* ‘волосы’, *salon* ‘салон’. Оним *The Tanning & Beauty Clinic* мотивирован апеллятивами *tanning* ‘загар’, *beauty* ‘красота’, *clinic* ‘клиника’. Название салона *Little Gems Salon* соотносится с лексемами *little* ‘маленький’, *gems* ‘драгоценные камни’, *salon* ‘салон’. Эргоним *Elevation Hair And Beauty* образован от апеллятивов *elevation* ‘высота’, *hair* ‘волосы’, *beauty* ‘красота’. Оним *Beauty Care* мотивирован апеллятивами *beauty* ‘красота’, *care* ‘уход’. Название салона *Avocado Hair & Beauty* соотносится с лексемами *avocado* ‘авокадо’, *hair* ‘волосы’, *beauty* ‘красота’. Эргоним *Razors Barbers* происходит от апеллятивов *razors* ‘бритвы’, *barbers* ‘парикмахеры’.

В группе смешанных названий выявлены следующие эргонимы: название салона *Healing Space Sheffield* мотивировано лексемами *healing* ‘исцеление’, *space* ‘пространство’ и ойконимом *Sheffield*; в следующих названиях салонов красоты зафиксирована лексема *beauty* ‘красота’: название *Alicia Nang Hair & Beauty* мотивировано лексемой *hair* ‘волосы’ и именем собственным *Aicia Nang*; оним *Taylor Taylors Nails & Beauty* соотносится с апеллятивом *nails* ‘ногти’ и именем собственным *Taylor Taylors*; эргоним *Aphrodite Hair&Beauty Studio* происходит от апеллятивов *hair* ‘волосы’, *studio* ‘студия’ и имени собственного *Aphrodite*; название *Morgan's Hair and Beauty* мотивировано лексемой *hair* ‘волосы’ и именем собственным *Morgan*; оним *Joanna Louise Hair & Beauty Salon* соотносится с апеллятивами *hair* ‘волосы’, *salon* ‘салон’ и именем собственным *Joanna Louise*; эргоним *The Sheffield School of Health & Beauty* происходит от апеллятивов *school* ‘школа’, *health* ‘здоровье’ и имени собственного *Sheffield*; название *Ruby's Nails & Beauty* мотивировано лексемой *nails* ‘ногти’ и именем собственным *Ruby*; оним *Hush Hair Beauty Salon & Spa* соотносится с апеллятивами *salon* ‘салон’, *spa* ‘спа’ и именем собственным *Hush Hair*. Эргоним *USA Nails* происходит от апеллятива *nails* ‘ногти’ и имени собственного *USA*.

Название салона *Caroline Hill Aesthetic Skin Clinic* мотивировано лексемами *aesthetic* ‘эстетический’, *skin* ‘кожа’, *clinic* ‘клиника’ и именем собственным *Caroline Hill*. Оним *Christine Clarke Aesthetic Skin Clinic* соотносится с апеллятивами *aesthetic* ‘эстетический’, *skin* ‘кожа’, *clinic* ‘клиника’ и именем собственным *Christine Clarke*. Эргоним *Morgan’s Hair & Nail Salon* происходит от апеллятивов *hair* ‘волосы’, *nails* ‘ногти’, *salon* ‘салон’ и имени собственного *Morgan*.

Таким образом, в названиях салонов красоты г. Шеффилда преобладают отапеллятивные наименования, указывающие на услуги, предоставляемые в этих салонах (*The Tanning & Beauty Clinic*). В смешанных названиях имена собственные указывают на имя владельца торгового объекта (*Alicia Nang Hair & Beauty*).

Список использованной литературы

1. Подольская, Н. В. Словарь русской ономастической терминологии / Н. В. Подольская. – М. : Наука, 1988. – 199 с.
2. Visit Sheffield [Электронный ресурс]. – Sheffield, 2022. – Mode of access: <https://www.welcometosheffield.co.uk/visit/>. – Date of access: 01.02.2022.

[К содержанию](#)

А. П. ЧАЛЮК

Брэст, БрДУ імя А. С. Пушкіна

Навуковы кіраўнік – Т. А. Кісель, канд. філал. навук, дацэнт

НАЗВЫ ВОДНЫХ І БАЛОТНЫХ ТРАВЯНІСТЫХ РАСЛІН У ГАВОРКАХ БЯРОЗАЎШЧЫНЫ

У Беларусі налічваецца некалькі дзясяткаў тысяч рэк, азёр і балот – гэта прыродны дом для многіх раслін і жывёл. Тут яны знаходзяць усё неабходнае для жыцця: святло, цяпло, паветра, ваду, прадукты харчавання. Расліннасць вадаёмаў Беларусі вельмі своеасаблівая і цалкам залежыць ад наяўнасці воднай акваторыі і ад месцазнаходжання ў вадаёме. Недалёка ад берагоў звычайна растуць асака, аер, трыснёг, маннік, чарот. Па меры павелічэння глыбіні яны замяняюцца раслінамі з лісцем, што плавае на паверхні, такімі як белы і жоўты гарлачык, горац зямнаводны. На вялікіх глыбінях растуць багавінне і імхі. Дробныя вадаёмы пакрываюцца рагалиснікамі, раскай.

Назвы расліннага свету вадаёмаў шырока прадстаўлены ў дыялектнай мове нашай краіны. Жыхары кожнага рэгіёна даюць своеасаблівыя назвы прадстаўнікам фаўны і тым самым папаўняюць дыялектную мову яркімі і трапнымі номенамі.

У дадзеным артыкуле разглядаецца назвы водных і балотных травяністых раслін, якія зафіксаваны ў маўленні жыхароў Бярозаўскага раёна Брэсцкай вобласці. Прадстаўлены матэрыял часткова сабраны асабіста аўтарам падчас спецыяльных абследаванняў населеных пунктаў вывучаемага рэгіёна, а таксама выбраны з матэрыялаў дыялекталагічных практык, раней апублікаваных лексікаграфічных і дыялекталагічных прац.

Назвы раслін пададзены ў выглядзе невялікага слоўніка. Дадзеныя номены могуць быць скарыстаны пры складанні рэгіянальных лексікаграфічных даведнікаў, пры ўпарадкаванні і нармалізацыі навуковай батанічнай наменклатуры.

Аер звычайны ‘расліна з доўгім мечапалоўным лісцем і тоўстым паўзучым карэнішчам, якая мае своеасаблівы востры пах’ – *аёр* м.: *Аіром можна рукі парэзаць нават* (МА, Здзітэва), *З аірам асцярожным патрэбна быць* (МА, Пяшчанка); *аір* м.: *На Трайцу прыбыралы хату, а ўся падлога высцілалася аірам* (у наросе на ёго кажуць плэсняк). *Ёго на Тройцу кладуць на падлогу, каб ны заводыліся мышы і всяка нэчысць* (МП, Стрыгінь); *плэсняк* м.: *На Тройцу выміталы двор дочыста і ўсцілалы плэсняком павнасю* (МП, Стрыгінь); *хавір* м.: *Поосушвалы всі болота, той хавіру ны стало* (ДСБ, Судзілавічы).

Бадзяк рачны ‘водная расліна з кветкамі малінавага колеру’ – *бадзяка* ж.: *Бадзяку у нас можна часта ўбачыць* (МА, Здзітава), *Бадзяка коло сажалкі ёсць* (МА, Дзягелец), *У нашым балоце імат фіялетаваых кветчак бадзякі* (МА, Пяшчанка).

Багун балотны ‘вечназялёная расліна з рэзкім адурманьваючым пахам’ – *багно* н.: *Багно і корова нэ ест, і змея утэкае, бо воно смэрдыт* (БДС, Горск; МП, Міхнавічы); *багун* м. (МП, Галавіцкія).

Балотніца балотная, сітняк ‘шматгадовая расліна з гладкімі бязлістымі трубчастымі сцяблінамі’ – *балотная травá* ж.: *Балотнай травой раней і скаціну маглі карміць* (МА, Здзітава), *Балотная трава навобмацак шурпатая* (МА, Дзягелец), *Кароў на пашу выжэну до болота, яны там балотніцу і ядуць* (МА, Пяшчанка).

Буйміна лугавая ‘атрутная для свойскай жывёлы расліна з белымі або бледна-фіялетавымі кветкамі’ – *цвіт од сэрца* м. (НЛ, Спорава).

Буякі ‘кусцікі з буйнымі спажыўнымі ягадамі блакітна-сіняга колеру’ – *бухачы* мн. (АГБР, Малеч); *галубніці* мн. (АГБР, Нівы); *голубыцы* мн. (АГБР, Заяленне); *лахачы* мн. (АГБР, Альшэва, Лісічыцы, Ніўкі, Панасавічы, Сялец, Нарутаўічы, Мормажава, Осаўцы, Кабакі, Жычын, Ціхны, Лозава, Падоссе, Бяроза, Бронная Гара, Сакалова, Падкраічы, Сігневічы, Хрыса, Маневічы, Сабалі, Ястрабель, Угляны, Шылінок, Здзітава, Дзягелец, Вайцяшын, Ярцавічы, В. Лясковічы, Еленова, Касцюкі, Матвеевічы, Міжлесе, Пузі, Перасудаўічы, Мастыкі, Машковічы, Стрыгінь, Савіно,

Галавіцкія, Боркі, Горбава, Спорава); *лахіны* мн. (АГБР, Рэчыца); *лохачэ* мн. (АГБР, Бармуты, Равяцічы, Мар'янова); *лохачэ* мн.: *Пошла ў лес і нызбірала лохачэў* (БДС, Горск; АГБР, Сашыца, Лукомер); *лухачы* мн. (АГБР, Батарэя, Міхалкі, Пешкі, Стаўкі, Судзілавічы); *лухачы* мн. (АГБР, Брады Пруж., Шчарчова Пруж., Боркі Кобр.); *лухачэ* мн. (АГБР, Міхалкі, Пешкі).

Валяр'яна 'лекавая расліна, карэнне якой выкарыстоўваецца для атрымання заспакаяльнага сродку – валяр'яну' – *валер'яна* ж.: *Няма такога чалавека, які б нічога не чуў аб валер'яне* (МА, Дзягелец), *Валер'яна заспакоявае чалавека* (МА, Пяшчанка).

Гарлачык белы 'водная расліна з буйнымі лістамі і белымі кветкамі, вадзяная лілея' – *гускі* мн.: *Гускі хорошы, хай растуць* (ДСБ, Судзілавічы); *збанкі* мн. (ДСБ, Спорава); *кувынка* ж.: *Каб кувынку набачыць, трэба пастарацца* (МА, Здзітава), *Будзеш ісці па той дарозе, што ў лес вядзе, то зазірні за дрэвы. За дрэвамі балотца, а ў ім кувынкi* (МА, Дзягелец); *Бліскае, глянцавае лісце кувынак зверху пакрытае васкавым налётам і не змочваецца вадой* (МА, Пяшчанка).

Гарлачык жоўты 'водная расліна з вялікімі лапушастымі лістамі, якія сцелюцца па паверхні вады' – *жбаночкі* мн. (НЛ, Спорава); *збанкі* мн.: *Навэсні на болоты мнуго збанкув* (ДСБ, Спорава); *кубышка* м.: *Кубышка расце і ў такой вадзе, дзе людзі купаюцца* (МА, Дзягелец), *На вадзе адна кубышка, а ў вадзе зараснікі* (МА, Пяшчанка).

Журавіны балотныя 'вечназялёная расліна з тонкім, паўзучым па мохам пакрыце сцяблом і буйнымі цёмна-чырвонымі спажыўнымі ягадамі' – *журавіны* мн. (АГБР, Панасавічы, Сашыца, Нарутаўчы, Ціхны, Лозава, Падоссе, Бяроза, Бронная Гара, Лукомер, Падкраічы); *жураўліны* мн. (АГБР, Сялец, Кабакі, Малеч, Осаўцы); *журахліны* мн. (АГБР, Шылінок, Жычын, Мормажава, Сакалова, Угляны, Бармуты, Равяцічы, Сігневічы, Мар'янова, Сабалі, Ястрабель, Здзітава, Дзягелец, Стрыгінь, Міхалкі, Пешкі, Чарнякова, Савіно, Галавіцкія, Рэчыца, Машковічы, Еленова, Касцюкі, Судзілавічы, Перасудаўчы, Пузі); *журахлыны* мн.: *Недалёка ад хаты там было містэчка, куды да нас з горада прыязжалы, там вельмі было многа тых журахлын* (МП, Галавіцкія; ЛАБНГ, Спорава; АГБР, Альшэва, Вайцяшын, Ніўкі, Маневічы, Хрыса, Лісічыцы, Пешкі, Нівы, Боркі, Ярцавічы, В. Лясковічы, Батарэя, Стаўкі, Мастыкі); *зымóвы ягоды* мн. (АГБР, Здзітава, Горбава, Спорава).

Капытнік балотны 'лекавая расліна з доўгачаранковым, сэрцападобным бліскучым лісцем, дробнымі ў шчыльным катаху кветкамі і доўгім мясістым карэнішчам, у якіх шмат крухмалу' – *бобуўняк* м.: *Бобуўняк натто свiні iйдзятъ* (МП, Спорава).

Лотаць балотная ‘расліна з лапушыстым бліскучым лісцем і жоўтымі кветкамі’ – *латáй* м. (АГБР, Міжлесе, Судзілавічы); *латáк* м. (ЛАБНГ, Спорава); *латáта* ж.: *Як жоўтае пакрывала латата у балоце расце* (МА, Здзітава), *У вадзе латата нагадвае жоўтую купіну* (МА, Дзягелец), *Разам з кветкамі лататы балота больш прывабна выглядае* (МА, Пяшчанка); *латáх* м. (АГБР, Мормажава); *латáч* м. (АГБР, Пешкі); *латóм* м. (АГБР, Батарэя, Стаўкі); *лотáй* м. (АГБР, Мастыкі); *лотáг* м. (АГБР, Міхалкі); *лотáк* м.: *Раз я нарвала лотаку, прывезла додому, а тэля прыйшло до лоткы да й увэсь з’іло* (ДСБ, Спорава; АГБР, Жычын, Бармуты, Равяцічы, Сігневічы, Мар’янова, Сабалі, Ястрабель, Стрыгінь, Савіно, Галавіцкія, Шылінок, Машковічы, Нівы, Альшэва, Вайцяшын, Пескі, Ярцавічы, Еленова, Касцюкі, Матвеевічы, Перасудавічы, Пузі, Здзітава, Горбава, Спорава); *лóтатъ* ж.: (АГБР, Сялец, Ціхны, Лозава, Падоссе, Бяроза, Бронная Гара, Лукомер, Малеч, Падкраічы, Маневічы, Лісічыцы, Хрыса); *лóтаць* ж. (АГБР, Панасавічы, Сашыца, Нарутаўічы, Кабакі, Осаўцы, Ніўкі); *лóтотъ* ж. (АГБР, В. Лясковічы, Боркі); *лóтоць* ж. (АГБР, Сакалова, Угляны, Дзягелец, Здзітава); *лóтэц* м. (АГБР, Чарнякова); *лотя́к* м. (АГБР, Рэчыца, Лукомер).

Рагаліснік ‘расліна з дробнымі непрыкметнымі беспялёсткавымі кветкамі, якая расце ў вадзе без каранёў’ – *рагалі́снік* м.: *Калі ў сажалцы раней можна было купацца, то кожны раз за ногі рагалі́снік чапляўся* (МА, Дзягелец).

Рагоз ‘шматгадовая высокая балотная трава, лісце якой ідзе на пляценне, на прыгатаванне паперы і на выраб валакна, а карэнішча ўтрымлівае цукар і крухмал’ – *рагóз* м.: *Мы часта ў дзяцінстве рагоз ламалі* (МА, Здзітава), *У дзяцінстве таксама забаўка была з рагозам гуляць* (МА, Дзягелец); *Рагоз не тоне* (МА, Пяшчанка).

Раска малая ‘дробная расліна, якая плавае на паверхні вады і ў масе хутка зацягвае вадаём’ – *жабуры́нне* н.: *Іды ў груд, наловы жабурыння паршуковы даты есты* (БДС, Горск); *плі́ска* ж.: *У гэтой дзень озэро было пакрыто пліскою* (ДСБ, Спорава); *ра́ска* ж.: *Ра́ску збыраюць на канáлах і ко́рмяць качо́к, ўток ко́рмяць ра́скай. Тоды вонь до́брэ расту́т* (МП, Галавіцкія).

Скрыпень балотны ‘высокая травяністая расліна з мяцёлкай пурпурна-ружовых або белых кветак і пушыстым насеннем’ – *рак* м. (НЛ, Спорава).

Стрэлкаліст звычайны ‘расліна з белымі кветкамі і лісцем, падобным да наканечніка стралы’ – *ко́злык* м. (НЛ, Спорава).

Чарот азёрны ‘высокая вадзяная ці балотная расліна з сямейства асоковых’ – *камы́ш* м.: *Самыя малыя дзеці і тыя ужо з камышом гуляюць* (МА, Здзітава), *Камыш у вадзе не гніе* (МА, Дзягелец), *Адна з любімых цацак*

дзетства – камыш (МА, Пяшчанка); **сытны́к** м.: *У нас на берозі мнуго сытныку. Діты ёго рвуть і ідыць* (ДСБ, Спорава).

Чысці́к балотны ‘шматгадовая травяністая расліна з высокім прама-стаячым чатырохгранным шурпатым сцяблом’ – **чысця́к** м.: *Кветкі чысцяка шмат колераў мець могуць* (МА, Дзягелец), *По дарозе на хутар чысцяка очень многа расце – очень красіво* (МА, Пяшчанка).

Шабельні́к балотны ‘расліна з доўгім паўзучым карэнішчам і зорчанападобнымі цёмна-чырвонымі кветкамі’ – **туры́ца** ж. (НЛ, Спорава).

Такім чынам, сярод дыялектных назваў водных і балотных травяністых раслін, якія зафіксаваны намі ў маўленні жыхароў Бярозаўскага раёна Брэсцкай вобласці, можна вылучыць: 1) поўныя адпаведнікі навуковых найменняў (*журавіны, рагалі́снік, раго́з* і інш.), 2) іх фанетычныя, марфалагічныя ці словаўтваральныя варыянты (*журахлі́ны, валер’я́на, чысця́к* і інш.) і 3) рэгіянальныя лексемы (*туры́ца, ко́злык, рак, жбаноч́кы, лахі́ны, цві́т од сэрца* і інш.). Дыялектныя лексемы і формы пераважаюць у прааналізаванай падгрупе над навуковымі намінацыямі, што сведчыць пра своеасаблівы падыход у жыхароў вывучаемага рэгіёна да называння раслін дадзенай тэматычнай падгрупы фітанімічнай лексікі.

Спіс крыніц фактычнага матэрыялу з прынятымі скарачэннямі

АГБР – Леванцэвіч, Л. В. Атлас гаворак Бярозаўскага раёна Брэсцкай вобласці. Лексіка : дапам. для студэнтаў філал. спецыяльнасцей ВНУ / Л. В. Леванцэвіч. – Брэст : БрДУ імя А. С. Пушкіна, 2001. – 135 с.

БДС – Шаталава, Л. Ф. Беларускае дыялектнае слова / Л. Ф. Шаталава. – Мінск : Навука і тэхніка, 1975. – 208 с.

ДСБ – Дыялектны слоўнік Брэстчыны. – Мінск : Навука і тэхніка, 1989. – 294 с.

ЛАБНГ – Лексічны атлас беларускіх народных гаворак : у 5 т. / АН Беларусі, Ін-т мовазнаўства імя Я. Коласа. – Мінск : Фонд фундам. даслед. Рэсп. Беларусь, 1993–1998. – Т. 1 : Раслінны і жывёльны свет / Г. У. Арашонкава [і інш.] ; рэд. М. В. Бірыла, Ю. Ф. Мацкевіч. – 1993. – 160 с., 368 карт. ; Т. 2 : Сельская гаспадарка / склад. М. П. Антропаў [і інш.] ; рэд. А. І. Чабярук, І. Я. Яшкін. – 1994. – 354 карты.

НЛ – Народная лексіка / рэд. А. А. Крывіцкі, Ю. Ф. Мацкевіч. – Мінск : Навука і тэхніка, 1977. – 288 с.

МА – матэрыялы, сабраныя аўтарам у выніку апытвання прадстаўнікоў гаворак.

МП – матэрыялы, сабраныя студэнтамі УА “Брэсцкі дзяржаўны ўніверсітэт імя А. С. Пушкіна” падчас дыялекталагічнай практыкі.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Раслінны свет : тэMAT. слоўн. / склад.: В. Д. Астрэйка [і інш.] ; навук. рэд. Л. П. Кунцэвіч, А. А. Крывіцкі. – Мінск : Беларус. навука, 2001. – 655 с.

[К содержанию](#)

Т. Д. ЧАПЛЯ

Гродна, ГрДУ імя Янкі Купалы

Навуковы кіраўнік – **А. М. Лапкоўская**, канд. філал. навук, дацэнт

ІНТЭГРАЦЫЯ ТЭХНАЛОГІЙ WEB 2.0 У ПРАЦЭС НАВУЧАННЯ БЕЛАРУСКАЙ МОВЕ НА І СТУПЕНІ АГУЛЬнай СЯРЭДняй АДУКАЦЫі

Сучасныя камп'ютарныя тэхналогіі праніклі ва ўсе сферы нашага жыцця, у тым ліку і ў адукацыю. Настаўнікі знаходзяць у сродках ІКТ не толькі спосаб дасягнення мэты навучання роднай мове вучняў рознага ўзросту, але і выгадныя варыянты дэманстрацыі сваіх творчых ідэй. Безумоўна, традыцыйныя формы і метады навучання застаюцца актуальнымі, але зараз да іх дадаліся новыя, большасць з якіх з выкарыстаннем ІКТ. Прымяненне сучасных тэхналогій на ўроку мяняе стаўленне вучняў да прадмета і настаўніка, павышае пазнавальную цікавасць і матывацыю, дазваляе інтэнсіфікаваць працэс навучання і, як вынік, павысіць якасць навучання.

Сёння ў адукацыйную сферу ўсё больш актыўна пранікае інтэрнэт. З яго дапамогай настаўнік можа вырашаць наступныя метадычныя задачы:

- фарміраваць у школьнікаў устойлівую матывацыю вучыцца;
- развіваць уменні самастойнай працы з праграмным матэрыялам;
- выпрацоўваць крытычнае мысленне ва ўмовах карыстання вялікім аб'ёмам інфармацыі;
- паспяхова развіваць здольнасці індывідуальнай працы і ў камандзе;
- удасканалваць навыкі самаадукацыі і самакантролю [1, с. 35].

У падрыхтоўцы да ўрокаў сродкі ІКТ дапамагаюць сачыць за зменамі ў выкладаемым матэрыяле, традыцыях, культуры краіны, методыцы выкладання мовы, выкарыстоўваць вопыт іншых педагогаў і дэманстраваць свае распрацоўкі. У дадзеным артыкуле мы разгледзім некаторыя сучасныя інфармацыйныя тэхналогіі, якія дапамагаюць зрабіць працэс навучання беларускай мове ў пачатковых класах больш эфектыўным, яркім і цікавым.

Web 2.0 – гэта платформа сацыяльных сэрвісаў і службаў, якая дазваляе шырокаму колу карыстальнікаў сеткі Інтэрнэт быць не толькі атрымальнікамі інфармацыі, але, што асабліва важна, яе стваральнікамі і суаўтарамі.

Слова *сацыяльны* (сайт або сэрвіс) з'яўляецца ключавым і ўяўляе сабой адметную характарыстыку. Рэсурсы Web 2.0 ствараюцца людзьмі, для людзей і стымулююць сінхронныя і асінхронныя зносіны ў сетцы Інтэрнэт. Асноўнымі перавагамі Web 2.0, на наш погляд, з'яўляюцца эфектыўнасць сэрвісаў і прастата выкарыстання. Выкарыстоўваючы шаблоны і абалонкі сэрвісаў, настаўнікі і вучні могуць ствараць тэматычныя форумы, блогі, запісваць аўдыя- і відэаматэрыялы і размяшчаць іх у сетцы Інтэрнэт для ўсеагульнага або абмежаванага доступу.

Тэрмін Web 2.0 змяшчае ў сабе наступныя рэсурсы: сацыяльныя сеткі, вікі-даведнікі, блогі, банкі з фатаграфіямі, фота- і відэасэрвісы, аўдыясэрвісы, сродкі для захоўвання закладак, сэрвісы для стварэння і захавання прэзентацый, сістэмы воблачнага захоўвання, сацыяльныя геасэрвісы, сэрвісы для стварэння дыдактычных гульняў, сэрвісы для вебінараў, урокаў, кансультацый, сустрэч.

Не ўсе з іх падыходзяць для выкарыстання ў адукацыі і тым больш для працы з дзецьмі. Напрыклад, сайты з закладкамі часта змяшчаюць некантралюемыя патокі рэкламы рознага характару, і вучань можа ўбачыць непажаданы кантэнт. Пра тое, што ў Вікіпедыі шмат недакладнай інфармацыі, сёння ведаюць ўсе, таму яна таксама сыходзіць са спісу абавязковых рэсурсаў. Што ж да сацыяльных сетак, тут ёсць як прыхільнікі, так і праціўнікі іх выкарыстання. Для практыкі камунікацыі на роднай мове сацыяльныя сеткі падыходзяць цудоўна, а вось для вырашэння іншых адукацыйных задач існуюць сэрвісы, якія больш падыходзяць па сваім функцыянале.

Разгледзім папулярныя сэрвісы Web 2.0 для выкарыстання ў адукацыйным працэсе:

- сэрвісы з бясплатнымі фотаздымкамі і малюнкамі: Pixabay.com, Freedigitalphotos.net, Cn.freeimages.com, Imcreator.com/free, Stockvault.net, Rgbstock.com, Gratisography.com, Freemediagoo.com (пажадана выкарыстоўваць у рабоце толькі выявы з адкрытай ліцэнзіяй);

- фотасэрвісы для стварэння альбомаў: Photos.google.com, Flickr.com, Kalyamalya.ru;

- відэахостынгі: Youtube.com, Rutube.ru, Vimeo.com;

- пляцоўкі для стварэння інфаграфікі: Easel.ly, Piktochart, Visual.ly;

- сэрвісы для стварэння хронік: Timetoast.com, Myhistro.com, Tikitoki.com, Timeglider.com, Time.graphics/ru, Timeline JS (хроніка – гэта сучасны спосаб расказаць гісторыю, аб'яднаўшы на адной старонцы аўдыя-, відэа- і фотаматэрыялы);

- сэрвісы для стварэння і захавання прэзентацый: Prezi.com, Slideboom.com;

- сэрвісы для стварэння і (або) захавання дакументаў: Google Дакументы, Google Табліцы, Google Прэзентацыі, Google Формы, Google Малюнкi, Google Mae карты;

- сэрвісы для стварэння дыдактычных гульняў, інтэрактыўных практыкаванняў і заданняў: Jigsawplanet.com (пазлы), Flash-gear.com/npuz (пазлы), Learningapps.org, Puzzlecup.com (крыжаванкі), Flashcardmachine.com (карткі).

Да асноўных дыдактычных магчымасцей тэхналогій Web 2.0 для аптымізацыі навучання роднай мове трэба аднесці:

- наяўнасць каласальнай базы інфармацыйна-адукацыйных матэрыялаў, якія забяспечваюць індывідуалізацыю і дыферэнцыяцыю навучаль-

нага працэсу, самастойнасць і актыўнасць вучняў, узаемазвязанае навучанне розным відам маўленчай дзейнасці вучняў з улікам іх спецыфічных патрэб і інтарэсаў, творчую накіраванасць навучальнага працэсу;

– даступнасць сродкаў сеткавай камунікацыі для арганізацыі формаў пазакласнай працы (напрыклад, групавой працы над сеткавымі праектамі, вэб-квэстамі) і беларускамоўнага ўзаемадзеяння паміж усімі ўдзельнікамі працэсу навучання.

У сувязі з вышэйсказаным сёння ў мэтах узбагачэння навучальнага працэсу па беларускай мове, забеспячэння яго бесперапыннасці ва ўмовах абмежаванай сеткі аўдыторных гадзін, павышэння матывацыі вучняў у вывучэнні роднай мовы і культуры, актыўнае асваенне і выкарыстанне выкладчыкамі сучасных інфармацыйных тэхналогій, у тым ліку тэхналогій Web 2.0, становіцца імператывам.

Такім чынам, як паказаў наш агляд прадстаўленых у Сетцы навучальных матэрыялаў, сярод іх расце колькасць вучэбных сайтаў, якія ствараюцца педагогамі ў якасці дадатковага падтрымліваючага рэсурсу і накіраваны на задавальненне выяўленых патрэб канкрэтных груп вучняў, павышэнне іх узроўню інфармацыйнай кампетэнцыі і аўтаномнасці ў навучанні, а таксама арганізацыю іх моўнай дзейнасці ў аддаленым рэжыме.

Спіс выкарыстанай літаратуры

1. Жуковіч, М. В. Лічбавыя адукацыйныя рэсурсы і інфармацыйна-камунікатыўныя тэхналогіі ў сучасным вучэбным працэсе / М. В. Жуковіч // Беларус. мова. – 2014. – № 5. – С. 35–45.

[К содержанию](#)

Е. А. ШВЕД

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – **О. В. Матысик**, канд. физ.-мат. наук, доцент

СХОДИМОСТЬ ЯВНОЙ ИТЕРАЦИОННОЙ ПРОЦЕДУРЫ РЕШЕНИЯ НЕКОРРЕКТНЫХ УРАВНЕНИЙ К РЕШЕНИЮ С МИНИМАЛЬНОЙ НОРМОЙ

В гильбертовом пространстве H для решения операторного уравнения первого рода $Ax = y$, где A – ограниченный положительный самосопряженный оператор, используется явная итерационная процедура

$$x_{n+1} = x_n - \alpha A^2 x_n + \alpha Ay, x_0 = 0, \quad (1)$$

Здесь E – тождественный оператор и 0 является собственным значением оператора A (т. е. уравнение $Ax = y$ имеет неединственное решение). Пусть $N(A) = \{x \in H \mid Ax = 0\}$ – ядро оператора A , $M(A)$ – ортогональное дополнение ядра $N(A)$ до H . Пусть далее $P(A)x$ – проекция $x \in H$ на $N(A)$, $\Pi(A)x$ – проекция $x \in H$ на $M(A)$. Справедлива

Теорема [1–3]. Пусть $A \geq 0$, $y \in H$, $0 < \alpha < 2\|A\|^{-2}$, тогда для явного итерационного метода (1) справедливы утверждения:

а) $Ax_n \rightarrow \Pi(A)y$, $\|Ax_n - y\| \rightarrow J(A, y) = \inf_{x \in H} \|Ax - y\|$;

б) метод (1) сходится тогда и только тогда, когда уравнение $Ax = \Pi(A)y$ разрешимо, в последнем случае $x_n \rightarrow P(A)x_0 + x^*$, где x^* – минимальное решение уравнения $Ax = y$.

Доказательство. Применив оператор A к методу (1), получим равенство $Ax_n = Ax_{n-1} + \alpha A^2[P(A)y + \Pi(A)y - Ax_{n-1}]$, где $y = P(A)y + \Pi(A)y$. Так как $AP(A)y = 0$, то $Ax_n = Ax_{n-1} + \alpha A^2[\Pi(A)y - Ax_{n-1}]$. Последнее равенство запишется в виде $v_n = v_{n-1} - \alpha A^2 v_{n-1}$, где $v_n = Ax_n - \Pi(A)y$ и $v_n \in M(A)$. Отсюда $v_n = (E - \alpha A^2)^n v_0$. Имеем $A^2 \geq 0$ и A^2 – положительно определен в $M(A)$, т. е. $(Ax, x) > 0 \quad \forall x \in M(A)$. Так как $0 < \alpha < 2\|A\|^{-2}$, то $\|E - \alpha A^2\| < 1$, поэтому справедлива цепочка неравенств

$$\begin{aligned} \|v_n\| &= \|(E - \alpha A^2)^n v_0\| = \left\| \int_0^M (1 - \alpha \lambda^2)^n dE_\lambda v_0 \right\| \leq \left\| \int_0^{\delta_0} (1 - \alpha \lambda^2)^n dE_\lambda v_0 \right\| + \\ &+ \left\| \int_{\delta_0}^M (1 - \alpha \lambda^2)^n dE_\lambda v_0 \right\| \leq \left\| \int_0^{\delta_0} dE_\lambda v_0 \right\| + q^n(\delta_0) \left\| \int_{\delta_0}^M dE_\lambda v_0 \right\| = \\ &= \|E_{\delta_0} v_0\| + q^n(\delta_0) \|v_0 - E_{\delta_0} v_0\| < \varepsilon, \end{aligned}$$

при $\delta_0 \rightarrow 0$ и $n \rightarrow \infty$. (Здесь $|1 - \alpha \lambda^2| \leq q(\delta_0) < 1$ при $\lambda \in [\delta_0, M]$.) Следовательно, $v_n \rightarrow 0$, откуда получаем, что $Ax_n \rightarrow \Pi(A)y$ и $\Pi(A)y \in A(H)$. $\|Ax_n - y\| \rightarrow \|\Pi(A)y - y\| = \|P(A)y\| = I(A, y)$ [2]. Итак, а) доказано.

Докажем б). Пусть процесс (1) сходится. Покажем, что уравнение $Ax = \Pi(A)y$ разрешимо. Из сходимости $\{x_n\} \in H$ к $z \in H$ и из а) следует $Ax_n \rightarrow Az = \Pi(A)y$, следовательно, $\Pi(A)y \in A(H)$ и уравнение $\Pi(A)y = Ax$ разрешимо.

Пусть теперь $\Pi(A)y \in A(H)$, следовательно, $\Pi(A)y = Ax^*$, где x^* – минимальное решение уравнения $Ax = y$ (оно единственно в $M(A)$). Тогда метод (1) примет вид

$$\begin{aligned} x_n &= x_{n-1} + \alpha A[\Pi(A)y - Ax_{n-1}] = x_{n-1} + \alpha A[Ax^* - Ax_{n-1}] = \\ &= x_{n-1} + \alpha A^2[x^* - x_{n-1}]. \end{aligned}$$

Разобьем последнее равенство на два:

$$\begin{aligned} P(A)x_n &= P(A)x_{n-1} + \alpha P(A)A^2(x^* - x_{n-1}) = P(A)x_{n-1} + \alpha A[AP(A)(x^* - x_{n-1})] = \\ &= P(A)x_{n-1} = P(A)x_0, \end{aligned}$$

так как $AP(A)(x^* - x_{n-1}) = 0$.

$$\begin{aligned} \Pi(A)x_n &= \Pi(A)x_{n-1} + \alpha \Pi(A)A^2(x^* - x_{n-1}) = \Pi(A)x_{n-1} - \alpha A^2[\Pi(A)(x_{n-1} - x^*)] = \\ &= \Pi(A)x_{n-1} - \alpha A^2[\Pi(A)x_{n-1} - x^*], \end{aligned}$$

так как $x^* \in M(A)$.

Обозначим $\omega_n = \Pi(A)x_n - x^*$, тогда $\omega_n = \omega_{n-1} - \alpha A^2\omega_{n-1}$ и аналогично v_n можно показать, что $\omega_n \rightarrow 0$, $n \rightarrow \infty$. Следовательно, $\Pi(A)x_n \rightarrow x^*$. Отсюда $x_n = P(A)x_n + \Pi(A)x_n \rightarrow P(A)x_0 + x^*$. Теорема доказана.

Замечание. Так как в нашем случае $x_0 = 0$, то $x_n \rightarrow x^*$, т. е. процесс (1) сходится к решению с минимальной нормой.

Список использованной литературы

1. Матысик, О. В. Итерационная регуляризация некорректных задач / О. В. Матысик. – Saarbrücken : LAP LAMBERT Acad. Publ., 2015. – 188 с.
2. Bialy, H. Iterative Behandlung Linearer Funktionsgleichungen / H. Bialy // Arch. Ration. Mech. and Anal. – 1959. – Vol. 4, № 2. – P. 166–176.
3. Матысик, О. В. Явные и неявные итерационные процедуры решения некорректно поставленных задач / О. В. Матысик. – Брест : БрГУ, 2014. – 213 с.

[К содержанию](#)

В. А. ШЕПЕЛЕВИЧ

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

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

РАЗВИВАЮЩИЙ ЭФФЕКТ КОГНИТИВНО-ВИЗУАЛЬНОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ МАТЕМАТИКЕ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

У учащихся начальных классов при изучении математики наибольшие трудности связаны преимущественно с непониманием учебного материала, его объемом. Установлено, что в процессе обучения математике эффективность усвоения учебного материала повышается, если наглядность в обучении выполняет не только иллюстрирующую, но и когнитивную функцию. Данную проблему изучали Т. Бьюзен, Дж. К. Гилберт, Ю. В. Балашов, Е. Н. Ерилова, О. А. Кондратенко, О. О. Князева, В. А. Далингер и др. Как результат, в последнее время большое внимание уделяется реализации когнитивно-визуального подхода при обучении математике.

«Визуализация (от лат. *visualis* – зрительный) – представление физического явления или процесса в форме, удобной для зрительного восприятия» [1]. Известный педагог и психолог А. А. Вербицкий определяет визуализацию как свертывание мыслительных содержаний в наглядный образ [2].

«Когниция – процедуры получения и использования на основе приобретаемого опыта, т. е. через восприятие и научение, «предзнаний», тогда как познание в широком смысле складывается из познания интуитивного, или когниции, и познания рассудочного, или познания в узком смысле» [3, с. 60].

Когнитивно-визуальный подход заключается в использовании познавательно-смысловых возможностей визуальной информации. Реализация подхода при обучении математики в начальных классах направлена на развитие у учащихся так называемого «математического зрения». Так, по мнению В. А. Далингера, «проблема реализации принципа наглядности в обучении математике может получить принципиально новое решение, если удастся найти такое методическое обеспечение деятельности ученика, которое позволит включить функции его визуального мышления для получения продуктивных результатов в овладении математическими понятиями, для усиления развивающей функции математики. Использование наглядных образов в обучении может превратиться из вспомогательного, иллюстрирующего приема в ведущее, продуктивное методическое средство, способствующее математическому развитию учащихся. Язык образов является основным средством наглядности при изучении математики, позволяющим осознанно оперировать с понятиями и умозаключениями, закреплять и “оживлять” их в памяти» [5, с. 299].

Одной из важных характеристик когнитивно-визуального подхода является широкое и целенаправленное использование познавательной функции наглядности. Так, по мнению О. А. Кондратенко, когнитивно-визуальный подход представляет собой «систему действий логически выстроенных и последовательных, направленных на визуальное преобразование учебного материала, целью которых выступает повышение эффективности работы с учебной информацией путем активизации познавательных процессов» [4, с. 86]. В обучении математике в начальных классах, которое опирается на данный подход, происходит переход от иллюстративной функции наглядности к познавательной функции, т. е. акцент в обучении смещается с обучающей функции к развивающей.

Реализация когнитивно-визуального подхода предоставляет возможность наглядно представить объект, явление или процесс там, где наглядное восприятие затруднено, а также содействует развитию критического мышления учащихся. Развитие критического мышления играет важную роль при обучении математике, так как оно развивает умения решать проблемы, критически осмысливать учебную информацию, интегрировать ее, а также переводить визуальную информацию в вербальную, знаковую систему и обратно.

Когнитивно-визуальный подход предполагает использование средств, приемов, направленных на работу со зрением, обеспечивающих успешность и продуктивность усвоения учебного материала на уроках математики. В связи с этим реализация «когнитивно-визуального подхода в процессе обучения математике позволяет сконструировать визуальную учебную среду – совокупность условий обучения, в которых акцент ставится на использование резервов визуального мышления учащегося. Эти условия предполагают наличие как традиционных наглядных средств, так и специальных средств и приемов, позволяющих активировать работу зрения» [6, с. 2].

Таким образом, использование когнитивно-визуального подхода на уроках математики в начальной школе способствует приданию процессу обучения развивающего характера, развитию критического и визуального мышления, активизации познавательной деятельности учащихся, более прочному усвоению учебного материала, повышению мотивации учения, интереса к изучаемому материалу.

Список использованной литературы

1. Азимов, Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Вербицкий, А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.
3. Кравченко, А. В. О профессиональной и языковой компетенции в журнальных публикациях по когнитивной лингвистике / А. В. Кравченко // Языки профессиональной

коммуникации : сб. ст. участников Третьей междунар. науч. конф. : в 2 т. / отв. ред.-сост. Е. И. Голованова. – Челябинск, 2007. – Т. 1. – С. 59–63.

4. Кондратенко, О. А. Дидактические принципы реализации когнитивной технологии в дистанционном обучении студентов / О. А. Кондратенко // Теория и практика обществ. развития. – 2013. – № 6. – С. 84–88.

5. Далингер, В. А. Обучение математике на основе когнитивно-визуального подхода / В. А. Далингер // Вестн. Брянского гос. ун-та. – 2011. – № 1. – С. 297–303.

6. Башмаков, М. И. Информационная среда обучения / М. И. Башмаков, С. Н. Поздняков, Н. А. Резник. – СПб. : СВЕТ, 1997. – 400 с.

[К содержанию](#)

В. Н. ШПАРЛО

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – **С. С. Клундук**, канд. филол. наук, доцент

СПЕЦИФИКА КОММУНИКАЦИИ В РАЗЛИЧНЫХ ВИДАХ СОВРЕМЕННЫХ СМИ

Классическим видом СМИ являются печатные издания: газеты, журналы, каталоги, бюллетени, альманахи. С печатной прессы и начиналась журналистика. Но мир не стоит на месте, с развитием технологий появились другие источники информации, куда более оперативные, позволяющие не собирать информацию за несколько дней, а выдавать ее здесь и сейчас. Все это приводит к тому, что современные печатные СМИ вынуждены перестраиваться, искать новые формы взаимодействия с аудиторией, выстраивать новые коммуникативные модели.

Сегодня каждая районная газета Беларуси имеет интернет-сайт с собственным контентом. Правда, в большинстве случаев он повторяет печатную версию газеты, отличаясь большей визуализацией и оперативностью. Некоторые СМИ уделяют сайту огромное внимание, адаптируют материалы именно для публикации в Сети, используют тексты информационных агентств и т. д. Таким примером может служить портал Брестской областной газеты «Заря» zarya.by, зарегистрированный в Министерстве информации Республики Беларусь в качестве сетевого издания. Это значит, что новости в нем представлены гораздо шире, чем в газете, он не копирует газету, не дополняет ее, а является отдельным, дочерним продуктом, который функционирует наравне с газетой.

Средством привлечения аудитории для печатных СМИ являются социальные сети. Как отмечает В. Д. Мансурова [1, с. 12], социальная сеть – важный инструмент продвижения проектов как коллективов СМИ, так и отдельных журналистов, в том числе и PR-раскрутки, так как благодаря продвижению в Сети можно моментально достичь узнаваемости

и найти партнеров и соучастников проекта. К примеру, пружанская районная газета «Раённыя будні» имеет группы в социальных сетях «ВКонтакте», «Одноклассники», Facebook, Twitter, аккаунт в Instagram. Эти ресурсы выступают еще одной коммуникативной площадкой: здесь можно оставить комментарий, высказать мнение, оценить пост. Однако соцсети издания дублируют сайт, в них размещаются ссылки на материалы, а, как отмечает А. А. Градюшко [2, с. 12], дублирование в социальных сетях контента, который размещается на сайте, является большой ошибкой. Исключением, пожалуй, является лишь Instagram: здесь делается упор именно на фотографии.

Новой формой сетевой коммуникации можно назвать каналы и группы в популярных мессенджерах Viber и Telegram. Эти платформы для оперативного размещения новостей используются и газетой «Раённыя будні», и многими другими СМИ. Они привлекают подписчиков своей скоростью, возможностью загрузки самого разного контента, комментирования, оставления реакций.

Переход в новое коммуникативное пространство для печатных СМИ – большой плюс, однако остается часть аудитории, которая «не дружит» с интернетом. О ней также не стоит забывать и в первую очередь использовать интересные приемы в верстке издания, например инфографику, цветную печать, яркие заголовки и т. д., привлекать новые модели коммуникации: проведение конкурсов, направленных на взаимодействие с аудиторией, привлечение подписчиков и рекламодателей; увеличение количества страниц, чтобы повысить интерес к изданию; проведение акций для рекламодателей, предоставление скидок на рекламу с целью накопления определенной базы рекламы; увеличение периодичности выхода, чтобы информация в СМИ не устаревала, и т. д.

Каждое печатное СМИ стремится осваивать интернет-пространство, находить там новую аудиторию, вырабатывает свои коммуникативные модели. Тем не менее перед принт-журналистикой стоит ключевая проблема: как аудиторию из Интернета, которая бесплатно пользуется сайтом и читает новости в соцсетях, превратить в подписчиков печатной версии издания.

В сетевых СМИ (на 01.03.22 в Беларуси насчитывается 37 сетевых изданий) основным коммуникативным инструментом, как и в печатных изданиях, остается слово. Однако преимущество интернета, на наш взгляд, в его интерактивности – возможности наиболее тесного взаимодействия с аудиторией. Поэтому интернет-СМИ делают упор на дерзкие заголовки, по которым перейдет пользователь Интернета, там качественные фото, использование видеоконтента и подкастов.

Переход содержания СМИ в цифровой формат с применением интерактива и продолжающаяся цифровизация старых носителей позволяют контенту транспортироваться по каналу коммуникации на любой цифровой

платформе от автора ко множеству потребителей. В результате новость в Интернете способна преодолеть любые границы, при этом автор может не прикладывать к этому никаких технических усилий. Глобализация открывает пользователям доступ к большому количеству ресурсов, а Интернет дает возможность журналистам расширить аудиторию и обеспечить двустороннее взаимодействие с очень быстрой обратной связью, за счет которой новости мгновенно распространяются в сетях новых медиа.

Сетевое пространство породило так называемых «свободных журналистов» – блогеров, которые зачастую формируют качественный, близкий к журналистскому контент. Они активно используют рекламу, привлекают разные бренды, проводят баттлы, конкурсы для аудитории, дарят подписчикам подарки за какие-либо выполненные задания и без повода. Думается, что такую модель коммуникации могли бы перенять и сетевые издания. Это позволит достигнуть популярности, увеличить количество посетителей, поднять рейтинг того или иного сайта в веб-пространстве.

Специфика аудиовизуальных СМИ заключается в наличии звука и картинки. Этим коммуникация на телевидении и радио отличается от коммуникации в печатных изданиях. Однако свое главное преимущество ТВ и радио, можно сказать, утратили с появлением Интернета и интернет-журналистики. Поэтому коммуникация в таких СМИ осуществляется в первую очередь посредством слова. К тому же на телевидении ведущие используют жесты, мимику как важные элементы коммуникации. Нельзя забыть и об образе ведущих (одежда, подача себя). Все это либо заинтересовывает зрителя, либо отталкивает его. Кроме всего вышеперечисленного, телевидение использует заставки, рекламу. Каналы часто наполнены интерактивными передачами, которые позволяют аудитории дозвониться в прямой эфир, отправить сообщение и тем самым задать вопрос, получить консультацию и т. д. Такая форма прямой коммуникации с аудиторией дает возможность получения той самой обратной связи, в которой так нуждаются все СМИ. Коммуникация на радио также реализуется посредством слова. Но здесь оно приобретает особое значение, поскольку диджеев и ведущих новостей мы не видим. Здесь образ формируется с помощью голоса. Эффективности коммуникации способствуют музыкальные подложки, шумы, плейлист. Интерактивной формой радиовещания являются многочисленные поздравительные программы (например «Час приветов и поздравлений» на «Радио Брест»). Из студий республиканских радиоканалов (например, «Радио “Мир”») организуются прямые видеотрансляции, что указывает на конвергентность СМИ. К тому же аудиовизуальные СМИ, как и печатные, в последнее время активно используют возможности социальных сетей.

Таким образом, коммуникация в различных видах СМИ осуществляется в первую очередь с помощью слова, но в зависимости от используемых

технологий СМИ осваивают новые средства и приемы, поскольку современные медиа рассчитаны на максимальную обратную связь с аудиторией. А это требует совершенствования моделей коммуникации.

Список использованной литературы

1. Мансурова, В. Д. Социальные сети и СМИ : учеб. пособие / В. Д. Мансурова. – Барнаул : Изд-во Алтайс. ун-та, 2016. – 108 с.
2. Градюшко, А. А. Приемы использования инструментов социальных медиа в современной региональной веб-журналистике Беларуси [Электронный ресурс] / А. А. Градюшко // Вест. Челяб. гос. ун-та. – 2015. – № 5 (360). – С. 9–14. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/priemy-ispolzovaniya-instrumentov-sotsialnyh-media-v-sovremennoy-regionalnoy-veb-zhurnalistike-belarussii>. – Дата доступа: 28.02.2022.

[К содержанию](#)

Ю. А. ШЧЭРБА

Гродна, ГрДУ імя Янкі Купалы

Навуковы кіраўнік – **А. М. Лапкоўская**, канд. філал. навук, дацэнт

ВЫКАРЫСТАННЕ ІНФАРМАЦЫЙНА-КАМУНІКАТЫЎНЫХ ТЭХНАЛОГІЙ У ПАЧАТКОВЫХ КЛАСАХ НА ЎРОКАХ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ

XXI ст. – стагоддзе высокіх камп’ютарных тэхналогій. Сучасны вучань жыве ў свеце электроннай культуры. Змяняецца і роля настаўніка ў інфармацыйнай культуры – ён павінен стаць каардынатарам інфармацыйнай плыні. Такім чынам, настаўніку неабходна валодаць сучаснымі метадыкамі і новымі адукацыйнымі тэхналогіямі, каб размаўляць на адной мове з вучнем.

Адной з галоўных задач, якія стаяць перад настаўнікамі на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі, з’яўляецца паглыбленне ведаў аб навакольным свеце, актывізацыя разумовай дзейнасці дзяцей, развіццё маўлення.

Уключэнне інфармацыйных тэхналогій для вывучэння на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі рыхтуе школьнікаў да выкарыстання іх як сродку павышэння эфектыўнасці пазнавальнай і практычнай дзейнасці ў межах усіх навучальных прадметаў.

Выкарыстанне камп’ютара ў навучанні малодшых школьнікаў павінна стаць узбагачаючым і пераўтваральным элементам развіццёвага прадметнага асяроддзя. Менавіта ў гэтым узросце адбываецца інтэнсіўнае развіццё разумовых здольнасцей дзіцяці, закладваецца падмурак яго далейшага інтэлектуальнага развіцця.

Сёння ўзнікае вострая неабходнасць арганізацыі працэсу навучання з выкарыстаннем сучасных інфармацыйна-камунікатыўных тэхналогій (ІКТ) як фактару самарэалізацыі малодшага школьніка, дзе ў якасці крыніц

інфармацыі ўсё шырэй выкарыстоўваюцца электронныя сродкі. Выкарыстанне ІКТ у пачатковай школе дазваляе актывізаваць пазнавальную дзейнасць вучняў, праводзіць урокі на высокім эстэтычным узроўні (музыка, анімацыя), індывідуальна падысці да вучня, выкарыстоўваючы рознаўзроўневыя заданні.

Выкарыстанне ІКТ на розных уроках на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі дазваляе развіваць уменне вучняў арыентавацца ў інфармацыйных плынях навакольнага свету; авалодваць практычнымі спосабамі работы з інфармацыяй; развіваць уменні, якія дазваляюць абменьвацца інфармацыяй з дапамогай сучасных тэхнічных сродкаў.

Урокі з выкарыстаннем ІКТ асабліва актуальныя ў пачатковай школе. Вучні 1–4 класаў маюць наглядна-вобразнае мысленне, таму вельмі важна арганізоўваць іх навучанне, выкарыстоўваючы як мага больш якаснага ілюстрацыйнага матэрыялу, залучаючы ў працэс успрымання новага не толькі зрок, але і слых, эмоцыі, уяўленне (яркасць і займальнасць камп’ютарных слайдаў, анімацыі).

Урокі з выкарыстаннем інфармацыйных тэхналогій не толькі пашыраюць і замацоўваюць атрыманыя веды, але і ў значнай ступені павялічваюць творчы і інтэлектуальны патэнцыял вучняў.

Магчымы розныя віды ўрокаў з выкарыстаннем інфармацыйных тэхналогій: урокі-гутаркі з выкарыстаннем камп’ютара як нагляднага сродку; урокі правядзення даследаванняў; урокі практычнай работы; інтэграваныя ўрокі і г. д.

Урок беларускай мовы на I ступені агульнай сярэдняй адукацыі можна правесці з выкарыстаннем мультымедычнай прэзентацыі. Прэзентацыі – гэта цудоўны сродак перадачы ведаў. Яны значна больш эфектыўныя, чым звычайныя электронныя дакументы, паколькі ў працэс успрымання матэрыялу ўключаецца асацыятыўнае мысленне. Урок можа суправаджацца па этапах на прэзентацыі: арганізацыйны момант, праверка дамашняга задання і г. д. Тут можна не толькі даць цікава правіла, але і зрабіць трэнажор, каб замацаваць веды, якія набылі падчас ўроку. Сучасныя настаўнікі ствараюць на ўрокі беларускай мовы тэкставыя дакументы ці раздатчны матэрыял пры дапамозе праграмы Word.

Напрыклад, для вывучэння тэмы “Галосныя гукі *э, о, а* пасля цвёрдых зычных” намі была распрацавана прэзентацыя наступнага зместу.

Слайд 1. Прачытайце тэкст на слайдзе, устаўляючы патрэбныя словы.

Гукі [о] і [э] бываюць толькі ў ... складах. Гук [а] сябруе з усімі складамі. Калі склад становіцца ..., [о] і [э] пакідаюць яго. Тады добры і працавіты [а] займае іх месца: *сорамна – не саромейся, рэчка – рачулка*. Словы для даведкі: націскныя (склады), ненаціскны (склад).

Слайд 2. Прачытайце пары слоў. Зрабіце вывад: якія галосныя пішуцца пад націскам, якія – без націску? *Жолуд – жалуды, колас – каласы, боб – бабы, рэкі – рака, цэны – цана, стрэлы – страла.*

Слайд 3. Замяніце карцінкі на слайдзе патрэбнымі словамі. Растлумачце правапіс э, о, а.

Пчала села на кветку. ... паляцелі ў вулей. Сава – начная птушка. ... жывуць у лесе. Каза дае малако. ... пасвяцца на лузе.

Слайд 4. Прачытайце сказы. Знайдзіце роднасныя словы. Якімі літарамі яны адрозніваюцца? *Сталяр робіць стол. Конюх чысціць каня. Пчаляр даглядае пчол. Касец косіць траву.*

Слайд 5. Прачытайце словы на слайдзе. Як можна змяніць іх так, каб замест літар о і э пісалася а? *Цэны – ..., рэкі – ..., горы – ..., сосны – ...*. Запішыце словы ў сшыткі парамі, пастаўце ў іх націск, падкрэсліце літары о, э, а.

Слайд 6. Паглядзіце на малюнкi і адгадайце загадкі:

1. І ў сто г..доў я мал..ды. Маё насенне – ж..луды. (Дуб) 2. Ходзіць п..лем з краю ў край, р..жа ч..рны каравай. (Трактар з плугам) 3. Са стр..хі м..рква вісіць, паху не мае, зімой выр..стае. (Лядзяш) 4. Ш..рае сукно лезе ў акно. (Ранак). Якія літары і чаму мы паставілі замест пропуску? Якую літару трэба пісаць у словах с..лавей, с..рока, с..ва?

Слайд 8. Разгледзьце малюнкi. Прачытайце назвы відаў спорту і прылад для спартыўных заняткаў. Устаўце прапушчаныя літары: *ск..калка, вел..сіпед, с..макат, р..кетка, в..лейбол, х..кей, тр..мплін, к..нькі.*

Слайд 9. Творчае спісванне. Прачытайце словы на слайдзе. Запішыце іх ў сшыткі, але спачатку змяніце (падбярэце роднаснае слова) так, каб галосная ў корані была пад націскам: *карані (корань), жалуды (жолуд), каласы (колас), рака (рэчка), гара (горы), вада (водны), сорам (саромецца).*

На апошнім слайдзе вучням былі прапанаваны спасылкі на інтэр-актыўныя практыкаванні <https://learningapps.org/display?v=pe7nagb7517>, <https://learningapps.org/display?v=pd7kz1qo517>, <https://learningapps.org/display?v=pcqx3xmkr17>, <https://learningapps.org/display?v=pz637tx0n17>.

Даследаванне паказала, што тэма была засвоена вучнямі на максімальным узроўні. Дзеці не дапускалі памылак пры напісанні галосных.

Такім чынам, выкарыстанне ІКТ садзейнічае павышэнню якасці ведаў і ўменняў вучняў, эфектыўнасці і матывацыі навучання, цікавасці да вывучаемага прадмета.

[К содержанию](#)

А. В. ЯРМОШЕВИЧ

Брест, БрГУ имени А. С. Пушкина

Научный руководитель – **Г. В. Писарук**, канд. пед. наук, доцент**ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ БАСНИ****И. А. КРЫЛОВА «МАРТЫШКА И ОЧКИ»**

И. А. Крылов написал более двухсот басен, в каждой из них затрагиваются важные для общества проблемы нравственности и поведения, норм морали. Чтобы точнее показать все стороны человеческого характера, баснописец использует образы животных.

Известная всем басня «Мартышка и очки» [1] содержит описание того, как Мартышка пытается справиться с проблемой испортившегося зрения, и вывод, в котором отображена основная мысль текста: человек, который не знает ценности какой-либо вещи, склонен отзываться о ней плохо. Мартышка олицетворяет человеческое нежелание идти в ногу со временем, консерватизм.

Басню «Мартышка и очки» И. А. Крылов написал в мае 1815 г. С. А. Фомичев связывает сюжет басни со стихотворением «О глупом мужике», которое является вариантом анекдота о необразованном крестьянине. Герой стихотворения, увидев, что люди читают в очках, наделяет данный предмет волшебной способностью к чтению. Но надев их, понимает, что читать в них без необходимого навыка не получается [2].

Комплексный анализ басни «Мартышка и очки» (5 предложений, 129 слов) позволяет утверждать, что текст имеет большой дидактический потенциал, что позволяет использовать басню в качестве дидактического материала на уроках русского языка в средней школе.

Нами составлены 40 заданий для учащихся средней школы по разным разделам русского языка – «Развитие речи», «Фонетика», «Лексика и фразеология», «Состав слова и словообразование», «Морфология», «Орфография», «Синтаксис и пунктуация». Несколько заданий являются заданиями повышенного уровня. К каждому заданию даются ответы. Эти материалы могут быть использованы в тех классах, в которых изучается данный раздел русского языка, в качестве текущего материала для работы по формированию умений и отработке соответствующих навыков, а также в 10–11 классах для систематизации изученного в базовом звене школы.

Дадим общую характеристику заданий.

В число заданий, направленных на совершенствование речевых (коммуникативных) умений учащихся, входят задания на определение и формулировку смыслового ядра текста (темы и основной мысли), на определение и доказательство признаков текста басни как лингвистической единицы,

типа речи, стиля речи и жанра текста, на выделение и описание изобразительно-выразительных языковых средств и определение их роли в тексте и др.

Действительность в басне описана в эмоционально-образной форме с целью побудить читателя обратить внимание на проблемы, затронутые в произведении, так реализована воздействующая функция художественной литературы. В тексте используется аллегория – художественный прием, посредством которого абстрактные идеи передаются через конкретный художественный образ; в нашем случае через образ Мартышки автор показывает человека несведущего, неспособного приспособливаться к новому и просить о помощи. В басне проявлены основные черты художественного стиля – образность и эмоциональность, заметна эмоционально-экспрессивная лексика: *хватила, гонит, врак, так и сяк, зло не так большой руки*.

В то же время басню как жанр часто относят и к произведениям разговорного стиля, поскольку она, как правило, содержит диалог, оформленный особым басенным стихом, передающим разговорную речь. В басне «Мартышка и очки» приведена прямая речь, которая также служит для того, чтобы сблизить художественную речь с разговорной. Также в тексте басни используются языковые средства, которые характерны для разговорного стиля: глаголы с разговорным оттенком (*завести,хватила*), наречия (*никак, тут*), разговорные выражения (*не так большой руки, так и сяк*), междометия (*тьфу пропасть!*), просторечие (*ежели*), восклицание (*тьфу пропасть!*).

В заданиях раздела «Фонетика» обращено внимание на наличие в тексте басни слов, на примере которых учащиеся могут определять двойную роль букв Е, Ё, Ю и Я (*ежели, бывает, не зная, про нее, к несчастью* и др.), могут наблюдать над фонетическими процессами оглушения, озвончения и смягчения согласных (*к старости, завести, очков, всех, с досады* и др.).

В разделе «Лексика» содержательное наполнение заданий таково: есть выражения и фразеологизмы, значение которых учащиеся должны объяснить по контексту или с помощью словаря (*слаба глазами стала, завести очки, проку на волос нет, хватить о камень, к худу клонит; зло не так большой руки, вертит очками так и сяк*).

Текст басни является прекрасным иллюстративным материалом для работы над составом слова и словообразованием – разбором слов по составу (*полдюжины, прижмет, действуют, несчастью, зная* и др.) и словообразовательным разбором (*полдюжины, понюхает, никак, людских, несчастью, познатней* и др.).

Интересными оказались задания, разработанные по разделу «Морфология». В тексте есть все изучаемые части речи, в том числе имена прилагательные разных разрядов (*слаба, людской, полезна* и др.), местоимения разных разрядов (*ее, ей, них, себе, свой* и др.), наречия, служебные части

речи: предлоги, выражающие разные смысловые отношения, союзы, выполняющие разные функции, частицы разных разрядов.

Богатый материал содержится в тексте басни по разделу «Синтаксис и пунктуация»»: учащимся можно предложить найти ошибки в управлении с точки зрения современного русского языка в словосочетаниях *слушает врач* и *у людей слышать*, найти в тексте предложение с придаточной уступительной частью, назвать средство связи и составить схему этого предложения, объяснить постановку двоеточия во втором предложении текста и проиллюстрировать это схемой.

Несколько заданий посвящены культуре речи. Так, учащимся предлагается поставить ударение в словах *вертит, на волос, слаба* глазами, объяснить значение слова *невежда*.

Думается, учащимся будут интересны и лингвокультурологические аспекты басни. Первые упоминания об очках относятся к 1285 г., они изготавливались из отполированных кристаллов или кусочков стекла и не были соединены между собой. Это были одинарные линзы без оправы, и только через время люди соединили их между собой специальной распоркой, которая крепилась на нос. Их называли пенсне. К концу XVI в. появились веревочки, которые завязывались на затылке. В 1724 г. лондонский оптик Эдвард Скарлетт придумал очки с заушными дужками. Массовое производство очков началось в конце XVIII в. Скорее всего, на момент написания басни И. А. Крыловым очки были еще не всем знакомы и окутаны флером новизны.

Таким образом, басня И. А. Крылова раскрывает глубину ситуаций, которые встречаются и в современной нам жизни, когда невежда, хватающийся за работу, в которой ничего не понимает, только злится и кричит, что все новое и незнакомое – лишнее и бесполезное, вместо того, чтобы разобраться в этом новом и научиться ему.

Список использованной литературы

1. Крылов, И. А. Мартышка и очки [Электронный ресурс] / И. А. Крылов. – Режим доступа: <https://rustih.ru/ivan-krylov-martyshka-i-ochki-basnya/>. – Дата доступа: 18.01.2022.
2. Фомичев, С. А. Комментарии / С. А. Фомичев // Сочинения : в 2 т. / И. А. Крылов. – М. : Худож. лит., 1984. – Т. 2 : Комедии. Басни / сост., подгот. текста и коммент. С. А. Фомичева. – С. 681–716.

[К содержанию](#)