Установа адукацыі “Гомельскі дзяржаўны ўніверсітэт імя Ф. Скарыны”

Факультэт філалагічны

Кафедра беларускай мовы

УЗГОДНЕНА	УЗГОДНЕНА
Загадчык кафедры	Дэкан факультэта
_____А.М. Воінава	_____А.М. Палуян
__ 19.04. 2023г.	__ 19.04. 2023 г.

ВУЧЭБНА-МЕТАДЫЧНЫ КОМПЛЕКС ПА ВУЧЭБНАЙ ДЫСЦЫПЛІНЕ

МЕТОДЫКА ВЫКЛАДАННЯ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ

для спецыяльнасці 1-02 03-03 Беларуская мова і літаратура. Замежная мова (англійская)

Складальнікі: Ляшчынская В.А., Шведава З.У.

Разгледжана і зацверджана
на пасяджэнні Навукова-метадычнага савета ўніверсітэта 24.05 20 23 г.,
пратакол № 9

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Электронны вучэбна-метадычны комплекс па дысцыпліне “Методыка выкладання беларускай мовы” / Аўтары-складальнікі: Ляшчынская В.А., Шведава З.У. – Гомель: ГДУ імя Ф. Скарыны, 2023. – 241 с.

Рэцэнзенты:

Лапіцкая Н. І., кандыдат філалагічных навук, дацэнт, дацэнт кафедры рускага, агульнага і славянскага мовазнаўства УА “Гомельскі дзяржаўны ўніверсітэт імя Францыска Скарыны”

кафедра мовазнаўства і лінгвадыдактыкі УА “Беларускі дзяржаўны педагагічны ўніверсітэт імя Максіма Танка”

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

© Аўтары-складальнікі
Ляшчынская В.А., Шведава З.У., 2023.
© ГДУ імя Ф. Скарыны, 2023.

ЗМЕСТ

Тлумачальная запіска	4
Тэматычны план	8
Змест вучэбнага матэрыялу	13
ТЭАРЭТЫЧНЫ РАЗДЗЕЛ	17
Тэма 1 Уводзіны ў дысцыпліну “Методыка выкладання беларускай мовы”	17
Тэма 2 Сродкі навучання беларускай мове	23
Тэма 3 Прынцыпы навучання беларускай мове	29
Тэма 4 Метады і прыёмы навучання беларускай мове	32
Тэма 5 Урок беларускай мовы	38
Тэма 6 Методыка вывучэння фанетыкі	49
Тэма 7 Методыка навучання арфаграфіі	61
Тэма 8 Методыка вывучэння лексікі і фразеалогіі	69
Тэма 9 Методыка вывучэння марфемікі і словаўтварэння	76
Тэма 10 Методыка вывучэння граматыкі; методыка вывучэння пунктуацыі	86
Тэма 11 Асноўныя пытанні методыкі развіцця маўлення вучняў	116
Тэма 12 Віды творчай працы па развіцці маўлення	136
ПРАКТЫЧНЫ РАЗДЗЕЛ	145
Тэматыка практычных заняткаў	145
Матэрыялы для практычных заняткаў	146
Тэставыя заданні (для самаправеркі па асобных тэмах курса)	211
РАЗДЗЕЛ КАНТРОЛЮ	217
Пытанні да заліку	217
Тэсты	219
Літаратура	240

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

ТЛУМАЧАЛЬНАЯ ЗАПІСКА

Дысцыпліна “Методыка выкладання беларускай мовы” з’яўляецца кампанентам установы вышэйшай адукацыі. Вывучэнне курса “Методыка выкладання беларускай мовы” прадугледжана адукацыйным стандартам і вучэбным планам падрыхтоўкі спецыялістаў па спецыяльнасці “Беларуская мова і літаратура. Замежная мова (англійская)”.

Дысцыпліна ўваходзіць у модуль “Методыкі выкладання спецыяльных дысцыплін”. Дысцыпліна “Методыка выкладання беларускай мовы” вывучаецца студэнтамі 3 курса філалагічнага факультэта па спецыяльнасці 1-02 03 03 “Беларуская мова і літаратура. Замежная мова (англійская)”. Вывучэнне дысцыпліны разлічана на 100 гадзін, з іх – 48 аўдыторных (24 лекцыйныя, у тым ліку 2 гадзіны КСР, і 24 гадзіны практычныя) заняткаў, 3 заліковыя адзінкі. Форма справаздачы – залік у 5 семестры.

Патрабаванні да кампетэнтнасці спецыяліста.

УК-6

Ажыццяўляць у працэсе дзейнасці ва ўмовах абнаўлення яе мэт, зместу, змены тэхналогій, вызначаць метады вырашэння прафесійных задач, ацэньваць іх эфектыўнасць і якасць.

БПК-1

Праектаваць працэс навучання, ставіць адукацыйныя мэты, адбіраць змест вучэбнага матэрыялу, метады і тэхналогіі на аснове сістэмы ведаў у галіне тэорыі і методыкі педагагічнай дзейнасці.

БПК-5

Ажыццяўляць адбор зместу, форм, метадаў і сродкаў навучання і выхавання, прымяняць іх у адукацыйным працэсе з улікам узроставых і псіхалагічных асаблівасцей навучэнцаў.

Як адзначаецца ў адукацыйным стандарце, дысцыпліна “Методыка выкладання беларускай мовы” ўключае ў свой склад агульныя пытанні методыкі выкладання беларускай мовы (методыка выкладання беларускай мовы як навука, беларуская мова як вучэбны прадмет, падручнік і вучэбныя дапаможнікі па беларускай мове, прынцыпы, метады і прыёмы навучання беларускай мове, урок як асноўная форма навучання), методыку навучання раздзелам беларускай мовы (методыка навучання фанетыцы, арфаэпіі, лексіцы і фразеалогіі, марфеміцы і словаўтварэнню, марфалогіі, сінтаксісу, арфаграфіі, пунктуацыі), методыку развіцця маўлення (методыка навучання нормам стылістыкі і культуры маўлення, методыка ўзбагачэння слоўнікавага запасу і граматычнага ладу маўлення вучняў, методыка развіцця звязнага маўлення, віды творчых работ, іх тыпізацыя, ацэнка), паглыбленае вывучэнне беларускай мовы.

Актуальнасць вывучэння дысцыпліны “Методыка выкладання беларускай мовы” абумоўлена найперш патрэбай у падрыхтоўцы

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

высокакваліфікаваных спецыялістаў для сярэдняй школы – настаўнікаў беларускай мовы. Гэта дысцыпліна з'яўляецца адной з базавых пры падрыхтоўцы спецыялістаў спецыяльнасці 1-02 03 03 "Беларуская мова і літаратура. Замежная мова (англійская)".

Мэта дысцыпліны "Медодыка выкладання беларускай мовы" заключаецца ва ўзбраенні будучых настаўнікаў беларускай мовы тэарэтычнымі асновамі навучання беларускай мовы ў школе для засваення вучнямі праграмнага матэрыялу, для развіцця ў вучняў маўленчай дзейнасці ў яе разнавіднасці, для выхавання маўленчай асобы і грамадзяніна Рэспублікі Беларусь сродкамі беларускай мовы.

Рэалізацыя мэты можа быць дасягнута пры вырашэнні наступных **задач:**

- авалодаць лінгвадыдактычнымі асновамі навучання беларускай мовы ў школе – прынцыпы, метады, прыёмы;
- выпрацаваць навуковую базу і асноўныя прафесійныя ўменні, неабходныя для эфектыўнага ажыццяўлення будучай працы;
- азнаёміць з метадычнай спадчынай, з абагуленым вопытам лепшых настаўнікаў беларускай мовы сучаснай школы, рознымі вучэбнымі тэхналогіямі навучання;
- стымуляваць навукова-метадычную творчасць студэнтаў і актывізаваць іх навукова-метадычныя здольнасці.

У выніку вывучэння вучэбнай дысцыпліны студэнт павінен ***ведаць:***

- тэарэтычныя асновы Канцэпцыі моўнай адукацыі ў Рэспубліцы Беларусь і канцэпцыі вучэбнага прадмета "Беларускай мова";
- заканамернасці ўзаемадзеяння выкладання беларускай мовы (дзейнасць настаўніка і навучэнцаў (дзейнасць кожнага вучня);
- сучасныя стратэгіі навучання беларускай мове, падыходы да арганізацыі навучання, яго сучасныя тэхналогіі;
- сутнасць працэсу навучання беларускай мове і ўмовы яго эфектыўнасці;
- мэты прадметнай адукацыі, прынцыпы адбору і структуравання вучэбнага матэрыялу, сродкі, метады і прыёмы навучання, формы і метады бягучага і выніковага кантролю;
- шляхі ўдасканалення арганізацыйных форм навучання беларускай мове, распрацоўкі новых навучальных сістэм і тэхналогій;

студэнт павінен ***умець:***

- творча падыходзіць да авалодання канцэпцыяй аўтараў сучасных падручнікаў па беларускай мове;
- аналізаваць сродкі навучання беларускай мове, вывучаць індывідуальныя асаблівасці вучняў; аналізаваць урокі; абгрунтоўваць выбар форм, метадаў, прыёмаў навучання; ацэньваць ход і вынікі навучальнай дзейнасці (гнастычныя ўменні);
- прадумваць метадычную структуру ўрока, паслядоўнасць і спосабы работы над новым матэрыялам, яго замацаванне, абагульненне і сістэматызацыю; папярэджваць памылкі і недахопы маўлення вучняў;

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

прадумваць формы, метады і прыёмы бягучага і выніковага кантролю (праекціровачныя ўменні);

- распрацоўваць канспекты ўрокаў беларускай мовы; адбіраць у адпаведнасці з мэтамі ўрока вучэбны матэрыял, метады, прыёмы; спецыяльныя сродкі навучання (канструктыўныя ўменні);
- паведамляць вучэбную інфармацыю; успрымаць адказы вучняў, тактоўна рэагаваць на іх выказванні і каменціраваць іх; валодаць прыёмамі выражэння ўпэўненасці ў магчымасцях вучняў;
- выконваць навукова-метадычную работу, удзельнічаць у працы навукова-метадычных аб'яднанняў;
- аналізаваць уласную дзейнасць з мэтай яе ўдасканалення і павышэння сваёй кваліфікацыі;

студэнт павінен ***валодаць здольнасцямі:***

- ажыццяўляць працэс навучання ў адпаведнасці з адукацыйнай праграмай;
- самастойна працаваць з навукова-метадычнай літаратурай;
- планаваць і праводзіць вучэбныя заняткі з улікам спецыфікі тэм і раздзелаў праграмы і ў адпаведнасці з вучэбным планам;
- выкарыстоўваць сучасныя навукова абгрунтаваныя прыёмы, метады і сродкі навучання, прымяняць тэхнічныя сродкі навучання, інфармацыйныя і камп'ютарныя тэхналогіі;
- прымяняць сучасныя сродкі ацэньвання вынікаў навучання;
- выхоўваць у навучэнцаў духоўныя і маральныя каштоўнасці, патрыятычныя перакананні на аснове індывідуальнага падыходу;
- арганізоўваць пазакласныя мерапрыемствы.

Засваенне адукацыйнай праграмы па спецыяльнасці 1-02 03 03 "Беларуская мова і літаратура. Замежная мова (англійская)" павінна забяспечыць фарміраванне наступных груп кампетэнцый:

акадэмічных кампетэнцый, якія ўключаюць веды і ўменні па дысцыпліне, здольнасці і ўменні вучыцца;

сацыяльна-асобасных кампетэнцый, якія ўключаюць культурна-каштоўнасныя арыентацыі, веданне ідэалагічных, маральна-этычных каштоўнасцей грамадства і дзяржавы і ўменне кіравацца імі;

прафесійных кампетэнцый, якія ўключаюць здольнасць вырашаць задачы, распрацоўваць планы і забяспечваць іх выкананне ў выбранай сферы прафесійнай дзейнасці.

Дысцыпліна "Методыка выкладання беларускай мовы" цесна звязана з дысцыплінамі "Сучасная беларуская мова", "Культура беларускай мовы і стылістыка", "Методыка выкладання беларускай літаратуры", "Методыка выкладання англійскай мовы".

Матэрыял дадзенага курса размешчаны ў электронным вучэбна-метадычным комплексе "Методыка выкладання беларускай мовы".

Электронны вучэбна-метадычны комплекс "Медодыка выкладання беларускай мовы" накіраваны на грунтоўнае і дасканалае засваенне асноўных

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

пытанняў лінгвадыдактыкі. Ён складаецца з тлумачальнай запіскі, тэматычнага плана, зместу вучэбнага матэрыялу, тэарэтычнага і практычнага раздзелаў, раздзела кантролю, у які ўключаны пытанні да заліку па дысцыпліне, тэставыя заданні і спіс літаратуры. У Тлумачальнай запісцы вызначаюцца мэта і задачы вывучэння дысцыпліны, асноўныя веды, уменні і навыкі студэнтаў, указваецца сувязь з іншымі лінгвістычнымі дысцыплінамі.

Тэматычны план змяшчае назвы тэм заняткаў, пералік вывучаемых пытанняў па адпаведных тэмах і колькасць аўдыторных гадзін па кожнай тэме (лекцыйных, практычных). Змест вучэбнага матэрыялу раскрывае асноўныя тэмы курса.

Тэарэтычны раздзел ЭВМК складаецца з раскрыцця асноўных тэм курса, якія знаёмяць з асноўнымі пытаннямі методыкі выкладання беларускай мовы. Кожная тэма суправаджаецца пытаннямі і заданнямі для самастойнага замацавання прачытанага і спісам літаратуры па дадзенай тэме.

Практычны раздзел арыентаваны на замацаванне тэарэтычных звестак і складаецца з тэматыкі і матэрыялаў для практычных заняткаў, раздзел кантролю уключае пытанні да заліку, а таксама тэставыя заданні для правядзення прамежкавага кантролю ведаў і спіс літаратуры.

У спісе літаратуры размяшчаюцца асноўныя і дадатковыя навуковыя крыніцы вывучэння дысцыпліны “Медодыка выкладання беларускай мовы”.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

ТЭМАТЫЧНЫ ПЛАН

умар раздзела, тэмы, заняткаў	Назва раздзела, тэмы, заняткаў; пералік вывучаемых пытанняў	Колькасць аўдыторных гадзін			Матэрыяльнае забеспячэнне заняткаў (наглядныя, метадычныя дапаможнікі і інш.)
		Лекцыі	Практычныя заняткі	КСР	
1	2	3	4	5	6
1	**Уводзіны**	2	-	-	
1.1	*Уводзіны ў дысцыпліну "Методыка выкладання беларускай мовы"* 1 Методыка беларускай мовы як навука, яе прадмет і задачы. 2 Фундаментальныя паняцці і катэгорыі методыкі беларускай мовы. 3 Сувязь методыкі беларускай мовы з іншымі навукамі: лінгвістыкай, псіхалогіяй, дыдактыкай, логікай, філасофіяй, методыкай выкладання іншых прадметаў філалагічнага цыкла. 4 Метады даследавання ў методыцы выкладання беларускай мовы.	2	-	-	Дакументы: канцэпцыя прадмета, адукацыйны стандарт, закон аб мовах і інш. Схема «Сувязь методыкі з іншымі навукамі».
2	**Агульныя пытанні методыкі выкладання беларускай мовы**	8	8	2	
2.1	*Сродкі навучання беларускай мове* 1 Беларуская мова – прадмет і сродак навучання. 2 Падручнік – асноўны сродак навучання роднай мове; з гісторыі падрыхтоўкі падручнікаў. 3 Сучасныя праграмы па беларускай мове. 4 Сродкі нагляднасці і іх класіфікацыя.	2	2	-	Схема «Нагляднасць пры навучанні беларускай мове».

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

	5 Тэхнічныя сродкі навучання.				
2.2	*Прынцыпы навучання беларускай мове* 1 Прынцыпы навучання беларускай мове як аснова адукацыйнай тэхналогіі. 2 Агульнадыдактычныя прынцыпы. 3 Агульнаметадычныя прынцыпы. 4 Прыватнаметадычныя прынцыпы.	-	-	2	
2.3	*Метады і прыёмы навучання беларускай мове* 1 Паняцце метаду і прыёму навучання. 2 Асновы класіфікацыя метадаў навучання. 3 Характарыстыка метадаў і прыёмаў навучання і методыка іх выкарыстання. 4 Пошук, выбар і правілы выкарыстання метадаў і прыёмаў навучання на ўроку.	2	2	-	Табліцы “Класіфікацыя метадаў навучання”
2.4	*Урок беларускай мовы* 1 Паняцце “ўрок”, яго структурныя кампаненты і іх функцыі. 2 Асновы класіфікацыі і тыпы ўрокаў. 3 Нетрадыцыйныя формы правядзення ўрока беларускай мовы. 4 Планаванне вучэбнага матэрыялу. План і канспект урока. 5 Віды вучэбных планаў. 6 Падрыхтоўка настаўніка да ўрока і яе этапы. 7 Аналіз урока беларускай мовы і яго крытэрыі.	2	4	-	Схемы класіфікацыі ўрокаў
3	**Методыка вывучэння раздзелаў школьнага курса беларускай мовы**	10	10		Схема аналізу ўрока
3.1	*Методыка вывучэння фанетыкі* 1 Значэнне, змест, задачы вывучэння раздзела "Фанетыка і арфаэпія. Графіка і арфаграфія”. 2 Прыватнаметадычныя прынцыпы вывучэння фанетыкі (апора на маўленчы слых вучняў, разгляд гука ў марфеме, супастаўленне гукаў і літар). 3 Метады і прыёмы вывучэння фанетыкі. Характар і віды фанетычных і фанетыка-графічных практыкаванняў. 4 Фарміраванне арфаэпічных і акцэнталагічных навыкаў пры	2	2	-	Схемы фанетычнага аналізу, табліца параўнання і супастаўлення тэорыі і практыкі ў пачатковай і сярэдняй школе

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

	вывучэнні фанетыкі. 5 Вымаўленчыя памылкі, іх прычыны і методыка папярэджання іх.				
3.2	*Методыка навучання арфаграфіі* 1 Мэта навучання арфаграфіі і яе месца ў школьным курсе беларускай мовы. 2 Прынцыпы методыкі арфаграфіі. 3 Паняцце аб арфаграме і методыка азнаямлення вучняў з арфаграмай і арфаграфічным правілам. 4 Удасканаленне арфаграфічных уменняў і навыкаў у працэсе падрыхтоўкі школьнікаў да напісання творчых прац (пераказаў, сачыненняў і інш.). 5 Практыкаванні па арфаграфіі, месца і роля арфаграфічнага слоўніка на ўроках мовы.	2	2	-	Тэксты, схемы арфаграфічнага разбору (тыпы арфаграм), слоўнікі
3.3.	*Методыка вывучэння лексікі і фразеалогіі* 1 Значэнне, змест, задачы, прынцыпы навучання лексіцы і фразеалогіі ў школе. 2 Методыка азнаямлення вучняў з асноўнымі лексічнымі і фразеалагічнымі паняццям. 3 Віды лексічных практыкаваняў. 4 Методыка ўзбагачэння і актывізацыі лексічнага і фразеалагічнага запасу школьнікаў. 5 Фарміраванне ўменняў працаваць са слоўнікамі розных тыпаў.	2	2	-	Слоўнікі фразеалагізмаў, тэксты, схема лексічнага разбору
3.4	*Методыка вывучэння марфемікі і словаўтварэння* 1 Значэнне, змест і задачы вывучэння раздзела “Словаўтварэнне і арфаграфія”. 2 Лінгвістычныя асновы школьнага курса словаўтварэння, яго змест. 3 Лінгвадыдактычныя асновы вывучэння словаўтварэння: прынцыпы, метады і прыёмы. 4 Сістэма практыкаваняў. Марфемны і словаўтваральны разборы. 5 Фарміраванне арфаграфічных навыкаў пры вывучэнні	2	2	-	Тэксты, схемы марфемнага і словаўтваральнага разбору

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

	пытанняў раздзела.				
3.5	*Методыка вывучэння граматыкі* 1 Значэнне і задачы вывучэння граматыкі ў школе. Кароткія звесткі з гісторыі выкладання граматыкі. 2 Асноўныя прынцыпы вывучэння граматыкі. Спецыфічныя прынцыпы навучання марфалогіі. 3 Методыка азнаямлення вучняў з марфалагічнымі паняццямі і фарміраванне сінтаксічных уменняў і навыкаў. 4 Віды практыкаванняў па марфалогіі і сінтаксісу. Марфалагічны і сінтаксічны разборы, методыка іх правядзення. 5 Арганізацыя працы па развіцці маўлення пры вывучэнні марфалогіі і сінтаксісу. 6 Мэты і месца пунктуацыі ў школьным курсе беларускай мовы. 7 Азнаямленне вучняў з пунктуацыйнымі паняццямі. 8 Фарміраванне пунктуацыйных уменняў і навыкаў у рабоце над тэкстамі рознага тыпу і жанру. 9 Методыка работы над пунктуацыйнымі памылкамі і іх папярэджваннем.	2	2	-	Схемы марфалагічнага разбору часцін мовы, сінтаксічнага разбору сказаў і схемы пунктуацыйнага разбору
4	**Методыка развіцця маўлення вучняў**	4	6	-	
4.1	*Асноўныя пытанні методыкі развіцця маўлення вучняў* 1 Развіццё маўлення – адна з асноўных задач навучання роднай мове. 2 Прынцыпы методыкі развіцця маўлення. 3 Метады і прыёмы працы настаўніка па развіцці маўлення вучняў. 4 Віды маўленчай дзейнасці. 5 Навучанне камунікатыўным якасцям маўлення, маўленчаму этыкету і фарміраванне культуры маўлення. 6 Значэнне, задачы і асаблівасці вывучэння стылістыкі на ўроках беларускай мовы. 7 Метады і прыёмы вывучэння стылістыкі. 8 Стылістычныя ўменні і практыкаванні па фарміраванні	2	4	-	Схема “Віды маўленчай дзейнасці”. Тэксты, схема функцыянальных стыляў

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

	стылістычных уменняў і навыкаў. 9 Праца над моўнымі асаблівасцямі стылёвай прыналежнасці тэкстаў.				
4.2	*Віды творчай працы па развіцці маўлення* 1 Тэкст як прадукт (вынік) маўленчай дзейнасці. 2 Пераклад як від навучальных практыкаванняў па развіцці маўлення, яго тыпалогія і методыка правядзення. 3 Пераказ у сістэме работы па развіцці звязнага маўлення школьнікаў, яго тыпы і методыка правядзення. 4 Сачыненне як від работы па развіцці звязнага маўлення, яго тыпалогія і методыка працы па падрыхтоўцы да сачынення. 5 Віды памылак у творчых працах вучняў, работа па іх выпраўленні і папярэджванні.	2	2		Тэксты, схемы-ўзоры разважання, апавядання і апісання. Тэксты розных творчых работ, перфаканверты, малюнкі
	Усяго гадзін:	**22**	**24**	**2**	

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

ЗМЕСТ ВУЧЭБНАГА МАТЭРЫЯЛУ

Раздзел 1 УВОДЗІНЫ

Тэма 1 Уводзіны ў дысцыпліну “Методыка выкладання беларускай мовы”. Методыка выкладання беларускай мовы як навука, яе прадмет і задачы. Беларуская мова як вучэбны прадмет у школе. Фундаментальныя паняцці і катэгорыі методыкі роднай мовы: мэта і змест моўнай адукацыі, працэс навучання мове, заканамернасці засваення мовы, развіццё маўлення. Сувязь методыкі беларускай мовы з іншымі навукамі (лінгвістыкай, псіхалогіяй, дыдактыкай, логікай, філасофіяй і інш.). Арганізацыя і структура метадычнага даследавання. Вызначэнне і характарыстыка метадаў даследавання. Вывучэнне метадычнай спадчыны. Вывучэнне перадавога вопыту настаўнікаў і цэлых калектываў. Назіранне за вучэбным працэсам, эксперымент. Аналіз школьнай дакументацыі і прац вучняў, анкетаванне і інш.

Раздзел 2 АГУЛЬНЫЯ ПЫТАННІ МЕТОДЫКІ ВЫКЛАДАННЯ БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ

Тэма 2 Сродкі навучання беларускай мове.

Беларуская мова – прадмет вывучэння, сродак навучання, фарміраванне і развіцця моўнай асобы вучня. Змест і структура школьнага курса беларускай мовы. Сучасныя праграмы па беларускай мове для 5 – 11 класаў сярэдняй школы. Арыентацыя праграм на развіццё маўленчых і інтэлектуальных здольнасцей вучняў, асэнсаванне імі законаў мовы, фарміраванне вучэбна-моўных, маўленчых уменняў і навыкаў, культурна-моўнай кампетэнцыі.

Падручнік – асноўны сродак навучання роднай мове; з гісторыі падрыхтоўкі падручнікаў. Функцыі падручніка: інфармацыйная, трансфармацыйная, сістэматызавальная, выхаваўчая. Структурныя кампаненты школьнага падручніка. Характарыстыка школьнага падручніка: форма падачы новага матэрыялу, сістэма практыкаванняў і заданняў, рэалізацыя дыферэнцыраванага падыходу ў навучанні, сістэма паўтарэння пройдзенага, метадычны апарат.

Дапаможнікі да падручніка (метадычныя матэрыялы, зборнікі практыкаванняў, зборнікі тэкстаў і інш.), слоўнікі і даведнікі.

Сродкі нагляднасці і іх класіфікацыя (слыхавыя, зрокавыя, зрокава-слыхавыя (“жывое” маўленне, тэксты, гуказапісы, табліцы, схемы, рэпрадукцыі карцін, дыяпазітывы, слайды, відэафільмы і інш.).

Тэхнічныя сродкі навучання: дыяпраектар, кадаскоп, магнітафон, відэамагнітафон, камп’ютар і інш.).

Тэма 3 Прынцыпы навучання беларускай мове

Прынцыпы навучання беларускай мове як аснова адукацыйнай тэхналогіі. Агульнадыдактычныя прынцыпы навучання беларускай мове: навуковасці, сістэматычнасці, паслядоўнасці, даступнасці, свядомасці, актыўнасці, трываласці ведаў, пераемнасці, перспектыўнасці, нагляднасці, сувязь тэорыі з практыкай, улік індывідуальных асаблівасцей вучняў, адзінтсва навучання, выхавання і развіцця.

Агульнаметадычныя прынцыпы: увага да матэрыі мовы, разуменне моўных значэнняў, ацэнка выразнасці мовы, развіццё адчування мовы, каардынацыя вуснага і

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

пісьмовага маўлення, функцыянальная накіраванасць навучання мове, камунікатыўная накіраванасць навучання, структурна-семантычны, апора на этнакультуру і інш.

Прыватнаметадычныя прынцыпы.

Месца, роля і сувязі розных тыпаў прынцыпаў методыкі выкладання беларускай мовы.

Тэма 4 Метады і прыёмы навучання беларускай мове

Паняцце метаду і прыёму навучання. Асновы класіфікацыі метадаў навучання: этапы навучання мове, крыніцы атрымання ведаў, характару вучэбна-пазнавальнай дзейнасці вучняў, логікі падачы і ўспрымання інфармацыі і інш. Характарыстыка метадаў навучання. Пошук, выбар і правілы выкарыстання метадаў навучання на ўроку.

Прыёмы як дэталі метаду. Агульнадыдактычныя прыёмы (аналіз, сінтэз, параўнанне, супастаўленне, класіфікацыя, дыферэнцыяцыя, алгарытмізацыя і інш.), агульнаметадычныя і прыватнаметадычныя прыёмы. Пошук, выбар і правілы выкарыстання прыёмаў навучання на ўроку.

Тэма 5 Урок беларускай мовы

Паняцце «ўрок». Структурныя кампаненты ўрока і іх функцыі. Асновы класіфікацыі ўрокаў, іх тыпы. Нетрадыцыйныя формы правядзення ўрока беларускай мовы: урок-падарожжа, урок-казка, урок-лекцыя, урок-семінар, урок-залік, урок-гульня і інш. Правядзенне ўрокаў беларускай мовы з выкарыстаннем тэхналогій навучання. Выкарыстанне на ўроках беларускай мовы індывідуальных камп’ютараў. Віды камп’ютарных праграм па беларускай мове. Методыка складання лінгвістычнага сцэнарыя для камп’ютарных праграм па беларускай мове.

Планаванне вучэбнага матэрыялу. План і канспект урока. Віды вучэбных планаў: каляндарны (гадавы), тэматычны, каляндарна-тэматычны, план урока. Падрыхтоўка настаўніка да ўрока і яе этапы. Афармленне плана і канспекта ўрока. Аналіз урока беларускай мовы і яго крытэрыі.

Раздзел 3 МЕТОДЫКА ВЫВУЧЭННЯ РАЗДЗЕЛАЎ ШКОЛЬНАГА КУРСА БЕЛАРУСКАЙ МОВЫ

Тэма 6 Методыка вывучэння фанетыкі

Значэнне, змест, задачы вывучэння раздзела "Фанетыка і арфаэпія. Графіка і арфаграфія”. Прыватнаметадычныя прынцыпы вывучэння фанетыкі (апора на маўленчы слых вучняў, разгляд гука ў марфеме, супастаўленне гукаў і літар). Метады і прыёмы вывучэння фанетыкі. Характар і віды фанетычных і фанетыка-графічных практыкаванняў. Фанетыка-графічны разбор, методыка яго правядзення. Фарміраванне арфаэпічных і акцэнталагічных навыкаў пры вывучэнні раздзела "Фанетыка і арфаэпія. Графіка і арфаграфія. Вымаўленчыя памылкі, іх прычыны і методыка паперэджвання іх. Узаемасувязь засваення фанетыкі з развіццём маўлення вучняў, удасканаленнем правапісных і арфаэпічных уменняў і навыкаў.

Тэма 7 Методыка навучання арфаграфіі

Мэта навучання арфаграфіі і яе месца ў школьным курсе беларускай мовы. Прынцыпы методыкі арфаграфіі. Паняцце аб арфаграме. Методыка азнаямлення вучняў з арфаграмай і арфаграфічным правілам. Удасканаленне арфаграфічных уменняў і навыкаў у працэсе падрыхтоўкі школьнікаў да напісання творчых прац (пераказаў, сачыненняў і інш.). Месца і роля арфаграфічнага слоўніка на ўроках мовы. Сістэма арфаграфічных

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

практыкаванняў.

Тэма 8 Методыка вывучэня лексікі і фразеалогіі

Значэнне, змест, задачы, прынцыпы вывучэння лексікі і фразеалогіі ў школе. Методыка азнаямлення вучняў з асноўнымі лексічнымі і фразеалагічнымі паняццямі. Шляхі і спосабы вывучэння лексікі ў школьнай практыцы навучання мове. Віды лексічных практыкаваняў. Адбор фразеалагізмаў да ўрокаў мовы. Методыка ўзбагачэння і актывізацыі лексічнага і фразеалагічнага запасу школьнікаў. Фарміраванне ўменняў працаваць са слоўнікамі розных тыпаў.

Тэма 9 Методыка вывучэння марфемікі і словаўтварэння

Значэнне, змест і задачы вывучэння раздзела "Словаўтварэнне і арфаграфія». Лінгвістычныя асновы школьнага курса словаўтварэння, яго змест. Лінгвадыдактычныя асновы вывучэння словаўтварэння: прынцыпы, метады і прыёмы. Сістэма практыкаваняў. Марфемны і словаўтваральны разборы, методыка іх правядзення, правілы для настаўніка. Фарміраванне арфаграфічных навыкаў пры вывучэнні пытанняў раздзела.

Тэма 10 Методыка вывучэння граматыкі

Значэнне і задачы вывучэння граматыкі ў школе. Кароткія звесткі з гісторыі выкладання граматыкі. Асноўныя прынцыпы вывучэння граматыкі. Роля граматычных ведаў у фарміраванні вучэбна-моўных, правапісных і камунікатыўных уменняў і навыкаў вучняў. Лінгваметадычныя асновы навучання граматыцы беларускай мовы.

Месца і значэнне раздзела "Марфалогія і арфаграфія" ў школьным курсе роднай мовы. Мэты і змест вывучэння часцін мовы. Спецыфічныя прынцыпы навучання марфалогіі. Методыка азнаямлення вучняў з марфалагічнымі паняццямі. Віды практыкаванняў па марфалогіі. Марфалагічны разбор, методыка яго правядзення. Арганізацыя працы па развіцці маўлення пры вывучэнні марфалогіі.

Месца і значэнне сінтаксісу ў школьным курсе беларускай мовы, этапы яго вывучэння: пачатковыя класы, прапедэўтычны курс (5 кл.), спадарожнае вывучэнне (5 – 7 класы), сістэматычны курс (8 – 9 класы), заключны (10 – 11 класы). Фарміраванне сінтаксічных паняццяў. Функцыянальны аспект вывучэння сінтаксісу. Віды сінтаксічных практыкаванняў. Фарміраванне сінтаксічных уменняў і навыкаў на аснове аналізу тэкстаў розных тыпаў, жанраў. Сінтаксічны разбор, методыка яго правядзення. Развіццё маўлення школьнікаў пры вывучэнні сінтаксісу.

Мэты навучання пунктуацыі, яе месца ў школьным курсе беларускай мовы. Лінгвадыдактычныя асновы навучання пунктуацыі: прынцыпы, метады, прыёмы. Азнаямленне вучняў з пунктуацыйнымі паняццямі. Віды пунктуацыйных практыкаванняў, методыка іх правядзення. Фарміраванне пунктуацыйных уменняў і навыкаў у рабоце над тэкстамі рознага тыпу і жанру. Методыка работы над пунктуацыйнымі памылкамі і іх папярэджваннем.

Раздзел 4 МЕТОДЫКА РАЗВІЦЦЯ МАЎЛЕННЯ ВУЧНЯЎ

Тэма 11 Асноўныя пытанні методыкі развіцця маўлення вучняў

Развіццё маўлення – адна з асноўных задач навучання роднай мове. Прынцыпы методыкі развіцця маўлення: сувязь і адзінства маўлення і мыслення, сувязь і ўзаемаабумоўленасць вуснай і пісьмовай формаў маўлення, сувязь развіцця маўлення з вывучэннем усіх раздзелаў школьнага курса беларускай мовы і інш. Метады і прыёмы працы настаўніка па развіцці маўлення вучняў. Узбагачэнне слоўнікавага запасу вучняў,

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

шляхі і спосабы. Віды маўленчай дзейнасці (аўдзіраванне, чытанне, гаварэнне, пісьмо) і методыка працы па іх арганізацыі, удасканаленні маўленчых навыкаў.

Навучанне камунікатыўным якасцям маўлення (правільнасць, дакладнасць, лагічнасць, дарэчнасць, багацце, выразнасць), маўленчаму этыкету. Стылістычны аспект урокаў беларускай мовы. Стылістычныя ўменні і практыкаванні па фарміраванні стылістычных уменняў і навыкаў. Класіфікацыя практыкаванняў па стылістыцы, іх месца на ўроках беларускай мовы.

Тэма 12 Віды творчай працы па развіцці маўлення

Значэнне, задачы, змест работы па развіцці вуснага і пісьмовага маўлення вучняў. Тэкст як прадукт (вынік) маўленчай дзейнасці. Фарміраванне у вучняў паняцця пра тэкст, яго асноўныя прыметы: мадальнасць (наяўнасць адрасата і адрасанта), тэматычнае адзінства, звязнасць, разгорнутасць, паслядоўнасць, завершанасць. Методыка азнаямлення з асноўнымі тыпамі маўлення: апавяданне, апісанне, разважанне. Методыка азнаямлення з асноўнымі жанрава-стылістычнымі разнавіднасцямі тэкстаў (рэферат, ліст, аб’ява, заява, аўтабіяграфія, водгук, рэцэнзія, канспект, характарыстыка і інш.). Стылёвая разнастайнасць маўленчай дзейнасці.

Пераклад як від навучальных практыкаванняў па развіцці маўлення. Тыпалогія перакладаў. Методыка правядзення перакладаў. Пераказ у сістэме работы па развіцці звязнага маўлення школьнікаў. Тыпы пераказаў і іх асновы: навучальныя і кантрольныя; падрабязныя, блізкія да тэксту, сціслыя, выбарачныя і інш. Сачыненне як від работы па развіцці звязнага маўлення, сродак самавыражэння асобы вучня, яго жыццёвай пазіцыі, унутранага свету. Тыпалогія сачыненняў: навучальныя і кантрольныя; класныя і дамашнія; на аснове жыццёвага вопыту, асабістых назіранняў, па карціне, на літаратурныя тэмы і інш.; апавяданні, апісанні, разважанні ці з элементамі; рэцэнзія, водгук, артыкул і інш. Праца над моўнымі (фанетычнымі, лексічнымі, марфалагічнымі, сінтаксічнымі і інш.) асаблівасцямі стылёвай прыналежнасці тэкстаў.

Методыка працы па падрыхтоўцы і правядзенні творчых работ, праверцы і аналізе памылак. Віды памылак у творчых працах вучняў, ацэнка творчых работ. Работа па папярэджанні памылак.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

ТЭАРЭТЫЧНЫ РАЗДЗЕЛ

Тэма 1. ***Уводзіны ў дысцыпліну "Методыка выкладання беларускай мовы"***

1. Методыка беларускай мовы як навука, яе прадмет і задачы.
2. Фундаментальныя паняцці і катэгорыі методыкі беларускай мовы.
3. Сувязь методыкі беларускай мовы з іншымі навукамі.
4. Метады даследавання ў методыцы выкладання беларускай мовы.

Методыка беларускай мовы як навука, яе прадмет і задачы.

Методыка (ад метад – грэч. methodos – шлях даследавання, тэорыя, вучэнне – спосаб дасягнення якой-небудзь мэты, вырашэнне канкрэтнай задачы; сукупнасць прыёмаў ці аперацый практычнага ці тэарэтычнага засваення рэальнасці) мовы – гэта навука, якая ўяўляе прыватную тэорыю навучання мове, вырашае практычныя задачы і дае рэкамендацыі, рыхтуе дапаможнікі для настаўнікаў і вучняў; гэта навука аб мэтах і задачах, аб змесце, метадах і сродках навучання беларускай мове як вучэбнаму прадмету, аб агульным і прыватным у навучанні беларускай мове ў параўнанні і супастаўленні з рускай мовай (майскі рэферэндум 1995 года замацаваў, а лістападаўскі рэферэндум 1996 года канстытуцыйна пацвердзіў у нашай краіне дзве дзяржаўныя мовы – беларускую і рускую, у выніку чаго маем дзяржаўнае беларуска-рускае двухмоўе).

Аб'ектам методыкі з'яўляецца беларуская мова як вучэбны прадмет і працэс навучання яму, паколькі пры навучанні важнымі з'яўляюцца не толькі веды, але і ўменні і навыкі. У аб'ём паняцця 'навучанне' ўваходзіць дзейнасць настаўніка, вучняў, вынікі гэтай дзейнасці, сам ход авалодвання мовай. Акрамя таго, навучанне мове цесна і непарыўна звязана з выхаваннем. У выніку можна канстатаваць, што аб'ектам даследавання ў методыцы мовы з'яўляецца ўся адукацыйная работа па беларускай мове.

Як самастойная навука методыка мовы ставіць і вырашае свае задачы. Агульная прыкладная задача – на аснове пазнаных заканамернасцей і ў адпаведнасці з сацыяльным заказам выпрацаваць даступныя вучням, навукова абгрунтаваныя і практычна праверараныя сістэмы навучання мове, якія забяспечаць не толькі высокую якасць ведаў, уменняў і навыкаў школьнікаў рознага ўзросту, але і рашэнне выхаваўчых задач, развіццё мыслення і пазнавальнай актыўнасці вучняў. Пры гэтым неабходна ўлічваць, што навучанне мове ў школе мае дзве мэты: 1) вывучэнне курса беларускай мовы, яго раздзелаў, адзінкаў мовы розных ярусаў і ўзроўняў; 2) навучанне маўленню, маўленчай дзейнасці.

Вырашэнню пастаўленых мэт спрыяе вырашэнне наступных задач, якія можна сфармуляваць у выглядзе пытанняў. Першым пытаннем, на якое дае адказ методыка, з'яўляецца, што вывучаць, ці чаму вучыць? Адказ на гэтае пытанне, ці вырашэнне першай задачы, методыка дае ў выглядзе складзеных праграм курса беларускай мовы з размеркаваннем матэрыялу па класах, вызначэннем колькасці гадзін, адведзеных на вывучэнне, засваенне, кантроль і да т. п.; падручнікаў, зборнікаў дыдактычнага матэрыялу для школы. Методыка адбірае моўныя факты, камплектуе змест пытанняў, якія складаюць школьны курс беларускай мовы. Пры гэтым вырашаецца не толькі практычная задача, але ставіцца і ў пэўнай ступені вырашаецца тэарэтычная: вызначаюцца асновы, прынцыпы складання праграмы, падручніка, крытэрыі адбору фактычнага, ілюстрацыйнага, нагляднага матэрыялу, выпрацоўваюцца патрабаванні да афармлення падручніка, скарыстання яго плошчаў і інш.

Аднак нельга канстатаваць канчатковае (ды і ці магчыма яно?) і паспяховае вырашэнне гэтых і многіх іншых пытанняў тэорыі і практыкі методыкі беларускай мовы. Пацвярджэннем гэтаму служыць нестабільнасць падручнікаў для школы ў параўнальна яшчэ нядаўні час, адсутнасць крытэрыяў іх ацэнкі, асноў складання. Менавіта ў сувязі з гэтым прагучала выказванне пра "адсутнасць падручнікаў, якія адпавядаюць духу часу і

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

апошнім навуковым дасягненням” і пра тое, што гэта з’яўляецца адной “з асноўных прычын нізкага ўзроўню ведання беларускай мовы” (Салавянчык Таццяна. Культура беларускага маўлення ва ўмовах білінгвізму // Роднае слова. – 2001. – № 1. – С. 5).

Фундаментальныя паняцці і катэгорыі методыкі беларускай мовы. Асваблівай увагі патрабуе вырашэнне пытанняў, звязаных з асэнсаваннем такіх палажэнняў, як 1) школьны падручнік па беларускай мове не павінен быць зменшанай копіяй навуковага курса беларускай мовы, 2) змест падручніка павінен улічваць дзве мэты навучання беларускай мове – вывучэнне раздзелаў курса беларускай мовы, яе адзінак і навучанне маўленню, валоданню мовай у вуснай і пісьмовай формах, вызначыўшы прыярытэт апошняй; 3) змест падручніка, яго афармленне павінна выклікаць цікавасць, пашыраць кругагляд, служыць фармаванню нацыянальнай свядомасці, этналінгвакультуразнаўчай кампетэнцыі вучняў, быць базай для самастойнага авалодвання матэрыялам, развіваць мысленне, творчасць.

Выключнае значэнне набывае пытанне, навошта вучыць, для чаго патрэбна вывучаць мову? Настаўніку патрэбна давесці да ведама вучняў, наколькі важна ведаць мову сваёй краіны, свайго народа, валодаць рознымі відамі маўленчай дзейнасці, якія перспектывы ў будучай працы, незалежна ад таго, кім стане кожны вучань, адкрывае высокі ўзровень маўленчай асобы, яго моўныя камунікатыўныя здольнасці. Нельга пакінуць без увагі і такі аспект праблемы, як месца кожнага народа ў свеце, калі кожны грамадзянін Беларусі павінен ведаць мову беларускага народа, які адзіны і непаўторны ў моўным сусвеце, калі кожны павінен ганарыцца сваім народам і яго мовай як асноўным паказчыкам і выразнікам нацыянальнай адметнасці.

Адказам на яшчэ адно пытанне-задачу – як вучыць? – з’яўляецца выпрацоўка метадаў і прыёмаў дзейнасці вучняў і настаўніка. Каб дзеянні настаўніка былі найбольш эфектыўнымі, ці аптымальнымі, методыка тлумачыць, якімі метадамі, спосабамі, прыёмамі яму варта карыстацца, як спалучаць іх, як паводзіць сябе ў класе, каб дабівацца пастаўленай мэты. Іншымі словамі, методыка вучыць настаўніка свядома кіраваць вучэбным працэсам, у тым ліку – свядома арганізоўваць свае дзеянні так, каб вучэбны працэс даваў найлепшыя вынікі.

Вывучаючы методыку, настаўнік атрымлівае абагульненае ўяўленне пра тое, як ён павінен кіраваць вучэбным працэсам; атрымлівае інфармацыю пра фактары, што вызначаюць эфектыўнасць яго дзеянняў; пра тое, як змены фактараў уплываюць на змены гэтых дзеянняў; пра тое, як важна граматна ажыццяўляць гэтыя дзеянні і інш. Сёння методыка мовы прапануе даволі значную колькасць метадаў, прыёмаў і спосабаў, выпрацаваных метадычнай навукай з улікам метадычнай спадчыны, вывучэння вопыту настаўнікаў і цэлых калектываў; яны тэарэтычна абгрунтаваныя і практычна правераныя (гл. далей пытанне “Метады даследавання ў методыцы выкладання беларускай мовы”).

Аднак найбольш важна мець адказ на трэцяе пытанне-задачу – чаму так вучыць, а не інакш? як лепш вучыць беларускай мове? Праўда, методыка не дае гатовых рэцэптаў на кожны ўрок, кожны дзень вучэбных заняткаў у канкрэтным класе. Ды гэта і немагчыма, паколькі немагчыма прадбачыць, улічыць і апісаць усе тыя ўмовы і асаблівасці, якія могуць узнікнуць і ўзнікаюць у працы настаўніка з пэўнымі вучнямі на пэўным уроку. Але настаўніка можна навучыць будаваць вучэбны працэс.

У метадычнай навуцы маюцца значныя поспехі і дасягненні ў вырашэнні гэтай задачы, паколькі шматлікія публікацыя тэарэтычнага і практычнага характару вырашаюць, асвятляюць, ставяць пытанні, звязаныя з гэтай праблемай. Асаблівае значэнне ў яе вырашэнні набывае вывучэнне перадавога вопыту настаўнікаў-наватараў, распаўсюджванне і асэнсаванне вынікаў іх працы шырокімі коламі настаўніцтва.

Нельга не прызнаць слушнасці думкі М.Р. Львова аб тым, што “час падказвае свае задачы методыцы, як і педагогіцы ў цэлым” (Львов М.Р. Общие вопросы методики русского языка: Учебное пособие для слушателей ФПК. – М., 1983. – С. 18). Так, сёння нельга даваць веды, выпрацоўваць уменні і навыкі без уліку такіх метадаў і прыёмаў, якія

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

б спрыялі павышэнню актыўнасці, самастойнасці вучняў у працэсе навучання – вучылі здабываць веды, “адкрываць” іх, служылі развіццю мыслення і маўлення, былі апорай трываласці засваення ведаў, уменняў і навыкаў. У сувязі з адзначаным тым, хто рыхтуецца да творчай працы на ніве асветы, варта засвоіць: 1) вызначаныя методыкай фактары, якія абумоўліваюць эфектыўнасць вучэбнага працэсу; 2) іх сістэмную ўзаемасувязь, залежнасць аднаго ад другога; выдзяленне галоўных, вызначальных, і дадатковых; якія з іх дзейнічаюць у любы момант навучання, а якія звязаны з пэўнымі ўмовамі; 3) правілы, паводле якіх настаўнік павінен, абавязаны будаваць свае навучальныя дзеянні, ці залежнасць кіравання вучэбным працэсам, які ажыццяўляе настаўнік, ад пэўных, вядомых яму характарыстык вучэбнага працэсу (у тым ліку вучняў і самога настаўніка). Яны павінны задумацца над такімі пытаннямі, як: 1) суаднесенасць у школьным курсе беларускай мовы звестак аб мове і маўленні (маўленчая дзейнасць, віды маўленчай дзейнасці, асаблівасці маўлення); 2) крытэрыі адбору камунікатыўна значымых адзінак мовы і праца над імі; 3) тэарэтычныя асновы сітуацыйных практыкаванняў і дыдактычнага матэрыялу ў іх для авалодвання маўленнем.

Методыка мовы як самастойная навука развіваецца на аснове сваіх метадаў даследавання, да якіх адносяцца: 1) метад вывучэння метадычнай спадчыны, 2) метад вывучэння вопыту асобных настаўнікаў і цэлых калектываў, 3) метад эксперыменту, 4) метад анкеціравання і інш. (гл. лекцыю “Метады і прыёмы навучання беларускай мове”).

Такім чынам, методыка мовы – самастойная навука педагагічнага цыклу, якая мае свой аб’ект вывучэння, мэты і задачы, развіваецца і ўдасканальваецца на аснове сваіх метадаў даследавання і аперыруе сваёй тэрміналогіяй (гл.: Баранов М.Т. Методика преподавания русского языка и ее терминология // Русский язык в школе. – 1980. – № 1. – С. 3 – 8). Методыка мовы – гэта аптымальная сістэма кіравання вучэбным працэсам, г. зн. сістэма, якая накіравана на найбольш эфектыўнае авалодванне вучнямі беларускай мовай. “Методыка мовы ўяўляе сабой сістэму ведаў пра шляхі і ўмовы навучання мове” (Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе. – М.: Просвещение, 1980. – С. 25).

Сувязь методыкі беларускай мовы з іншымі навукамі.

Фактары, якія дзейнічаюць у вучэбным працэсе, могуць мець розную прыроду і вывучацца рознымі навукамі. Базіснымі навукамі методыкі мовы з’яўляюцца філасофія, лінгвістыка, педагогіка і асабліва яе частка – дыдактыка, псіхалогія, логіка і інш.

Ф і л а с о ф і я вывучае найбольш агульныя заканамернасці існавання і развіцця грамадства, узаемаадносіны грамадства і асобнага чалавека, сутнасць чалавечай дзейнасці і інш. Філасофска-метадалагічныя распрацоўкі падводзяць метадыстаў да больш вузкіх метадычных вывадаў аб неабходнасці, напрыклад, калектыўных формаў навучання. Філасофская тэорыя пазнання сцвярджае этапы пазнання – пачуццёвы і рацыянальны – і яго завяршэнне на практыцы. Рацыянальнае пазнанне ажыццяўляецца сродкамі мовы. Праз мову чалавек пазнае інфармацыю, назапашаную стагоддзямі, сродкамі мовы ён захоўвае і перадае яе будучым пакаленням. Таму вывучаючы мову, чалавек фарміруецца як асоба, развівае інтэлект, фарміруе светапогляд. Філасофія дае важны падмурак методыцы мовы – мова з’яўляецца сродкам зносін людзей, маўленчая дзейнасць чалавека выконвае сацыяльную функцыю, мова і маўленне цесна звязаны з мысленнем, – што ўплывае на дзейнасць настаўніка пры навучанні мове.

Методыка мовы аперыруе катэгорыямі л о г і к і, у прыватнасці, індукцыяй і дэдукцыяй. Так, мысленне, разважанне, пазнанне можа адбывацца індуктыўным метадам, ці калі на аснове назіранняў, выдзялення канкрэтных фактаў, заканамернасцей, асаблівасцей вучні прыходзяць да вывадаў, і, наадварот, дэдуктыўным метадам, калі ад агульнага, напрыклад, правіла, азначэння, вучань ідзе да выяўлення асобных фактаў. Напрыклад, каб засвоіць правілы напісання прыметнікаў з суфіксам *-ск-*, варта прапанаваць паназіраць за ўтварэннем іх: на якую літару заканчваецца ўтваральная аснова, да якой далучаецца суфікс *-ск-*, у выніку вучні адзначаюць заканамернасці, асаблівасці іх напісання, ці свядома падыходзяць да вываду-правіла.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Навука аб мове, л і н г в і с т ы к а, вызначае методыцы мове змест курса, дапамагае адказаць на пытанне што вывучыць і чаму вучыць, паколькі толькі тое, што адкрыта, даследавана, вызначана ў мовазнаўстве, можа быць аб'ектам вывучэння ў школе. Напрыклад, толькі ў 70-х гадах мінулага стагоддзя ў школьны курс беларускай мовы былі ўведзены раздзелы "Марфемны склад і словаўтварэнне", "Лексіка і фразеалогія", у 80-я гады пачынаюць вывучацца стылі мовы, у канцы 90-х – віды маўленчай дзейнасці і г.д.

Праграма па беларускай мове для школы пашыраецца і ўдакладняецца за кошт такіх распрацаваных у лінгвістыцы пытанняў, як стылістыка і культура маўлення, маўленчая дзейнасць, тэкст, яго тыпы і адзнакі і інш. Методыка мовы не можа, не мае права ўнесці змены ў тое, што стала законам лінгвістыкі. Напрыклад, усе гукі беларускай мовы падзяляюцца на галосныя і зычныя, іх колькасць і якасць не падлягае сумненню ў методыцы, а прымаецца як належнае.

Методыка мовы цесна звязана з агульнай п е д а г о г і к а й і асабліва яе часткай д ы д а к т ы к а й. Так, пытанні выхавання чалавека, найбольш актуальныя для педагогікі, павінны ўлічвацца і практычна рэалізоўвацца пры навучанні мове. Ў задачы навучання беларускай мове, як указваецца ў праграме, уваходзяць наступныя дзве: 1) "на аснове ведаў пра заканамернасці сістэмы беларускай літаратурнай мовы сфарміраваць лінгвістычнае мысленне вучняў, якое з'яўляецца істотнаю часткай іх гуманітарнага мыслення; 2) спрыяць выхаванню нацыянальна свядомай моўнай асобы з прадуктыўным мысленнем і актыўнай жыццёвай пазіцыяй" (Праграмы сярэдняй агульнаадукацыйнай школы з рускай мовай навучання. Беларуская мова. IV – V класы 12-гадовай агульнаадукацыйнай школы, V – XI класы 11-гадовай агульнаадукацыйнай школы. – Мн.: Навукова-метадычны цэнтр вучэбнай кнігі і сродкаў навучання, 2002. – С. 4–5). Заўважым, што методыка мовы рэкамендуе выхаванне не аддзяляць ад працэсу навучання, ажыццяўляць выхаванне рознымі спосабамі і сродкамі, у тым ліку найбольш поўна скарыстоўваючы сродкі мовы, вынікі маўленчай дзейнасці.

Навучанне – гэта перш за ўсё працэс псіхалагічны, большая частка заканамернасцей, якія кіруюць вучэбным працэсам, мае псіхалагічную прыроду, таму п с і х а л о г і я – адна з галоўных базавых навук методыкі.

Псіхалогія дазваляе абгрунтаваць з псіхалагічнага пункту гледжання кожны метад, прыём навучання. Усё, што звязана з дзейнасцю вучня, яго развіццём, працэсамі засваення, запамінання і прымянення атрыманых ведаў, уменняў і навыкаў на практыцы, у методыцы мовы не можа вырашацца без уліку дадзеных псіхалогіі. Існуюць псіхалагічныя заканамернасці, аднолькавыя для засваення любога прадмета, а значыць і беларускай мовы, напрыклад, псіхалогія вызначае, што навучанне ёсць фарміраванне знешняй (матэрыяльнай) і/ці ўнутранай (мысліцельнай) дзейнасці, і вызначае, якімі шляхамі патрэбна ісці для яе фарміравання; і ёсць псіхалагічныя заканамернасці, спецыфічныя для авалодвання пэўнай мовай, напрыклад, нельга вучыць маўленню, маўленчым зносінам толькі на аснове свядомасці.

Псіхалогія вызначае заканамернасці зносін, таму каб навучыць маўленчай дзейнасці вучняў, трэба ведаць, як яе псіхалагічна арганізаваць. Настаўнік і вучні на ўроку таксама ажыццяўляюць зносіны, таму важна каб настаўнік ведаў псіхалагічныя заканамернасці зносін і дзейнічаў у адпаведнасці з законамі пэўнага віду зносін.

Важна ўлічваць і псіхалагічныя заканамернасці, звязаныя з асаблівасцямі мовы, якую вывучаюць, ці валодаць асновамі псіхалінгвістыкі.

Метады даследавання ў методыцы выкладання беларускай мовы.

Як і кожная навука методыка мовы мае свой прадмет – беларуская мова, свае задачы і свае метады даследавання, якія забяспечваюць правільнасць вывадаў і надзейнасць рэкамендацый методыкі. Навуковыя даследаванні ў методыцы падзяляюцца на фундаментальныя – ставяць мэту адкрыць заканамернасці навучання мове і развіцця маўлення, вырашыць агульныя тэарэтычныя пытанні методыкі (напрыклад, вызначыць

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

метады навучання арфаграфіі) – і прыкладныя – ставяць мэту выясніць практычныя пытанні (напрыклад, эфектыўнасць таго ці іншага прыёму, прапанаванага часам).

Да метадаў даследавання адносяцца: 1) вывучэнне метадычнай спадчыны (вывучэнне гісторыі школы, метадычных вучэнняў, тэарэтычны аналіз метадычнай літаратуры, падручнікаў і інш.), ці вывучэнне і аналіз вучэбна-метадычнай літаратуры; 2) вывучэнне і абагульненне перадавога вопыту настаўнікаў і цэлых калектываў, 3) эксперымент, 4) анкетаванне, 5) дыягностыка і прагназаванне ў навучанні беларускай мове, 6) метад назірання за вучэбным працэсам.

В ы в у ч э н н е м е т а д ы ч н а й с п а д ч ы н ы. Даследаванне любой з'явы павінна працякаць у яе гістарычным развіцці: без мінулага няма будучага. Нельга зразумець стан пэўнай метадычнай праблемы сёння без уліку яе развіцця на ўсім працягу яе існавання. Так, "Беларуская граматыка для школ" Б.А. Тарашкевіча (Вільня, 1918) адыграла важную ролю для падрыхтоўкі новых падручнікаў, навучальных праграм для школы, для стварэння беларускай лінгвістычнай тэрміналогіі і захоўвае да нашых дзён сваю актуальнасць з пазіцыі падачы матэрыялу ў падручніку, сціслацці і даходлівасці тэарэтычных палажэнняў. "Рабочая кніга па беларускай мове" І. Пратасевіча і І. Самковіча (Мн., 1929) разлічана на развіццё мыслення і маўлення вучняў, а асноўным матэрыялам для навучання, на думку аўтараў, павінен быць тэкст. Такія асноўныя метадычныя палажэнні гэтага падручніка характарызуюць навучанне беларускай мове на пачатку XX ст., і яны павінны быць вядомы кожнаму настаўніку сучаснай школы, якая прыйшла да гэтага толькі ў канцы XX стагоддзя.

В ы в у ч э н н е і а б а г у л ь н е н н е п е р а д а в о г а в о п ы т у можа быць скіраваным на аналіз працы аднаго настаўніка, групы настаўнікаў, пэўнай школы, школ раёна, вобласці, краіны. Метадысты-даследчыкі, вывучаючы практыку вопытных і перадавых настаўнікаў, правяраюць правільнасць вывадаў, зробленых у выніку навуковых даследаванняў.

Э к с п е р ы м е н т як метад найбольш пашыраны пры праверцы даступнасці і эфектыўнасці новых праграм, падручнікаў, дапаможнікаў, новых метадаў і прыёмаў навучання, асобных тыпаў урокаў, пэўных сістэм навучання і інш. Метадычны эксперымент выступае ў сваіх разнавіднасцях у залежнасці ад мэты яго прымянення: 1) пошукавы, накіраваны на выяўленне праблемы, пошук новага, што будзе пасля ўводзіцца; 2) навучальны, які праводзіцца ў адпаведнасці з зацверджаным планам у асобных эксперыментальных класах, школах з мэтай праверкі новай сістэмы працы (напрыклад, увядзенне дзесяцібальнай сістэмы), а яго ход строга фіксуецца, прыходзяць да вывадаў на аснове якаснага аналізу, з прымяненнем статыстыкі і ЭВМ; 3) кантрольны, які праводзіцца пасля завяршэння навучальнага з мэтай атрымання матэрыялаў для ацэнкі новай методыкі (напрыклад, тэсціраванне).

Метадычны эксперымент стаў адной з формаў метадычных даследаванняў: яго праводзяць не толькі навукоўцы, але і настаўнікі школ.

А н к е т а в а н н е як метад даследавання накіраваны на апытванне вучняў пэўнага класа, некалькіх класаў з мэтай выяўлення іх ведаў, уменняў, навыкаў па пэўных пытаннях, іх асэнсавання, сувязей і пад., а таксама настаўнікаў з мэтай устанавіць іх адносіны да таго ці іншага метадычнага пытання, рэкамендаванага метаду, прыёму, віду ці формы практыкавання і інш.

Д ы я г н о с т ы к а і п р а г н а з а в а н н е ў навучанні беларускай мове як метады даследавання характарызуюць найперш дзейнасць настаўнікаў, якія выяўляюць, напрыклад, пунктуацыйныя памылкі на працягу года, некалькіх гадоў, выдзяляючы тыповыя, іх колькасць, рост ці спад і такім чынам вызначаюць "хваробу" – дзе патрэбна больш дэталёвая праца, якія тэмы і раздзелы патрабуюць дадатковай працы, і яе прычыны – недаацэнка працы над сэнсам сінтаксічных канструкцый, прыёмаў вуснага прачытання, інтанавання і інш. На аснове дыягностыкі настаўнік-даследчык змяняе методыку навучання, выбірае пэўны метад ці прыём з ліку магчымых і пад.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Дыягностыка і прагназаванне з'яўляюцца элементамі навуковай арганізацыі працы настаўніка, яны дазваляюць кіраваць працэсам навучання, пазнавальнай дзейнасцю вучняў.

М е т а д н а з і р а н н я з а в у ч э б н ы м п р а ц э с а м прымяняецца з мэтай вызначэння эфектыўнасці скарыстаных настаўнікам прыёмаў, даступнасці выкладу тэарэтычных палажэнняў, асэнсаванасці прыведзеных прыкладаў, розных тыпаў практыкаванняў і інш., а таксама для вызначэння шляхоў прадухілення цяжкасцей, якія ўзнікаюць на ўроках.

Цікавасць для методыкі мовы ўяўляюць і метады даследавання ў лінгвістыцы – апісальны, параўнальна-гістарычны, супастаўляльны, структурна-семантычны, структуральны, фаналагічны, эксперыментальна-фанетычны, дыялектаграфічны, сацыялінгвістычны, псіхалінгвістычны, матэматычны (у тым ліку і статыстычны), якія характэрны розным лінгвістычным школам і накіраванням, але амаль кожны з якіх у нейкай ступені аказаў уплыў на методыку мовы, на фарміраванне і выкарыстанне тых ці іншых метадаў навучання мове ў школе.

Пытанні і заданні

1. Што складае прадмет методыкі выкладання беларускай мовы?
2. Назавіце аргументы ў доказ выдзялення методыкі мовы як самастойнай навукі.
3. Пакажыце на прыкладах сувязь методыкі мовы а) з лінгвістыкай, б) псіхалогіяй, в) логікай і інш.
4. Назавіце дыдактычныя прынцыпы методыкі.
5. Якое практычнае значэнне для свядомага кіравання вучэбнай дзейнасцю вучняў пры навучанні беларускай мове мае веданне псіхалагічных заканамернасцей засваення, запамінання, арганізацыі вучэбнага працэсу?
6. Вызначце дэфініцыі тэрмінаў 'сацыялінгвістыка', 'этналінгвістыка', 'псіхалінгвістыка'.
7. Параўнайце змест праграм па беларускай мове розных гадоў выдання з мэтай выяўлення змен у будове, змесце і растлумачце іх прычыны.
8. Прывядзіце прыклады перадавога вопыту настаўнікаў пэўнай вобласці, скарыстаўшы часопіс "Роднае слова" ці "Беларуская мова і літаратура".
9. Назавіце метады даследавання, якія скарыстоўваюцца і развіваюць методыку мовы як самастойную навуку.

Літаратура

1. *Баранов, М. Т.* Методика преподавания русского языка / М. Т. Баранов; под ред. М. Т. Баранова. – М.: Просвещение, 1990. – 368 с.
2. *Баринова, Е. А.* Методика русского языка / Е. А. Баринова, Л. Ф. Боженкова, В. И. Лебедев. – М.: Просвещение, 1974. – 368 с.
3. *Варановіч, З. Б.* Методыка беларускай мовы / З. Б. Варановіч. – Мінск: Універсітэцкае, 1985; 2-е выд., 1995. – 248 с.
4. *Васюковіч, Л. С.* Методыка выкладання беларускай мовы ў сярэдняй школе: Практыкум / Л. С. Васюковіч, М. Г. Яленскі. – Мінск: Універсітэцкае, 1999. – 176 с.
5. Выкладанне беларускай мовы ў школе / М. Г. Яленскі, Л. С. Васюковіч, І. М. Саматыя і інш.; пад рэд. М. Г. Яленскага. – Мінск: Народная асвета, 1994. – 239 с.
6. *Львов, М. Р.* Словарь-справочник по методике русского языка / М. Р. Львов. – М.: Просвещение, 1988. – 240 с.
7. *Ляшчынская, В. А.* Методыка выкладання беларускай мовы: Задачы і практыкаванні / В. А. Ляшчынская. – Мінск: Вышэйшая школа, 1998. – 191 с.
8. *Ляшчынская, В. А.* Імёны ў методыцы: Да 120-годдзя з дня нараджэння Івана Самковіча // Роднае слова. – 2009. – № 4. – С. 83.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

9. *Ляшчынская, В. А.* Успомнім добрым словам: Да 120-годдзя з дня нараджэння Івана Пратасевіча // Роднае слова. – 2009. – № 8. – С. 97 – 98.

10. Методика преподавания русского языка в национальной средней школе. – Л.: Просвещение, 1981. – 319 с.

11. *Мурина, Л. А.* Методика русского языка в школах Белоруссии / Л. А. Мурина. – Минск: Университетское, 1990. – 320 с.

12. Основы методики русского языка в 4 – 8 классах; под ред. А. В. Текучева, М. М. Разумовской, Т. А. Ладыженской. – М.: Просвещение, 1981. – 381 с.

13. *Текучев, А. В.* Методика русского языка в средней школе / А. В. Текучев. Изд. 3-е. – М.: Просвещение, 1980. – 414 с.

14. *Яленскі, М.* Шляхі станаўлення і развіцця методыкі беларускай мовы (20-я гады) // Беларуская мова і літаратура ў школе. – 1989. – № 5. – С. 26 – 31.

15. *Яленскі, М.Г.* Методыка выкладання беларускай мовы. Сучасная лінгвадыдактыка / М. Г. Яленскі. – Мінск: Адукацыя і выхаванне, 2005. – 184 с.

Тэма 2. *Сродкі навучання беларускай мове*

1. Беларуская мова – прадмет і сродак навучання.
2. Падручнік – асноўны сродак навучання роднай мове; з гісторыі падрыхтоўкі падручнікаў.
3. Сучасныя праграмы па беларускай мове.
4. Сродкі нагляднасці і іх класіфікацыя.
5. Тэхнічныя сродкі навучання.

Навучанне беларускай мове ажыццяўляецца з дапамогай пэўных сродкаў навучання, якія дапамагаюць настаўніку вырашаць пастаўленыя задачы ўрока, кіраваць пазнавальна-практычнай дзейнасцю вучняў, спрыяюць фарміраванню ў іх навыкаў і ўменняў, уздзейнічаюць на вучняў і інш. Да асноўных сродкаў навучання адносяцца падручнікі, зборнікі практыкаванняў (звычайна гэта "Дыдактычны матэрыял"), зборнікі тэкстаў да ўрокаў па вывучэнні курса і для пераказу, перакладу, слоўнікі і іншая даведачная літаратура, наглядныя дапаможнікі рознага тыпу. Дадатковымі сродкамі навучання з'яўляюцца розныя віды вучэбнай тэхнікі (магнітафон, кадаскоп і інш.) і вучэбныя прыналежнасці (класная дошка, сшыткі і інш), раздатачны матэрыял да пэўных тэм і пад.

Падручнік – асноўны сродак навучання беларускай мове; з гісторыі яго падрыхтоўкі. Лічыцца, што падручнік з'яўляецца "асноўным дапаможнікам, які ў прынцыпе вызначае ўсю сумесную працу настаўніка і вучняў у складаным працэсе навучання іх маўленчай дзейнасці і вывучэння імі мовы як грамадскай з'явы і семіятычнай (знакавай)" (Шанский Н.М. Содержание и структура школьного учебника русского языка для нерусских учащихся // Научные основы учебника русского языка и литературы для национальной школы. – М.: Просвещение, 1974. – С. 3). Змест і структура падручніка выяўляе дзеянне некалькіх функцый: выклад пэўных ведаў – інфармацыйная; пэўная сістэма і паслядоўнасць падачы матэрыялу – сістэмная; змест служыць для фарміравання пэўных агульнавучэбных і спецыяльных уменняў – трансфармацыйная; увесь матэрыял накіраваны на выхаванне творчай ініцыятыўнай асобы, якая правільна ацэньвае факты, – выхаваўчая.

Школьныя падручнікі па мове пабудаваны паводле трох асноўных прынцыпаў – індуктыўнага, дэдуктыўнага і індуктыўна-дэдуктыўнага. Першы прынцып заключаецца ў падачы матэрыялу для назірання, пытанні і заданні да гэтага матэрыялу і вывад у выглядзе азначэння ці правіла; ён разлічаны на фарміраванне ў вучняў уменняў самастойна аналізаваць факты мовы, рабіць вывады і абагульненні. Спрыяе гэтаму і падабраны ў

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

падручніку даступны матэрыял, нагляднасць, пытанні і заданні, якія накіроўваюць пазнавальную дзейнасць вучняў.

Паводле дэдуктыўнага прынцыпу ў падручніку спачатку размяшчаецца тэарэтычны матэрыял, затым сістэма прыктыкаванняў.

Індуктыўна-дэдуктыўны прынцып мяркуе падачу некалькіх практыкаванняў, выкананне якіх служыць азнаямленню з новай з'явай, затым ідзе дэдуктыўны выклад, калі абагульняюцца зробленыя вучнямі назіранні і ўводзяцца новыя, і завяршаецца сістэмай практыкаванняў для выпрацоўкі навыкаў і ўменняў.

Выбар аднаго з прынцыпаў будовы падручніка вызначаецца задачамі пазнавальнага характару (даступна, лагічна і доказна апісаць факты і з'явы мовы) і метадычнымі задачамі (навучыць школьнікаў логіцы пазнання, уменню аналізаваць і абагульняць факты мовы, будаваць сваё выказванне на навуковую тэму). У пэўным выпадку прынцыпы падачы матэрыялу ў падручніку – гэта арыентацыя настаўніка на выкарыстанне разнастайных спосабаў і формаў прад'яўлення інфармацыі вучням, выбар метадаў тлумачэння тэмы (напрыклад, індуктыўны прынцып вядзе да эўрыстычных метадаў выкладу, а дэдуктыўны – да тлумачальных).

Большая частка падручніка па мове адведзена заданням і практыкаванням, якія служаць выпрацоўцы ўсіх уменняў (вучэбна-пазнавальных, арфаграфічных і пунктуацыйных, нарматыўных і камунікатыўных). Заданні да практыкаванняў часта падаюцца комплексна: спачатку нярэдка даецца заданне, звязанае з новым матэрыялам, якое дапаўняецца заданнем на паўтарэнне і замацаванне тых ці іншых навыкаў, што дазваляе праводзіць сістэматычнае паўтарэнне і дыягностыку ступені авалодвання ці аслаблення пэўных уменняў. Паслядоўнасць падачы практыкаванняў і разнастайнасць заданняў да іх (практыкаванні прадуктыўнага характару, часткова пошукавыя і інш.) вырашае метадычныя задачы і служыць метадычным накіраваннем для настаўніка: ад лёгкага да больш складанага, ад азнаямлення да развіцця пазнавальнай актыўнасці і развіцця вопыту творчай дзейнасці.

Змест і будова падручніка дазваляюць весці індывідуальную працу з вучнямі. Так, на этапе азнаямлення з тэорыяй у падручніку маецца матэрыял для самастойнага назірання, для азнаямлення, для запамінання, для практычнага прымянення і інш. На этапе выпрацоўкі практычных навыкаў і ўменняў сістэма практыкаванняў забяспечвае выбар іх для вучняў рознай ступені падрыхтоўкі паводле рознай складанасці, аб'ёму, віду і формы выканання.

Падручнікі па мове вырашаюць пытанне рэгулярнасці паўтарэння вывучанага матэрыялу: маюцца спецыяльныя раздзелы, падаюцца спецыяльныя матэрыялы для паўтарэння ў пачатку года, у канцы кожнага раздзела і ў канцы навучальнага года. Акрамя таго, падаюцца спецыяльныя практыкаванні на паўтарэнне ў працэсе вывучэння тэм.

У дзеючых падручніках вырашаецца і такая метадычная задача, як выпрацоўка ў школьнікаў умення самастойна папаўняць, кантраляваць, удакладняць свае веды па мове. Гэтаму спрыяе даведачны матэрыял у падручніку: міні-слоўнікі тыпу "Пішы правільна", "Правільна вымаўляй"; памяткі, схемы і ўзоры аналізу, разважанняў; тлумачальныя і перакладныя слоўнікі і інш. Важна на першых уроках па азнаямленні з падручнікам навучыць школьнікаў карыстацца даведачнымі матэрыяламі, для чаго яны павінны ведаць іх размяшчэнне ў падручніку, каштоўнасць, ролю пры выкананні хатняга задання, і прывучыць да іх выкарыстання.

Нельга не звярнуць увагу на выхаваўчы патэнцыял падручніка, які дасягаецца не толькі падабраным дыдактычным матэрыялам да практыкаванняў і ў якасці ілюстрацыі тэарэтычных палажэнняў, але і наяўнасцю спецыяльных тэм аб гісторыі і развіцці беларускай мовы, аб сувязях з іншымі мовамі, аб багацці мовы і зменах у ёй у сувязі з развіццём грамадства, аб ролі роднай мовы ў жыцці кожнага чалавека. Выхаваўчую ролю выконваюць і ілюстрацыі ў падручніку, якія далучаюць школьнікаў да культуры, спрыяюць эстэтычнаму выхаванню, узбагачаюць вопыт. Асаблівую выхаваўчую ролю

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

адыгрываюць тэксты, у якіх уздымаюцца пытанні культуры маўлення, культуры паводзін, адносін да рэчаіснасці, краіны і людзей, да мовы свайго і іншых народаў, падаюцца звесткі пра моваведаў, цікавыя факты з жыцця мовы і яго народа.

З гісторыі падручнікаў беларускай мовы. Працэс падрыхтоўкі падручнікаў па беларускай мове для школы ў пачатку XX ст. ілюструе шматаспектны падыход, разнастайныя прынцыпы пабудовы, вызначае розныя тыпы і мэты, што адбылося дзякуючы доўгай і працяглай працы папярэднікаў мінулых стагоддзяў – складальнікаў граматык беларускай мовы. Спынім увагу на разглядзе толькі трох падручнікаў – першых афіцыйных падручнікаў па беларускай мове, якія былі выкліканы да жыцця патрэбамі навучання на беларускай мове ў 20-я гады XX ст. – з мэтай вызначэння прынцыпу пабудовы, пачатку тых метадычных пошукаў і знаходак у справе складання падручнікаў.

1. Першы падручнік па беларускай мове – "Беларуская граматыка для школ" – звязаны з імем Б.А. Тарашкевіча і быў выдадзены ў 1918г. у знакамітай друкарні Марціна Кухты ў Вільні паралельна кірыліцай і лацінкай. Яе выхад як нельга лепш адпавядаў задачам нацыянальнага адраджэння беларускага народа, сярод якіх асабліва важнымі былі дзве – упарадкаваць выдавецкую справу і школьнае навучанне на роднай мове.

Падручнік Б.А. Тарашкевіча складаецца з раздзелаў "Гукі", "Часціны мовы", "Падзел слова", "Правапіс", "Сказ", сукупнасць якіх прадстаўляе сістэматычны курс беларускай мовы. І хоць першыя класіфікацыя раздзелаў, выдзяленне колькасці часцін мовы і іх назвы (*імя, прымета, чысло, займя, дзеяслоў, прыслоўе, прыймя, злуч, кліч*) адрозніваюцца ад сучасных, відавочным з'яўляецца пачатак, "самае галоўнае тое, што гэты невялікі па аб'ёму школьны падручнік змяшчаў упершыню навукова распрацаваныя нататкі па фанетыцы, граматыцы, словаўтварэнню, сінтаксісу беларускай літаратурнай мовы, а таксама навукова абгрунтаваныя на гэтай аснове правапісныя нормы – арфаграфічныя і пунктуацыйныя" (Яновіч А.І. Б.А. Тарашкевіч – моваведа // Беларуская лінгвістыка. Вып. 21. – Мн.: Навука і тэхніка, 1982. – С. 11).

У метадычных адносінах падручнік вызначаецца высокім узроўнем падрыхтоўкі: 1) да "лекцый" (тэарэтычны матэрыял) прапануюцца "задачкі", якія змяшчаюць заданні самых розных тыпаў: напісаць, прасклaняць, праспрагаць, дапісаць, успомніць, вывесці пэўныя правілы, зрабіць вывад і інш.; 2) адабраны цікавы ілюстрацыйны матэрыял, сярод якога значнае месца займаюць прыказкі, прымаўкі, фразеалагізмы (*Болей слухай, а меней гавары; Зато й прапаў, што ня дбаў; Кося, кося, штоб толькі злавіць удалося*). "Беларуская граматыка для школ" Б.А. Тарашкевіча ілюструе дэдуктыўны метад пабудовы падручнікаў.

2. "Беларуская мова. Правапіс" Язэпа Лёсіка, аднаго з пачынальнікаў адраджэння беларускай мовы, станаўлення нацыянальнай школы, выйшла ў свет у 1924 г. Аўтар прытрымліваўся фармальна-граматычнага напрамку ў навучанні мове: "Сучасная мэтодыка парвала традыцыйную сувязь граматыкі з правапісам, бо калі можна было гаварыць аб супольнасці правапісу з граматыкай, то хіба пастолькі, паколькі можна гаварыць аб сувязі паміж каморніцтвам і геомэтрыяй. Каморніцтва толькі карыстае з геомэтрыі, але можа існаваць без геомэтрыі, як правапіс – без граматыкі" (Лёсік Язэп. Увага для настаўніка // Язэп Лёсік. Беларуская мова. Правапіс. – Менск, 1924. – С. 3).

Паводле зместу падручнік складаецца з уступу "Увага для настаўніка" і дзвюх частак – "Правапіс літар, гукаў і слоў" і "Знакі прыпынку", апошнія падзелены на параграфы, а матэрыял параграфаў падаецца на аснове дэдуктыўнага прынцыпу навучання мове: спачатку правіла, пасля адно практыкаванне. Такая пабудова вытрымана ва ўсіх выпадках, што не здзіўляе, паколькі Я. Лёсік увогуле лічыць: "Для навучаньня правапісу (аднолькаваму пісьму) існуе шмат спосабаў, але найлепшымі трэба прызнаць наступныя: 1) сьвядомае сьпісванне і 2) навучальныя дыктанты" (Лёсік Язэп. Увага для настаўніка // Язэп Лёсік. Беларуская мова. Правапіс. – Менск, 1924. – С. 9).

3. "Рабочая кніга па беларускай мове" І. Пратасевіча і І. Самковіча (1929г.) прызначаецца для сямігадовых школ, рабфакаў, школ сялянскай моладзі. На думку яе

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

аўтараў, лепшым метадам навучання мове “з’яўляецца актыўны метад выкладання, аснаваны на самадзейнасці вучняў” (Пратасевіч І., Самковіч І. Рабочая кніга па беларускай мове. – Мн.: 1929. – С. 3), што і стала асновай новай будовы падручніка: у ім не прапануецца гатовы тэарэтычны матэрыял, а даецца багаты дыдактычны матэрыял, у выніку аналізу якога развіваецца мысленне, пазнавальная дзейнасць вучня.

Аўтары лічылі, што працэс навучання павінен быць арганізаваны ў чатыры этапы: 1) назіранне, 2) самастойнае даследаванне вучнямі законаў мовы і вырашэнне задач, 3) вывады, якія робяцца на падставе назіранняў і самастойнай даследчай працы, 4) замацаванне атрыманых ведаў. Кожная тэма падручніка вытрымлівае названыя чатыры этапы. Напрыклад, тэма “Безасабовыя дзеясловы”:

“Праца 1. Сьпішэце гэтыя прыклады.

Марозіць. Зьмяркаецца. Сьвярбіць. Днее. Парыць. Вечарэе. Дрэмлецца. Сьпіцца. Будзе днець. Змерклася. Спалася. Мне нездаровіцца. Спалася-б.

Праца 2. У якой асобе і ліку стаяць тут дзеясловы? Папрабуйце зьмяніць іх у асобах і ліках.

Вывад. *Дзеясловы, якія не спрагаюцца, гэта значыць не зьмяняюцца ў асобах і ліках, называюцца безасабовымі дзеясловамі.*

Практыкаваньне. Ці відаць, якога часу гэтыя дзеясловы? а ладу? У якім родзе яны стаяць у прошлым часе? Прыдумайце самі некалькі безасабовых дзеясловаў і запішэце ў свае сшыткі” (Пратасевіч І., Самковіч І. Рабочая кніга па беларускай мове. – Мн.: 1929. – С. 34 – 35).

Ідэя развіцця творчых здольнасцей вучняў, на жаль, далей была спынена, не былі скарыстаны і развіты багаты творчы і развіццёвы патэнцыял гэтага падручніка пры стварэнні новых. Як адзначае М.Г. Яленскі, нават “трэцяе выданне падручніка І. Пратасевіча, І. Самковіча (1931г.) было горшым: замест самастойнага даследавання, пошуку пэўнай лінгвістычнай заканамернасці часцей за ўсё даваўся гатовы тэарэтычны матэрыял і шэраг практыкаванняў для замацавання” (Яленскі Мікола. Выданне падручнікаў па мове ў 20-я гады // Беларуская мова і літаратура ў школе. – 1989. – № 7. – С.11).

Такім чынам, кароткі агляд толькі трох падручнікаў па беларускай мове з ліку першых дае ўяўленне аб пошуках, творчых намаганнях іх аўтараў, аб багатых магчымасцях, іх творчым патэнцыяле для далейшага развіцця справы па складанні падручнікаў, вырашэнні шэрагу метадычных пытанняў выкладання беларускай мовы.

Далейшая гісторыя падрыхтоўкі падручнікаў для школы звязана з імёнамі Ю. Шакаль і М. Жыркевіч, якія ў 1940 г. выдалі першую, а ў 1941 г. другую часткі “Граматыкі беларускай мовы”, пабудаванай на аснове індуктыўнага прынцыпу: 1) папярэдняе назіранне, 2) падвядзенне вучняў да абагульненняў і вывадаў, 3) вывады, 4) задачы-практыкаванні. З 1954 па 1964 гг. “Падручнік беларускай мовы” вытрымаў 10 выданняў.

З 1964 года з’яўляюцца імёны У.К. Андрэенкі і М.С. Яўневіча як аўтараў падручніка “Беларуская мова” для розных класаў і школ з беларускай і рускай мовай навучання, які штогод перавыдаваўся (15 выданняў вытрымаў) і быў пабудаваны на аснове дэдуктыўнага прынцыпу.

90-я гады характарызуюцца прыходам новых аўтараў, часцей калектываў аўтараў падручнікаў па беларускай мове, напрыклад: В.П. Красней і Я.М. Лаўрэль. Беларуская мова. Падручнік для 5 класа школ з беларускай мовай навучання; В.І. Несцяровіч, Я.Н. Марозава і Л.С. Васюковіч. Беларуская мова. Падручнік для 5 класка школ з рускай мовай навучання; В.У. Протчанка, В.П. Протчанка. Беларуская мова. Вучэб. дапам. для 10 класа устаноў, якія забяспечваюць атрыманне агул. сярэд. адукацыі, з беларус. і рус. мовамі навучання (базавы і павыш. узроўні) і інш.

Усе падручнікі 90-х гадоў XX ст. і пачатку XXI ст. даволі істотна адрозніваюцца ад папярэдніх, важнейшымі з характэрных адметнасцей якіх з’яўляюцца: пабудова на аснове дэдуктыўна-індуктыўнага прынцыпу з перавагай дэдуктыўнага, перавага тэкстаў у якасці

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

дыдактычнага матэрыялу да практыкаванняў, улік змен, матываваных праграмамі па мове, тэксты падаюцца не толькі як дыдактычны матэрыял, але і як інфармацыя, якую патрэбна засвойваць, як узор маўлення, які служыць прыкладам, выхоўвае маўленчую культуру, служыць сродкам і крыніцай этнакультурнай кампетэнцыі.

Даследчыца аднаго з важных пытанняў методыкі падрыхтоўкі падручніка – вучэбнага тэксту Л.С. Васюковіч, прасочваючы эвалюцыю зместу і структуры вучэбнага тэксту школьнага падручніка па беларускай мове, адзначае, што для 20-х гадоў "тэксты выданняў Б. Тарашкевіча, Я. Лёсіка ўяўляюць сабой даступныя паведамленні, спраецыраваныя на дыдактычны ўзровень" (с. 12), а 30-я гады можна назваць "пачатковым этапам распрацоўкі праблем школьнага падручніка" (с. 13), у 50-я гады XX ст. "знайшла рэалізацыю ідэя стабільнага падручніка па беларускай мове, у рэчышчы якой усталяваўся статус вучэбнага тэксту як першакрыніцы лінгвістычных звестак, сродку замацавання ведаў і фарміравання практычных навыкаў" (с. 13); у 60 – 80-я гады XX ст. узмацняецца інфармацыйная скіраванасць вучэбных тэкстаў, "шырокае распаўсюджванне атрымалі ідэі праграмаванага, праблемнага навучання, якія аказалі істотны ўплыў на функцыянальнае прызначэнне падручніка" (с. 13-14, гл.: Васюковіч Л.С. Лінгвадыдактычная мадэль вучэбнага тэксту падручнікаў па беларускай мове для старшай ступені агульнаадукацыйнай школы. Аўтарэф. д. пед. н. – Мн., 2005. – 41 с.).

Такім чынам, паступова і няўхільна вырашаецца праблема падрыхтоўкі падручнікаў па беларускай мове для школы, хаця і застаюцца калі не спрэчныя, то дыскусійныя пытанні, якія чакаюць свайго вырашэння. Гэта найперш пытанні аб падрыхтоўцы падручнікаў з улікам тыпу ўстановы адукацыі, узроўню адукацыі (базавы, павышаны, паглыблены), розным мэтам навучання, аб суаднесенасці матэрыялу ў падручніку для вывучэння мовы і навучання маўленню і інш.

Наглядныя і тэхнічныя сродкі навучання. Адным з дыдактычных прынцыпаў навучання з'яўляецца прынцып нагляднасці, сутнасць якога заключаецца ў выкарыстанні наглядных і тэхнічных сродкаў навучання не толькі з мэтай уключэння органаў пачуццяў – вока, вуха, голасу, пачуццяў мускульных рухаў – у акце запамінання, не толькі для канкрэтызацыі ўяўленняў, узбагачэння пачуццёвага вопыту вучняў, але і кіравання пазнавальнай іх дзейнасцю – раскрыцця пэўных заканамернасцей, падвядзення да навуковых вывадаў, абагульненняў, для развіцця звязнага маўлення, стварэння маўленчай сітуацыі і інш. На ўроку мовы выкарыстоўваюцца самыя розныя віды нагляднасці – натуральныя (паказванне прадметаў), графічныя (схемы, табліцы, дэманстрацыйныя карткі), праграмныя (перфакарты, перфаканверты, алгарытмы, тэсты), выяўленчыя (ілюстрацыі, фотаздымкі, карціны і іх рэпрадукцыі, малюнкі, раздатачныя выяўленчыя карткі матэрыял) – і тэхнічныя сродкі – магнітафон, прайгравальнік, эпідыяскоп, фільмаскоп, дыяпраектары розных марак, кіно, тэлебачанне, камп'ютары.

Адрозніваюць м о ў н у ю (дазваляе выявіць законы мовы, служыць фарміраванню граматычных законаў) і м а ў л е н ч у ю (служыць выхаванню культуры маўлення, аблягчае запамінанне найбольш цяжкіх выпадкаў словаўжывання, словаўтварэння, захаванне норм літаратурнага маўлення) нагляднасць. Кожны від нагляднасці рыхтуецца і выкарыстоўваецца з пэўнай мэтай, мае свае заканамернасці і асаблівасці выкарыстання. Так, табліцы – адзін з найбольш пашыраных наглядных друкаваных сродкаў – рэалізуюць зрокавую нагляднасць, мяркуюць пэўную групоўку, сістэматызацыю матэрыялу, што патрабуе прымянення прыёмаў параўнання, а значыць іх выкарыстанне пераважае для выпрацоўкі навыкаў (найперш арфаграфічных і пунктуацыйных). Дэманстрацыйныя табліцы маюць на мэце праілюстраваць пэўныя палажэнні ці ўсё правіла, служаць для выдзялення галоўнага ці агульнага. Яны павінны стымуляваць пазнавальную дзейнасць вучняў, у сувязі з чым не заўсёды мэтазгодным з'яўляецца падача тэкставага тлумачэння, азначэння і правіла. Табліцы могуць быць выкарыстаны на этапе ўсведамлення, асэнсавання правіла, азначэння, паняцця, на этапе замацавання вывучанага, пры паўтарэнні і сістэматызацыі матэрыялу.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Схемы найбольш характэрны для абагульнення, сістэматызацыі матэрыялу. Карціны, малюнкі, раздатачны выяўленчы матэрыял з'яўляюцца крыніцай і стымулам для выказвання пры навучанні рознага тыпу сачыненняў, пры складанні сказаў, пры напісанні творчых дыктантаў. Яны дазваляюць увесці і актуалізаваць пэўную лексіку, актывізаваць граматычныя формы і канструкцыі, якія вывучаюцца на ўроку. Раздатачныя дэманстрацыйныя і выяўленчыя карткі, у аснове якіх адпаведна словы, словазлучэнні, напісанне якіх не падпарадкавана правілам, і малюнкі (у тым ліку і сюжэтныя), якія дазваляюць каменціраваць значэнне пэўнага слова, адпрацоўваць яго напісанне і вымаўленне, ужываць яго ў сказах і інш., надзвычай карысныя для індывідуалізацыі працы вучняў, паколькі ў іх змяшчаюцца заданні, розныя па складанасці, па зместу, аб'ёму.

Экранныя зрокавыя сродкі – транспаранты, дыяфільмы і дыяпазітывы і інш. – істотна адрозніваюцца ад друкаваных зрокавых сродкаў навучання: па-першае, з іх дапамогай, напрыклад, транспарантаў, можна паказаць дынаміку развіцця (ад чаго, з дапамогай чаго і як утвараюцца словы, напрыклад: *гітарыстка* ← *гітар**ыст*** ← *гітара*), замену адной канструкцыі сінанімічнай яму другой; па-другое, матэрыял можна вывучаць порцыямі, напрыклад, правапіс прыметнікаў з суфіксам *-ск-*, скарыстоўваць для паўтарэння, для арганізацыі трэніровачных практыкаванняў і інш.

Слыхавыя сродкі на ўроках, як правіла, гэта грампласцінкі і грамзапісы, а ў апошні час пашыраецца ўжыванне носьбітаў CD і DVD, служаць асобнай дыдактычнай мэце – даюць узоры гучання маўлення, служаць сродкам фарміравання, карэкціравання вуснай культуры маўлення вучняў, фарміравання навыкаў літаратурнага вымаўлення і націску, інтанавання, уменняў і навыкаў пабудовы вуснага выказвання. Выкарыстанне слыхавых сродкаў на ўроку мае свае правілы: 1) папярэдне, да ўрока, абавязкова праслухаць, перад праслухваннем вучнямі настаўнік арганізоўвае іх працу – ставіць задачу, указвае, на што звярнуць увагу, для чаго праслухваюць і г.д.; 2) у час праслухвання нельга каменціраваць, рабіць заўвагі і іншыя слоўныя дзеянні; 3) пасля праслухоўвання вучні адказваюць на пытанні, пастаўленыя настаўнікам, выконваюць заданні рознага тыпу.

Шырокае прымяненне маюць зрокава-слыхавыя сродкі навучання, прадстаўленыя дыяфільмамі з гукавым суправаджэннем, кінафільмамі і кінафрагментамі.

Гукавое суправаджэнне ўзмацняе эмацыянальнае ўздзеянне, таму зрокава-слыхавыя сродкі найбольш выкарыстоўваюцца на ўроках па развіцці маўлення ці на фрагментах урокаў, прысвечаных гэтым пытанням. Увогуле гукавое суправаджэнне можна адключаць, падключаць, прымяняць выбарачна, паўтараць ці ўзнаўляць у патрэбны момант і інш.

Кінафільмы і кінафрагменты забяспечваюць дынаміку адлюстравання і скарыстоўваюцца з пэўнай мэтай і ў пэўны час урока, таму настаўніку важна прадумаць, як падрыхтаваць вучняў да ўспрымання зместу кінафільмаў: сфармуляваць задачы прагляду, скіраваць увагу на тое, што патрэбна ў час прагляду зафіксаваць, расказаць вучням аб аўтарах кінафільма, героях і акцёрах і г.д., паставіць канкрэтныя заданні.

Наглядныя і тэхнічныя сродкі навучання спалучаюцца на ўроках, дапаўняюць адзін другога. Каб гэта спалучэнне атрымала прыкмету цэласнасці, выдзяляюць комплекс сродкаў навучання, пад якім разумеецца "сукупнасць узаемазвязаных паміж сабой і ўзаемадапаўняльных адно да другога кампанентаў, узгодненых з падручнікам, неабходных і дастатковых для паспяховага вырашэння вучэбна-выхаваўчых задач" (Зельманова Л.М. Наглядность в преподавании русского языка: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – С. 145). Комплексы сродкаў ствараюцца па асобных тэмах, раздзелах курса.

Пытанні і заданні

1. Прааналізуйце падручнік па мове з мэтай вызначэння прынцыпу яго пабудовы.
2. Вызначце, якую дапамогу, метадычныя "парады" дае падручнік настаўніку.
3. Якія сродкі нагляднасці змяшчае падручнік і якая іх роля?

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

4. Вызначце правілы выкарыстання дыяфільмаў на ўроках мовы.

5. Пазнаёмцеся з падручнікам “Беларуская мова. Арфаграфія” Язэпа Лёсіка і дайце аналіз яго паводле ўплыву зместу і будовы падручніка на форму і спосаб тлумачэння новага матэрыялу.

6. Пазнаёмцеся з “Картай для падрыхтоўкі настаўніка да ўрока” (гл.: Зельманова Л.М. Наглядность в преподавании русского языка: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1984) і зрабіце метадычныя вывады.

7. Прааналізуйце ў пэўным падручніку па беларускай мове падбор заданняў і парадак падачы практыкаванняў да пэўнай тэмы з мэтай выпрацоўкі метадычных рэкамендацый для настаўніка.

Літаратура

1. *Валочка, Г. М.* Беларуская мова ў табліцах і схемах: Вучэб. дапам. для вучняў ст. кл. сярэд. шк. / Г. М. Валочка, Я. М. Лаўрэль, В. П. Красней і інш. – Мінск: ТАА “Юніпрэс”, 2002. – 192 с.

2. *Буракова, М. У.* Беларуская мова. Арфаграфія і пунктуацыя / М. У. Буракова, В. А. Ляшчынская, З. У. Шведава; пад рэд. В.А. Ляшчынскай. – Гомель: ГДУ імя Ф. Скарыны, 2006. – 237 с.

3. *Зельманова, Л. М.* Наглядность в преподавании русского языка: Пособие для учителя / Л. М. Зельманова. – М.: Просвещение, 1984. – 159 с.

4. *Зельманова, Л.М.* Средства наглядности по русскому языку и их роль в активизации учебного процесса // Совершенствование методов обучения русскому языку: Сб. статей: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1981. – 160 с. – С. 144 – 152.

5. *Зоткова, Т. А., Лучина, Л. Н.* Использование кодоскопа на уроках русского языка // Русский язык в школе. – 1975. – № 3. – С. 26 – 29.

6. *Прессман, Л. П.* Технические средства на уроках русского языка: Пособие для учителей / Л. П. Прессман. Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1976. – 222 с.

7. Применение наглядности на уроках языка и литературы. – Мінск: Народная асвета, 1965. – 56 с.

8. *Шанский, Н. М.* Содержание и структура школьного учебника русского языка для нерусских учащихся // Научные основы учебника русского языка и литературы для национальной школы. – М.: Просвещение, 1974.

9. *Шэўчык, Н. І.* Нагляднасць пры вывучэнні беларускай мовы: Метадычны дапаможнік для настаўнікаў V – VI класаў васьмігадовай школы / Н. І. Шэўчык. – Мінск: Народная асвета, 1964. – 174 с.

10. *Шэўчык, Н. І.* Нагляднасць пры навучанні беларускай мове / Н. І. Шэўчык. – Мінск: Народная асвета, 1978. – 174 с.

11. *Яленскі, Мікола*. Выданне падручнікаў па мове ў 20-я гады // Беларуская мова і літаратура ў школе. – 1989. – № 7. – С. 11.

12. *Яленскі, М. Г.* Методыка выкладання беларускай мовы. Сучасная лінгвадыдактыка / М. Г. Яленскі. – Мінск: Адукацыя і выхаванне, 2005. – С. 220 – 222.

Тэма 3. *Прынцыпы навучання беларускай мове*

1. Прынцыпы навучання беларускай мове як аснова адукацыйнай тэхналогіі.
2. Агульнадыдактычныя прынцыпы.
3. Агульнаметадычныя прынцыпы.
4. Прыватнаметадычныя прынцыпы.

Асаблівае значэнне набываюць для методыкі мовы дыдактычныя прынцыпы навучання, паколькі дыдактыка займаецца агульнымі заканамернасцямі любога навучання, незалежна ад канкрэтнага прадмета.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Адным з лінгвадыдактычных прынцыпаў навучання мове з'яўляецца прынцып апоры на этнакультуру, які арыентуе настаўніка беларускай мовы на скарыстанне такіх тэкстаў, якія б адлюстроўвалі гісторыю Беларусі, традыцыі і характар беларуса, асаблівасці яго побыту, матэрыяльнай і духоўнай культуры, прыроднага асяроддзя (гл.: Буракова М.У., Ляшчынская В.А., Шведава З.У. Сучасная беларуская мова. Арфаграфія і пунктуацыя. Этнакультуралагічныя тэксты. – Гомель: ГДУ імя Ф. Скарыны, 2007. – 237 с., дзе змешчаны комплекс тэкстаў). Менавіта мова з'яўляецца асноўным дыдактычным сродкам фарміравання менталітэту асобы.

Навучанне, як вядома, ажыццяўляецца ў выніку сумеснай актыўнай дзейнасці настаўніка і вучняў, якая арганізуецца, матывуецца і кантралюецца настаўнікам. Расшыфроўка працэсу навучання дазволіць вызначыць многія дыдактычныя прынцыпы.

Захаванне прынцыпу навуковасці – выкананне патрабавання аб адпаведнасці зместу навучання беларускай мове сучаснаму стану развіцця навукі аб мове. Разам з тым школьнае навучанне мове, адукацыйныя тэхналогіі павінны ўлічваць тыя змены і дасягненні ў лінгвістыцы і метадычнай навуцы. Менавіта гэта з'яўляецца асноўнай прычынай змен і ўдакладненняў праграмы па беларускай мове.

Адным з найбольш важных прынцыпаў дыдактыкі ў працэсе навучання з'яўляецца прынцып калектыўнасці, які раскрывае паняцце 'сумесная' дзейнасць: настаўнік і вучні разам імкнуцца да выканання пастаўленай мэты, для чаго яны павінны выканаць у пэўнай паслядоўнасці пэўныя дзеянні, накіраваныя на яе дасягненне. Ад таго, як арганізуе настаўнік працу ў калектыве, будзе залежаць выкананне мэты, атрыманне вынікаў. Задача методыкі – распрацоўваць віды і формы калектыўнай працы, якія эфектыўна забяспечвалі б выкананне пастаўленай мэты, актывізавалі працу вучняў, выхоўвалі асобу ў калектыве.

Каб працэс навучання быў актыўным, вучні праяўлялі ініцыятыву, умелі самастойна і творча працаваць на ўроку і дома, настаўнік павінен арганізаваць і забяспечыць актыўнасць вучняў. Прынцып актыўнасці – другі прынцып дыдактыкі, які выкарыстоўваецца ў методыцы мовы.

Шлях да арганізацыі актыўнасці ляжыць праз прымяненне прынцыпу праблемнасці, г. зн. перад вучнямі павінна быць пастаўлена праблема, для вырашэння якой яны павінны атрымаць, "здабыць" веды, выпрацаваць навыкі і ўменні, якія акрэслены праграмай курса, планам урока і г. д. Праблемы могуць быць самымі рознымі. Так, патрэба авалодаць мовай для таго, каб ёю карыстацца, ажыццяўляць камунікатыўную функцыю; праз мову, з яе дапамогай пазнаць інфармацыю, скрытую ў кнігах; правільна і добра пісаць, гаварыць, стаць дыктарам радыё ці тэлебачання; стаць настаўнікам беларускай мовы і літаратуры; стаць грамадзянінам Рэспублікі Беларусь, прадстаўніком беларускага народа. Зразумела, што вучань, які адчувае неабходнасць такую праблему вырашыць, будзе зацікаўлены ў вывучэнні тых ці іншых правілаў, асэнсаванні нормаў, законаў мовы, у пашырэнні слоўнікавага запасу і да т. п., што прапануецца яму на ўроках мовы.

Адчуваць неабходнасць – гэта мець патрэбу вырашыць пастаўленую праблему, г. зн. настаўнік павінен матываваць дзейнасць вучняў. У выніку выдзяляецца матывацыйны прынцып дыдактыкі.

Прынцып індывідуалізацыі ў навучанні мове дазваляе забеспячэнне эфектыўнасці навучання розных вучняў, напрыклад, паводле ўспрымання матэрыялу (зрокавае, слыхавое, маторнае), для чаго патрэбна ўлічваць асаблівасці і тых, і другіх, і трэціх. І ўсё ж індывідуальны падыход не азначае выкарыстання яго да бясконцасці: лепш на аснове прынцыпу актыўнасці дабівацца, каб вучні выбіралі з прапанаваных варыянтаў той, які адпавядае іх індывідуальнасці.

Працэс навучання, вывучэнне курса беларускай мовы адбываецца паслядоўна – прынцып паслядоўнасці. Напрыклад, на ўроках мовы ад класа да класа вывучаецца раздзел за раздзелам, адна адзінка мовы за другой, пачынаючы ад простага і разам з тым неабходнага для далейшага вывучэння, у прыватнасці – фанетыкі, усведамлення гукавой сістэмы мовы, затым марфемікі – марфемнага складу слова, лексікі і фразеалагіі – слова і

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

фраземы, марфалогіі – формы слова і часціны мовы, сінтаксісу – словазлучэння, сказа, тэксту. Змест курса беларускай мовы ў школе пабудаваны ў пэўнай сістэме і паслядоўнасці, у адпаведнасці з логікай навукі аб мове. У межах кожнага раздзела вывучэнне адбываецца на аснове прынцыпу паслядоўнасці – ад пытання да пытання.

Аднак, нельга лічыць паслядоўнасць падачы матэрыялу ў падручніках і праграмах, як і іх вывучэнне, нечым раз і назаўсёды дадзеным. Напрыклад, яшчэ нядаўна ў марфалогіі спачатку вывучалі назоўнік, які выдзяляецца колькасцю адзінак, значымасцю, роляй іх у жыцці чалавека, пасля дзеяслоў, што тлумачыцца частотнасцю і традыцыйнасцю ўжывання гэтых часцін мовы ў якасці граматычнай асновы сказа. Аднак апошнія праграмы зноў вярнулі традыцыйны парадак: пасля назоўніка вывучаецца прыметнік, які вызначаецца агульнасцю граматычных прыкмет, спалучальнасцю з назоўнікам.

Разам з прынцыпам паслядоўнасці дзейнічае і/ці дапаўняе яго прынцып пераемнасці, сутнасць якога заключаецца ў апоры на раней вывучанае, на ўзровень моўнага і маўленчага развіцця вучняў. Пераемнасць перш за ўсё павінна быць вытрымана паміж пачатковай і сярэдняй школай. Напрыклад, вывучэнне фанетыкі ў 5 класе павінна апірацца на веды, уменні і навыкі вучняў, атрыманыя ў пачатковых класах. У такім разе настаўнік не будзе “адкрываць” новыя веды, аб’яўляць новыя тэмы, тлумачыць новы матэрыял, а дапаможа сістэматызаваць веды, скарыстае час на развіццё маўленчай дзейнасці, на пашырэнне ведаў, на выпрацоўку новых навыкаў і ўменняў.

Не менш важна вытрымліваць прынцып пераемнасці ў працэсе навучання беларускай мове ў сярэдняй школе. Для таго, каб атрымаць веды, напрыклад, пра дзеепрыметнік, вучні павінны ўзнавіць матэрыял пра дзеяслоў і прыметнік.

Разам з тым важна ўсведамляць сутнасць і рэалізоўваць на практыцы прынцып перспектыўнасці, калі вучні задоўга да вывучэння пэўнага матэрыялу рыхтуюцца да яго ўспрымання. Праграмы апошніх гадоў надаюць асаблівую ўвагу прынцыпу перспектыўнасці, паколькі яго рэалізацыя абумоўлена тым, што “ў выкладанні ўзмацняецца функцыянальна-семантычны аспект аналізу моўных адзінак і камунікатыўная накіраванасць навучання” (Праграмы сярэдняй агульнаадукацыйнай школы з рускай мовай навучання. Беларуская мова. IV – V класы 12-гадовай агульнаадукацыйнай школы, V – XI класы 11-гадовай агульнаадукацыйнай школы. – Мн.: Навукова-метадычны цэнтр вучэбнай кнігі і сродкаў навучання, 2002. – С. 5). Ілюстрацыяй прымянення прынцыпу перспектыўнасці з’яўляецца ўвядзенне прапедэўтычнага курса сінтаксісу і пунктуацыі перад вывучэннем усіх раздзелаў школьнага курса мовы, які дазваляе паступова і пастаянна рыхтаваць вучняў да авалодвання раздзелам “Сінтаксіс і пунктуацыя”, які па часе вывучэння з’яўляецца апошнім, але вельмі важным на ўсім працягу навучання мове. Асаблівая роля прынцыпу перспектыўнасці ў працэсе развіцця маўлення вучняў. Напрыклад, каб падрыхтаваць вучняў да напісання сачынення, якое плануецца праз 5 – 10 урокаў, настаўнік так арганізуе працу на гэтых уроках, каб яна служыла на перспектыву: уводзяцца новыя словы, прапануюцца тэксты для аналізу, вучацца складаць сказы, тэксты паводле ўзораў, будуюцца вусныя выказванні, якія аналізуюцца і ўдасканальваюцца і да т. п. – усё робіцца для таго, каб вучні былі гатовы да ажыццяўлення самастойнай працы на ўроку па напісанні сачынення.

Немалаважным у працэсе навучання з’яўляецца прынцып даступнасці, які патрабуе весці адбор матэрыялу, тлумачэнне яго, выкарыстоўваць віды і формы працы вучняў у адпаведнасці з іх узроставымі, псіхалагічнымі асаблівасцямі. Гэта не азначае, напрыклад, спрошчанасць у пастаноўцы задачы ці праблемы, бо занадта простая задача, пастаўленая перад вучнямі, не выклікае ў іх матываваных адносін да вырашэння яе. І наадварот, нельга даваць і вельмі складаную задачу, бо ў такім выпадку вучань не спрабуе нават яе вырашаць, ведаючы, што гэта яму не адолець. Вось чаму важна, каб задача была некалькі больш складанай у параўнанні з той, якую рашае вучань, але не настолькі складаная, каб ён яе нават не спрабаваў вырашыць. У сувязі з гэтым яшчэ адным дыдактычным

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

прынцыпам з'яўляецца прынцып развіццёвага навучання, які адносна да навучання беларускай мове азначае паслядоўнае і няўхільнае развіццё моўнай асобы вучня, паслядоўнасць нарашчэння складанасці вырашэння праблем, ці, напрыклад, узбагачэнне слоўнікавага запасу вучняў і актыўнага яго скарыстання, авалодвання новымі ведамі з мэтай удасканальвання маўленчых навыкаў, культуры маўлення.

Адной з умоў свядомага засваення, атрымання ведаў з'яўляецца выкарыстанне прынцыпу нагляднасці. На ўроках мовы выкарыстоўваюцца розныя віды нагляднасці – зрокавыя і зрокава-слыхавыя, статычныя і дынамічныя, друкаваныя і экранныя, экранна-гукавыя і інш. Яны спрыяюць развіццю зрокавай памяці, эканомяць час, развіваюць мысленне.

Прынцып сувязі тэорыі з практыкай рэалізуецца ўжо ў самой практычнай накіраванасці курса беларускай мовы ў школе: засвойваць граматыку дзеля яе выкарыстання ў маўленчай практыцы, вывучыць правілы, каб імі карыстацца.

Літаратура

1. *Баранов, М. Т.* Методика преподавания русского языка / М. Т. Баранов; под ред. М. Т. Баранова. – М.: Просвещение, 1990. – 368 с.
2. *Баринова, Е. А.* Методика русского языка / Е. А. Баринова, Л. Ф. Боженкова, В. И. Лебедев. – М.: Просвещение, 1974. – 368 с.
3. *Буракова, М. У.* Беларуская мова. Арфаграфія і пунктуацыя. Этналінгвістычныя тэксты. / М. У. Буракова, В. А. Ляшчынская, З. У. Шведава; пад рэд. В.А. Ляшчынскай. – Гомель: ГДУ імя Ф. Скарыны, 2007. – 237 с.
4. *Варановіч, З. Б.* Методыка беларускай мовы / З. Б. Варановіч. – Мінск: Універсітэцкае, 1985; 2-е выд., 1995. – 248 с.
5. Выкладанне беларускай мовы ў школе / М. Г. Яленскі, Л. С. Васюковіч, І. М. Саматыя і інш.; пад рэд. М. Г. Яленскага. – Мінск: Народная асвета, 1994. – 239 с.
6. *Львов, М. Р.* Словарь-справочник по методике русского языка / М. Р. Львов. – М.: Просвещение, 1988. – 240 с.
7. *Мурина, Л. А.* Методика русского языка в школах Белоруссии / Л. А. Мурина. – Минск: Университетское, 1990. – 320 с.
8. *Текучев, А. В.* Методика русского языка в средней школе / А. В. Текучев. Изд. 3-е. – М.: Просвещение, 1980. – 414 с.
9. *Яленскі, М.Г.* Методыка выкладання беларускай мовы. Сучасная лінгвадыдактыка / М. Г. Яленскі. – Мінск: Адукацыя і выхаванне, 2005. – 184 с.

Тэма 4. *Метады і прыёмы навучання беларускай мове*

1. Паняцце метаду і прыёму навучання.
2. Асновы класіфікацыя метадаў навучання.
3. Характарыстыка метадаў і прыёмаў навучання і методыка іх выкарыстання.
4. Пошук, выбар і правілы выкарыстання метадаў і прыёмаў навучання на ўроку.

Вызначэнне паняцця "метад". Адным з важных пытанняў методыкі мовы з'яўляецца вызначэнне сутнасці паняццяў "метад" і "прыём" навучання, а таксама пытанні аб іх класіфікацыі і адрозненні адно ад другога і ад іншых паняццяў. Справа ў тым, што ў метадычнай літаратуры па-рознаму называецца адзін і той жа від працы. Напрыклад, дыктант – метад (гл.: Федоренко Л.П. Типология методов обучения русскому языку в средней школе // Русский язык в школе. – 1985. – № 1. – С. 27 – 32) і дыктант – практыкаванне (гл.: Методика преподавания русского языка в национальной средней школе. – Л.: Просвещение, 1981. – С. 287). Вызначэнне паняцця "метад", групоўка метадаў мае практычнае значэнне для падрыхтоўкі настаўніка, паколькі гэта дыдактычны

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

арыенцір для выбару спосабаў арганізацыі дзейнасці настаўніка і вучняў на ўроку, увогуле спосабаў навучання з улікам іх функцый і мэт.

Метад (ад гр. methodos – шлях даследавання, тэорыя, вучэнне) разумеецца ў шырокім сэнсе слова як спосаб дасягнення якой-небудзь мэты, вырашэння канкрэтнай задачы, ці спосаб пазнання. Пазнанне адбываецца рознымі шляхамі і спосабамі, з якіх выдзяляюцца асноўныя два: першы характарызуецца навуковым даследаваннем, самастойным адкрыццём навуковых палажэнняў, фактаў і вывадаў; другі – атрыманнем ведаў шляхам перадачы, вывучэння гатовых, "адкрытых" ведаў. На аснове гэтага ў методыцы выдзяляюцца метады даследавання (гл. раней "Метады даследавання ў методыцы выкладання беларускай мовы") і метады навучання.

Вызначэнне метадаў навучання да апошняга часу характарызуецца рознымі падыходамі і адсутнасцю адзінства. Метад навучання разумеюць як спосаб працы настаўніка і вучняў (М.М. Скаткін), кіраўніцтва настаўнікам пазнавальнай дзейнасці вучняў (Т.А. Ільіна), перадача ведаў навучэнцам і кіраўніцтва іх пазнавальнай дзейнасцю (І.А. Палей), проста навучанне (А.В. Цекучоў), арганізацыя пазнавальнай дзейнасці вучняў (І.Я. Лернер) і інш. Як відаць, у аснове вучэбнага працэсу розныя аўтары выдзяляюць розныя фактары: 1) дзейнасць настаўніка, 2) пазнавальная дзейнасць вучняў і 3) сумесная праца настаўніка і вучняў. Метад навучання аб'ядноўвае ў адно цэлае і дзейнасць настаўніка, накіраваную на перадачу ведаў, выпрацоўку навыкаў і ўменняў, і дзейнасць вучняў, накіраваную на авалоданне ведамі, выпрацоўку навыкаў і ўменняў.

Азначэнне метадаў навучання як "відаў знешняй дзейнасці настаўніка і вучняў на ўроку" (Дидактика средней школы / Под ред. М.Н. Скаткина. – М., 1982. – С. 181) таксама не можа задавальняць, паколькі ўлічваецца толькі знешні бок вучэбнага працэсу, які мае і ўнутраныя законы і асаблівасці. Пры такім падыходзе да вызначэння паняцця метаду не даецца адказ на пытанне, чым абумоўлены выбар таго ці іншага віду дзейнасці настаўніка і вучняў. А.В. Дуднікаў зазначае: "Метад навучання – гэта не віды знешняй дзейнасці настаўніка і вучняў на ўроку, а вызначаныя спосабы мыслення, з дапамогай якіх раскрываецца канкрэтны змест дадзенай тэмы" (Дудников А.В. Методы и приемы преподавания русского языка с точки зрения развивающего обучения // Русский язык в школе. – 1985. – № 4. – С. 35).

Найбольш прымальнае азначэнне метаду навучання можна лічыць як упарадкаваны спосаб арганізацыі дзейнасці настаўніка і вучняў, накіраваны на вырашэнне вучэбна-дыдактычных задач.

Класіфікацыя метадаў навучання і яе асновы. Класіфікацыя метадаў навучання вырашаецца неадназначна, што тлумачыцца наяўнасцю розных падыходаў да выбару асновы класіфікацыі. Так, у гісторыі методыкі навучання розных моў свету выдзяляюць:

1) біхевіярысцкі падыход, калі авалоданне мовай ажыццяўляецца шляхам утварэння маўленчых аўтаматызмаў у адказ на прад'яўленыя стымулы;

2) інтуіцыйна-свядомы, калі прадугледжваецца глабальнае і інтуіцыйнае авалоданне граматычнымі мадэлямі і маўленчымі структурамі з наступным асэнсаваннем іх зместу;

3) свядомы, калі авалоданне мовай арганізуецца ў паслядоўнасці ад усведамленння значэння граматычнай структуры і слова да іх прымянення, выкарыстання ў маўленні;

4) камунікацыйна-дзейнасны падыход, калі назіраецца арганічнае спалучэнне свядомых і бессвядомых кампанентаў у працэсе навучання.

Адпаведна гэтым падыходам выдзяляюць 4 групы метадаў – прамыя (названы таму, што ў іх ходзе прымянення пры навучанні замежнай мовы прадугледжваецца ўтварэнне непасрэдных сувязей паміж лексічнымі адзінкамі і граматычнымі формамі вывучаемай мовы і іх значэннямі без апоры на родную мову вучняў), свядомыя, камбінаваныя і інтэнсіўныя.

У методыцы выкладання беларускай мовы на сённяшні дзень маюцца аднамерная і шматмерная класіфікацыі.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

У аснову найбольш пашыранай аднамернай класіфікацыі кладзецца розны паказчык – крыніца атрымання ведаў, дыдактычная задача, узровень пазнавальнай самастойнасці вучняў, этап навучання.

Так, у 50 – 60 гады найбольш пашыранай асновай для класіфікацыі метадаў навучання была крыніца атрымання ведаў (Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе. – М.: Просвещение, 1970. – С. 73 – 74). Метады навучання, выдзеленыя паводле крыніцы атрымання ведаў, падзяляюцца на тры групы:

1) слоўныя метады – слова настаўніка, метад гутаркі, метад работы з падручнікам, даведачнай літаратурай;

2) наглядныя метады – ілюстрацыя, дэманстрацыя, метад назірання і аналізу, экскурсія;

3) практычныя метады – метад практыкавання, метад самастойнай працы, лінгвістычны эксперымент.

М е т а д с л о в а н а с т а ў н і к а скарыстоўваецца ў розных формах і з рознымі мэтамі – апавяданне, апісанне, тлумачэнне, лекцыя, паведамленне мэты, зместу задання, умоў яго выканання, падагульненне, вывады, каменціраванне і пад., можа быць кароткім і працяглым па часе, выкарыстоўвацца на розных этапах урока. Да яго прад'яўляюцца наступныя патрабаванні: правільнасць, дакладнасць, выразнасць, лагічнасць, з адпаведнай умовам вобразнасцю, эмацыянальнасцю, вышынёй тону і голасу.

М е т а д г у т а р к і – пытальна-адказавая форма работы настаўніка і вучняў – надзвычай шырока выкарыстоўваецца на ўроках мовы. У залежнасці ад мэты метад гутаркі выступае ў сваіх разнавіднасцях: 1) падрыхтоўчая, калі настаўнік серыяй пытанняў, пабудаваных у пэўнай паслядоўнасці, узнаўляе вывучаны матэрыял, рыхтуючы такім чынам да паведамлення новага ці ўключаючы ў працу; 2) паведамляльная, калі ў ходзе гутаркі з вучнямі настаўнік, актывізуючы ўвагу, іх разумовую дзейнасць, тлумачыць новы матэрыял; 3) эўрыстычная, калі ў ходзе гутаркі настаўнік падводзіць вучняў да самастойных вывадаў і адкрыцця ведаў; 4) узнаўляльная, калі гутарка праводзіцца з мэтай узнавіць вывучаны матэрыял, паўтарыць пройдзенае, ці абагульніць вядомае па частках у адно цэлае; 5) паўтаральна-абагульняльная, калі праводзіцца паўтарэнне вывучанага ў папярэднім класе. Пры правядзенні метаду гутаркі асноўная ўвага надаецца фармулёўцы пытанняў, якія вызначаюцца лагічнасцю і паслядоўнасцю іх пастаноўкі, недвухсэнсоўнасцю, паўнатой афармлення (адпаведна гэтаму і патрабаванне аб поўным адказе), дакладнасцю і зразумеласцю.

М е т а д р а б о т ы з п а д р у ч н і к а м – неад'емная частка амаль кожнага ўрока беларускай мовы, выкарыстанне якога абумоўлена не толькі мэтай замацавання ведаў (чытанне тэарэтычнай часткі ці іншая праца з ёю), але і атрымання іх самастойна. Якраз апошняе патрабуе падрыхтоўкі вучняў да працы з падручнікам (навучыць выдзяляць асноўныя палажэнні, складаць план, рыхтаваць пераказ зместу параграфа ці вызначаць умовы дзеяння правіла, паслядоўнасць аперацый яго прымянення і інш.), і ведання імі падручніка (яго зместу, структуры).

Менавіта на ўроках мовы адбываецца знаёмства са слоўнікамі рознага тыпу і выпрацоўваюцца навыкі выкарыстання іх у практычнай дзейнасці (ведаць, калі і які слоўнік патрэбны, дасць адказ на пэўнае пытанне і інш.).

Слоўныя метады цесна звязаны з **наглядными**, роля якіх – служыць крыніцай атрымання ведаў і апорай для пазнавальнай дзейнасці вучняў. Асаблівае месца і роля адводзіцца метаду н а з і р а н н я і а н а л і з у моўных з'яў і фактаў. Выпрацоўка ўмення назіраць дазваляе вучням адбіраць моўныя факты для неабходных вывадаў і абагульненняў. Як правіла, гэты метад выкарыстоўваецца ва ўзаемасувязі з іншымі, найбольш слоўнымі метадамі.

Метад і л ю с т р а ц ы і, як правіла, звязаны з выкарыстаннем наглядных сродкаў рознага тыпу, а метад д э м а н с т р а ц ы і – з тэхнічнымі сродкамі, але ў абодвух выпадках шырока задзейнічана зрокавая памяць вучняў, што дазваляе выкарыстоўваць

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

тэрмін метад н а г л я д н а с ц і. Выкарыстанне метаду нагляднасці ў спалучэнні з іншымі метадамі, напрыклад, словам настаўніка, гутаркай, працай з падручнікам і інш., выклікае цікавасць у вучняў, узбагачае працэс навучання, робіць больш лёгкім і даступным засваенне матэрыялу, служыць сродкам стварэння маўленчай сітуацыі.

З найбольш важных правілаў і патрабаванняў да выкарыстання метаду нагляднасці адзначым наступныя: 1) метад нагляднасці можа выкарыстоўвацца на розных этапах і з рознымі мэтамі навучання (пры тлумачэнні новага матэрыялу і замацаванні, паўтарэнні і ўзнаўленні матэрыялу, абагульненні і сістэматызацыі); 2) можа і павінен выкарыстоўвацца з пэўнай мэтай; 3) у пэўны час (напрыклад, да ўрока вывесіць рэпрадукцыю для напісання сачынення, але толькі перад тлумачэннем пэўнай тэмы, а не ў пачатку ўрока, калі ён пачынаецца не з тлумачэння, і пад.); 4) паводле зместу сродкі нагляднасці павінны адпавядаць законам навукі аб мове, 5) падрыхтаваны для эстэтычнага ўспрымання, 6) для развіцця мыслення і самастойнасці, творчасці вучняў.

Рэдка, але не менш эфектыўна скарыстоўваецца метад э к с к у р с і і, калі вучні ў нязмушаных, пазаўрочных умовах назіраюць, аналізуюць тое, што іх уражвае, што ім цікава, разам з тым узбагачаючы свае веды, пашыраючы свой кругагляд, атрымліваючы экспрэсіўнае і эмацыянальнае ўздзеянне.

Адносна практычных метадаў – метаду практыкавання, лінгвістычнага эксперыменту, метаду самастойнай працы вучняў – і іх выкарыстання на ўроках беларускай мовы зазначым, што найбольшае выкарыстанне мае метад п р а к т ы к а в а н н я, дзякуючы якому і выпрацоўваюцца навыкі і ўменні практычнага выкарыстання ведаў па мове, а метад лінгвістычнага эксперыменту найбольш спрыяе развіццю творчасці вучняў.

У 60 – 70-я гады, калі была зроблена спроба больш дакладна размежаваць паняцці метаду і прыёму, дыдакты І.Я. Лернер і М.М. Скаткін выдзяляюць пяць асноўных метадаў паводле ўзроўню пазнавальнай дзейнасці вучняў: 1) тлумачальна-ілюстрацыйны, 2) рэпрадуктыўны, 3) праблемнага выкладу, 4) часткова-пошукавы, 5) даследчы.

Менавіта дыдакты выдзяляюць групы метадаў і паводле дыдактычнай задачы: 1) з мэтай тлумачэння, 2) з мэтай замацавання, 3) з мэтай кантролю і праверкі, 4) з мэтай паўтарэння, 5) з мэтай сістэматызацыі.

Такая класіфікацыя метадаў не заўсёды адпавядае практычнаму прымяненню іх пры навучанні мове. Так, рэпрадуктыўны метад, сутнасць якога зводзіцца да ўзнаўлення таго, што вучань бачыць ці чуе, патрабуе далейшага дзялення, паколькі ён ахоплівае розныя тыпы разумовай і маўленчай дзейнасці вучняў пры авалодванні мовай (рэпрадуктыўным з’яўляецца і механічнае паўтарэнне слоў настаўніка, і творчае ўзнаўлення тэксту для пераказу).

Пры такім падыходзе да класіфікацыі метадаў навучання – згрупаваны па аднаму паказчыку – не ўлічваецца іх розная функцыя, у сувязі з чым М.Т. Баранаў зазначае: “Аднамерная класіфікацыя не забяспечвае настаўніку адназначнага выбару канкрэтных метадаў навучання ў няспынна зменных вучэбных сітуацыях”. Ён лічыць, што класіфікацыя метадаў навучання павінна быць шматмернай, паколькі яны “знаходзяцца ў іерархічнай залежнасці ад этапа засваення вучэбнага матэрыялу, ад тыпаў вучэбнага матэрыялу, а таксама задач кантролю за яго засваеннем” (Баранов М.Т. Типы учебного материала и методы обучения русскому языку // Русский язык в школе. – 1981. – № 3. – С. 26), і прапануе тры ўзроўні шматмернай класіфікацыі метадаў навучання.

Першы ўзровень выдзяляецца ў залежнасці ад двух этапаў засваення вучэбнага матэрыялу – авалодванне вучнямі ведамі і ўменнямі і справаздача іх аб авалодванні ведамі і ўменнямі. Гэта класы метадаў.

Другі ўзровень класіфікацыі выдзяляецца на аснове пазнавальна-практычнай накіраванасці школьнага курса мовы: пазнавальны бок курса – пазнавальныя метады навучання і метады кантролю за засваеннем ведаў; практычны бок курса – практычныя метады навучання і метады кантролю за сфарміраванасцю ўменняў і навыкаў. Гэта тыпы метадаў.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

І трэці ўзровень дзялення метадаў навучання выдзяляецца на аснове спецыфікі формы прад'яўлення вучэбнага матэрыялу і тыпаў уменняў і навыкаў. Гэта віды метадаў.

Кожны метад характарызуецца наступнымі ўласцівасцямі:

1) наяўнасць асноўнага стрыжня, галоўнай ідэі, якая дае ўяўленне аб агульнай стратэгіі навучання мове;

2) накіраванасць метаду на дасягненне пэўнай мэты, напрыклад, на вусную форму, на творчасць, на авалодванне нормамі і пад.;

3) незалежнасць метадаў ад умоў і этапа навучання, паколькі метад вызначае стратэгію навучання, а не яго тактыку;

4) наяўнасць дакладна выражанай метадычнай, псіхалагічнай і лінгвістычнай канцэпцый, скарыстаных у якасці тэарэтычнай базы метаду.

Для выбару метаду навучання неабходна ведаць, што ўсе метады навучання павінны выконваць наступныя функцыі:

1) матывацыйную, якая заключаецца ў тым, што прымяненне кожнага метаду навучання павінна фарміраваць пабуджальныя сілы вучняў, ствараць, падтрымліваць і замацоўваць пазнавальную цікавасць да ўрокаў;

2) адукацыйную, якая з'яўляецца галоўнай і ажыццяўляецца пры ўзмацненні пазнавальнай самастойнасці і творчай актыўнасці вучняў;

3) выхаваўчую, якая непадзельна з адукацыйнай, паколькі выкарыстанне пэўнага метаду навучання павінна спрыяць выхаванню ў вучняў павагі да працы, спрыяць развіццю працавітасці, настойлівасці ў авалоданні ведамі, фарміраваць вопыт паводзін, станоўчых рыс характару, волі, пачуццяў адказнасці, акуратнасці ў працы;

4) развіццёвую, калі прымяненне пэўнага метаду развівае творчую думку, арганізуе пошук ў вырашэнні праблемных задач, вучэбных заданняў і інш.

У апошні час з актывізацыяй праблемнага навучання выдзяляюцца метады праблемнага навучання як сродкі рэалізацыі праблемнага навучання. Да метадаў праблемнага навучання адносяцца:

1) п р а б л е м н ы в ы к л а д ведаў, калі настаўнік у ходзе паведамлення новага матэрыялу сістэматычна стварае праблемныя сітуацыі, ставіць пытанні і паказвае шляхі вырашэння вучэбных праблем, пастаянна пабуджае вучняў да самастойнай пазнавальнай дзейнасці;

2) в ы к л а д з п р а б л е м н ы м п а ч а т к а м, калі настаўнік у пачатку паведамлення новага матэрыялу стварае праблемную сітуацыю, а далей тлумачыць вучэбны матэрыял традыцыйным, інфармацыйным спосабам;

3) п о ш у к а в а я г у т а р к а, ці часткова-пошукавы метад, калі шляхам лагічна ўзаемазвязаных пытанняў настаўніка і адказаў вучняў, ці пошукавай гутаркі, вырашаецца новая для вучняў праблема ці яе частка;

4) д а с л е д ч ы метад, калі настаўнік арганізуе пошукавую, пазнавальную дзейнасць вучняў, шляхам пастаноўкі пазнавальных і практычных задач, якія патрабуюць самастойнага творчага вырашэння.

Метады праблемнага навучання, як заўважае С.У. Кульневіч, "адрозніваюцца памерам ўзрастання складанасці і самастойнасці вучняў пры вырашэнні вучэбных праблем" (С.В. Кульневич, Т.П. Лакоценина. Современный урок. Ч.III. Проблемные уроки. – Ростов н/Д: Узд-во «Учитель», 2006. – 288 с.).

Важна ўсвядоміць, што ўніверсальных метадаў у методыцы няма, выкарыстанне аднаго і таго ж метаду ці пераўвелічэнне ролі яго на ўроку зніжае вынікі навучання. Разам з тым "перанасычэнне" метадаў на адным уроку таксама не на карысць навучанню. Неабходна з арсеналу метадаў навучання выбраць мінімум метадаў для пэўнага ўрока, выкарыстанне якіх дазволіць найбольш эфектыўна вырашыць мэту і задачы як кожнага асобнага ўрока, так і іх сістэмы. Важным пры гэтым з'яўляецца яшчэ правільны падбор прыёмаў навучання, якія адпавядаюць задачам і мэце ўрока, функцыям метадаў.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Прыёмы навучання, іх суаднесенасць з метадамі навучання. У азначэнні паняцця прыёму навучання сярод дыдактаў таксама няма адзінай думкі. Адны вызначаюць яго як частку метаду, другія як метад, які займае на ўроку нязначны час (параўн.: работа з падручнікам, якая займае асноўную частку ўрока – метад, а пры звароце да падручніка за даведкай – прыём). І ўсё ж менавіта дыдакты прызнаюць найбольш пашыраным і сёння прызнаным палажэнне, калі "кожны метад складаецца з мноства прыёмаў, метад – гэта сістэма прыёмаў" (Лернер И.Я. Система методов обучения (Дидактический аспект) // Совершенствование методов обучения русскому языку (Сборник статей) Пособие для учителей. – М.: Просвещение. – 1981. – С. 25).

Метад навучання – гэта накіраванне ў навучанні, якое рэалізуе мэты і задачы навучання беларускай мове і вызначае шляхі і спосабы дасягнення мэты. Метад навучання можна разглядаць як тэарэтычнае накіраванне ў навучанні, якое патрабуе пэўных спосабаў яго рэалізацыі, ці прыёмаў. У такім разе прыём – гэта сродак рэалізацыі абранага метаду, канкрэтны варыянт вучэбнай дзейнасці настаўніка і вучняў, якія рэалізуюць ідэі метаду на ўроку. Прыём дыдакты называюць яшчэ "дэталлю метаду, яго элементам, састаўной часткай ці асобным крокам у той пазнавальнай працы, якая адбываецца пры выкарыстанні метаду" (Основы дидактики / Под ред. Б.П. Есипова. – М.: Просвещение, 1967. – 472 с. – С. 239). Можна лічыць, што метад – гэта стратэгія, а прыём – тактыка.

Прыёмы навучання надзвычай разнастайныя і падзяляюцца на дзве групы:

1) дыдактыка-метадычныя прыёмы – гэта метадычныя разнавіднасці дзеянняў настаўніка і вучняў, якія вядуць да асэнсавання і засваення матэрыялу, напрыклад, прыём нагляднасці, прыём алгарытмізацыі. Да дыдактыка-метадычных прыёмаў адносяцца і лагічныя прыёмы – абагульненне, супастаўленне, параўнанне, сістэматызацыя, аналіз, сінтэз, замена і пад. Так, у школах з рускай мовай навучання на ўроках беларускай мовы асаблівае месца займаюць, напрыклад, прыёмы параўнання і супастаўлення фактаў беларускай і рускай моў. Прыём параўнання выкарыстоўваецца як у межах адной мовы, напрыклад, вызначэнне правапісу прыставак на *з, с* можна правесці шляхам параўнання наступных пар слоў: *раздаць – расказаць, узбегчы – ускласці* і інш., так і адносна дзвюх моў, напрыклад, у фанетыцы пры характарыстыцы асобных гукаў (параўн. бел [*ч*], [*р*] і руск. [*ч'*], [*р*] і [*р'*]); у арфаграфіі пры аналізе правапісу галосных (параўн. бел. *вада, сяло* і руск. *вода, село*) і інш.;

2) прадметныя, ці спецыфічныя, метадычныя прыёмы характэрны для вывучэння курса беларускай мовы ўвогуле і пэўнага раздзела ў прыватнасці. Напрыклад, толькі пры вывучэнні мовы карыстаюцца прыёмамі падбору аднакаранёвых слоў і выдзялення кораня, падбору сінанімічных, антанімічных ці аманімічных слоў. Да групы прадметных прыёмаў адносяцца розныя віды аналізу слова – фанетычны, марфемны, словаўтваральны, лексічны, арфаграфічны, марфалагічны; сказа – сінтаксічны, пунктуацыйны; тэксту – стылістычны, вызначэнне тыпаў сувязі сказаў, жанрава-стылістычнай аднесенасці і інш. Методыка прымянення прадметных прыёмаў будзе разглядацца больш падрабязна пры асвятленні пытанняў вывучэння розных раздзелаў школьнага курса беларускай мовы.

Пры падрыхтоўцы да ўрока важна ведаць, што структура і выбар метаду і прыёмаў навучання залежыць ад зместу матэрыялу, дыдактычных мэт, функцый метадаў, падрыхтоўкі вучняў, іх узросту, індывідуальных асаблівасцей, узроўню падрыхтоўкі настаўніка, матэрыяльна-тэхнічнай базы школы і інш.

Такім чынам, пытанне аб метадах і прыёмах навучання ў методыцы мовы, як і ў педагогіцы і ў прыватнасці ў дыдактыцы, далёкае ад канчатковага вырашэння, ды і наогул такое ці магчыма. Справа ў тым, што метады навучання, як і метады даследавання, але яшчэ ў большай ступені, – гэта катэгорыя гістарычная. Узнікаюць яны і распрацоўваюцца ў пэўных гістарычных умовах.

Так, у 80-я гады мінулага стагоддзя ўзнік і заваяваў свае пазіцыі ў школьным навучанні метад В.Ф. Шаталава – метад працы па апорных канспектах, дзе галоўная ўвага

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

скіравана на зрокавую памяць, асацыяцыі, цікавасць і самастойнасць, а ў якасці адзінак выкарыстоўваюцца ключавыя словы, чарцяжы і літары-сігналы. Асноўны прынцып работы па апорных канспектах – падача матэрыялу буйнымі блокамі (Рэкамендуецца кніга Шаталава В.Ф. Куды і як зніклі тройкі. – Мн.: Народная асвета, 1988. – 175 с.).

Пытанні і заданні

1. Растлумачце сутнасць аднамернай і шматмернай класіфікацыі метадаў навучання.
2. Назавіце асновы аднамернай класіфікацыі метадаў навучання і іх сутнасць.
3. Выпішыце азначэнні метаду навучання, выкарыстаўшы падручнікі па педагогіцы, па методыцы навучання беларускай мовы, параўнайце і зрабіце метадычныя вывады.
4. Тлумачэнне новага матэрыялу можна правесці з дапамогай розных метадаў – слова настаўніка, самастойная праца па падручніку, метад пошуку ў спалучэнні з метадам гутаркі і назірання за моўнымі фактамі і інш. Растлумачце, які ўзровень удзелу, актыўнасці, творчасці вучняў пры выкарыстанні кожнага з іх і якія задачы яны вырашаюць.
5. Назавіце пэўны метад навучання і прыёмы, характэрныя для яго рэалізацыі.
6. Пазнаёмцеся з сістэмай працы па апорных канспектах на матэрыяле распрацовак розных аўтараў (гл., напрыклад: Краўчанка В. Работа па апорных канспектах (VIII клас) // Беларуская мова і літаратура ў школе. – 1989. – № 4. – С. 22 – 25; Васілевіч Д. Працуем з апорнымі канспектамі // Беларуская мова і літаратура ў школе. – 1990. – № 1. – С. 28 – 30; Строк Л.І. Апорныя канспекты па беларускай мове: 5 – 9-я класы. – Мінск: Універсітэцкае, 1996. – 48 с.).
6. Падрыхтуйце апорны канспект для вывучэння тэмы “Правапіс мяккага знака”.

Літаратура

1. *Амяльковіч, А. А.* Прыёмы параўнання і супастаўлення на ўроках // Народная асвета. – 1977. – № 9. – С. 37 – 42.
2. *Дудников, А.* Методы и приёмы преподавания русского языка с точки зрения развивающего обучения // Русский язык в школе. – 1985. – № 4. – С. 34 – 41.
3. *Капцэвіч, К.* Новыя праграмы па мове: Асноўныя метады і прыёмы працы настаўніка // Роднае слова. – 1995. – № 9. – С. 60 – 65.
4. *Колас, Якуб*. Методыка роднай мовы // Колас Якуб. Збор твораў: У 14 тамах. Т. 12. – Мінск: Мастацкая літаратура, 1976. – С. 313 – 506.
5. *Мурина, Л. А.* Методика русского языка в школах Белоруссии / Л. А. Мурина. – Минск: Университетское, 1990. – С. 40 – 118.
6. *Протчанка, В. У.* Асноўныя метадычныя прынцыпы і падыходы да развіцця мовы і маўлення // Протчанка В. У. Актуальныя праблемы тэорыі і практыкі навучання беларускай мове. – Мінск: НІА, 2001. – 212 с. – С. 88 – 114.
7. *Протчанка, В. У.* Самастойная работа вучняў у методыцы навучання роднай мове // Протчанка В. У. Актуальныя праблемы тэорыі і практыкі навучання беларускай мове. – Мінск: НІА, 2001. – 212 с. – С. 170 – 185.
8. Совершенствование методов обучения русскому языку: Сб. статей: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1981. – 160с.
9. *Хроленко, А. Т.* Деловые игры по русскому языку как прием активизации учебного процесса // Русский язык в школе. – 1985. – № 6. – С. 37 – 39.
10. *Яленскі, М. Г.* Метады і прыёмы фарміравання вымаўленчых навыкаў // Выкладанне беларускай мовы і літаратуры: Кніга для настаўніка; пад рэд. М. А. Лазарука. – Мінск: Народная асвета, 1983. – 175 с. – С. 27 – 46.
11. *Яленскі, М. Г.* Методыка выкладання беларускай мовы. Сучасная лінгвадыдактыка / М. Г. Яленскі. – Мінск: Адукацыя і выхаванне, 2005. – С. 145 – 160.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Тэма 5. *Урок беларускай мовы*

1. Паняцце “ўрок”, яго структурныя кампаненты і іх функцыі.
2. Асновы класіфікацыі і тыпы ўрокаў.
3. Нетрадыцыйныя формы правядзення ўрока беларускай мовы.
4. Планаванне вучэбнага матэрыялу. План і канспект урока.
5. Віды вучэбных планаў.
6. Падрыхтоўка настаўніка да ўрока і яе этапы.
7. Аналіз урока беларускай мовы і яго крытэрыі.

Паняцці “ўрок” і “структура ўрока”. Урок. Як шмат ахоплена гэтым кароткім словам: новыя веды, уменні і навыкі; вучні, якія павінны зразумець, засвоіць новы матэрыял, авалодаць новымі ўменнямі, навыкамі; настаўнік, які перадае свае веды; метады і прыёмы, з дапамогай якіх гэта перадача ажыццяўляецца, віды і формы працы і інш. Менавіта на ўрок прыпадае галоўная вучэбная нагрузка вучняў, бо тут адбываецца набыццё ведаў, уменняў і навыкаў. Лічыцца, што ўзровень навучання мове, як і любому іншаму прадмету ў школе, абумоўлены ўзроўнем эфектыўнасці кожнага ўрока ў іх сістэме. У сувязі з адзначаным важна засвоіць тэарэтычныя палажэнні навуковага вызначэння паняцця ‘ўрок’ і вырашыць шэраг пытанняў, звязаных з ім, каб правільна будаваць урок, прагназаваць яго ход і вынікі.

Урок – гэта найменшая адзінка вучэбнага працэсу (найбольшай з’яўляецца навучальны год, які дзеліцца на паўгоддзі і чвэрці, ці ў апошні час семестры), гэта пэўны час сумеснай працы настаўніка і вучняў. Традыцыйна вызначаны прамежак часу (прынята 45 мін.) нярэдка змяняецца, ды і ўвогуле навукова не абгрунтавана, чаму менавіта 45 мінут адводзіцца на ўрок і для малодшых, і для старэйшых вучняў, таму часавы крытэрый не адыгрывае значнай ролі ў вызначэнні паняцця ‘ўрок’. Настаўнік павінен ведаць, што найбольш эфектыўна вучні працуюць першыя 20 мін., затым пачынаюць стамляцца.

Паняцце ‘ўрок’ вызначаецца на аснове двух паказчыкаў: першым з’яўляецца спосаб арганізацыі дзейнасці вучняў і кіраўніцтва настаўніка, другім – вычляненне і размяшчэнне ў пэўнай паслядоўнасці структурных элементаў урока, ці структура ўрока. На практыцы ж абодва гэтыя крытэрыі цесна ўзаемазвязаныя, таму што структурная пабудова ўрока не можа зводзіцца да простага пераліку паслядоўных элементаў, а ўяўляе сабой упарадкаваную работу настаўніка і вучняў.

Урок складаецца з сукупнасці некалькіх адносна самастойных відаў сумеснай дзейнасці вучняў і настаўніка, якія прынята называць стуктурнымі элементамі (звеннямі, этапамі, часткамі). Усе і кожны структурны элемент мае свой змест і выконвае свае функцыі, нярэдка гавораць і аб часавай працягласці іх, хаця апошняе ўсё ж вырашаецца індывідуальна. Да структурных элементаў урока адносяцца: арганізацыйны момант, падвядзенне вынікаў урока, праверка хатняга задання, апытванне, тлумачэнне новага матэрыялу, замацаванне, фарміраванне навыкаў і ўменняў, хатняе заданне і інш.

А р г а н і з а ц ы й н ы м о м а н т, ці п а ч а т а к у р о к а, прызначаны для падрыхтоўкі рабочага настрою вучняў, хутчэйшаму ўключэнню іх у працу. Праверка прысутных-адсутных, устанаўленне прычын невыканання хатняга задання і інш. зацягвае аргмомант, прыводзіць да парушэння дыдактычных патрабаванняў. Разам з тым нельга лічыць эфектыўным і такі спосаб арганізацыі вучняў да ўрока, як аддаваць амаль з парогу пасля прывітання каманды тыпу “Адкрыйце падручнік на старонцы...”, “Прачытайце заданне пад нумарам...”, “Пачынайце выконваць” і пад. Немалаважна стварыць псіхалагічны настрой да працы, напрыклад, паведаміць вучням “праграму” ўрока: чаму яны навучацца, пра што новае яны даведаюцца, якія навыкі выпрацуюць і для чаго яны патрэбны. На аснове гэтага адзначым, што гэты структурны кампанент з’яўляецца абавязковым для кожнага ўрока.

П а д в я д з е н н е в ы н і к а ў урока – гэта своеасаблівая ацэнка працы вучняў, давядзенне да іх ведама той новай “ступенькі” авалодвання беларускай мовай. Настаўнік

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

павінен адзначыць станоўчыя моманты і, калі не вельмі задаволены, тактоўна выказаць. Важнай задачай настаўніка з'яўляецца стварэнне атмасферы станоўчых эмоцый.

П р а в е р к а х а т н я г а з а д а н н я як структурны элемент не з'яўляецца абавязковым, калі дома выкананая пісьмова праца вучняў будзе зачытана на ўроку, тым больш, што пазней яна яшчэ правяраецца настаўнікам. Праверка можа і павінна ажыццяўляцца на іншым матэрыяле з мэтай выпрацоўкі трывалых навыкаў. Асаблівасць урокаў беларускай мовы ў адрозненне ад, напрыклад, урокаў гісторыі, геаграфіі, фізікі, дзе галоўным з'яўляецца перадача ведаў, – фарміраванне практычных навыкаў і ўменняў у розных відах маўленчай дзейнасці. Менавіта гэта вымагае на ўроку праверку 1) тэарэтычных ведаў, ці адказы вучняў на пытанні, якія патрабуюць абгрунтавання выказаных палажэнняў, напрыклад, заданні тыпу "Якія крытэрыі дапамагаюць адрозніваць дзеепрыметнік ад дзеепрыслоўя?", "Як я адрозніваю просты сказ ад складанага?" і інш.; 2) у выглядзе звязных паведамленняў вучняў пра моўныя з'явы і факты, напрыклад, заданні тыпу "Што я ведаю пра самастойныя часціны мовы?", "Раскажыце пра этапы правядзення марфалагічнага разбору назоўніка" і інш.; 3) прымянення засвоеных ведаў на практыцы, ці адказы вучняў з апорай на веды практычна, напрыклад, заданні тыпу "Дакажыце, што запісаныя словы – сінонімы", "Абгрунтуйце пастаноўку знакаў прыпынку ў сказе", "Якім арфаграфічным правілам вы растлумачыце выбар арфаграм у дадзеных словах?" і інш.; 4) у выглядзе складання табліц як віду праверкі класіфікацый, асноў падзелу, наяўных прыкмет і да т.п., напрыклад, заданні тыпу "Складзіце табліцу, падзяліўшы прыведзеныя займеннікі (лічэбнікі, прыметнікі і інш.) па разрадах", "Запоўніце табліцу, падзяліўшы прыведзеныя словы адпаведна выдзеленым калонкам" і інш.

А п ы т в а н н е як асобны структурны элемент урока выдзяляюць не ўсе. Разам з тым апытванне – гэта спосаб кантролю ведаў і навыкаў вучняў па пройдзенаму матэрыялу, гэта і спосаб падрыхтоўкі да ўспрымання новага і інш. Апытванне адрозніваюць: 1) індывідуальнае, калі вучань выконвае пэўнае заданне пісьмова ці рыхтуе звязнае вуснае выказванне; 2) калектыўнае, калі ўдзельнічае ўвесь клас у арганізацыі пытальна-адказавай формы праверкі; 3) ушчыльненае, калі назіраецца спалучэнне першага і другога тыпу з павелічэннем колькасці вучняў для індывідуальнай праверкі (выкананне заданняў па картках на месцы, каля дошкі).

Т л у м а ч э н н е н о в а г а м а т э р ы я л у – важнейшы стуктурны элемент урока, які, паводле М.Т. Баранава, уключае некалькі важных момантаў: 1) азнаямленне з новым моўным ці маўленчым матэрыялам; 2) успрыманне вучнямі вывучаемай з'явы; 3) усведамленне вучнямі істотных прыкмет вывучаемай з'явы; 4) знаёмства з тэрмінам для абазначэння з'явы, паняцця, якія вывучаюцца; 5) фарміраванне азначэння паняцця ці правіла (Баранов М.Т. Объяснение нового материала // Методика преподавания русского языка / Под ред. М.Т. Баранова. – М.: Просвещение, 1990. – С.116 – 118).

З а м а ц а в а н н е, ці навучанне прымяняць на практыцы атрыманыя веды, – другі структурны элемент урока, які абавязкова ідзе пасля тлумачэння новага матэрыялу. Гэта могуць быць заданні рознага тыпу, выкарыстанне якіх абумоўлена патрэбамі: 1) запамінання новага матэрыялу (чытанне матэрыялу па падручніку, складанне плана, апорнага канспекта з дапамогай падручніка, падрыхтоўка табліцы, схемы, выбар чаго залежыць ад тэмы, аб'ёму вывучаемага матэрыялу на ўроку); 2) узнаўлення засвоенага шляхам адказаў на паслядоўна і лагічна пастаўленыя пытанні, напрыклад, даецца пералік пытанняў ці ўстанаўліваюцца палажэнні, ад чаго залежыць напісанне ў словах літар *е, я*; 3) пераходу ведаў ва ўменні, калі паводле ўзораў, складзенага алгарытму вучні прымяняюць атрыманыя веды, напрыклад, для ўстанаўлення разам ці асобна пішацца дзеяслоў з *не*, вучні павінны даказаць: а) што аналізаванае слова дзеяслоў, б) вызначыць, ці ўжываецца дзеяслоў без *не*, в) вызначыць, часціца ці прыстаўка ў залежнасці ад таго, ужываецца дзеяслоў без *не* ці не ўжываецца.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Ф а р м і р а в а н н е н а в ы к а ў і ў м е н н я ў як структурны элемент (гл.: Баранов М.Т. Формирование умений и навыков // Методика преподавания русского языка / Под ред. М.Т. Баранова. – М.: Просвещение, 1990. – С.120) патрабуе сістэмы практыкаванняў, выбар якіх залежыць ад узросту, ступені падрыхтаванасці і мэты і задач урока, а іх выкананне (выдзеліць тыя ці іншыя факты мовы ці маўлення; уставіць, дапісаць; правесці пэўны від разбору; перапрацаваць; выправіць няправільнае напісанне ці вымаўленне; навучальныя дыктанты; адказаць на пытанні; скласці выказванне па апорных словах і інш.) спрыяе развіццю самастойнасці, выпрацоўцы першых навыкаў і ўменняў.

Для выпрацоўкі навыкаў і ўменняў вучням патрэбна матываваць іх працу, даводзіць мэту выканання практыкавання – вызначаць уменне, якое фарміруецца пры выкананні пэўнага практыкавання, напрыклад, настаўнік паведамляе: "Цяпер вы выканаеце практыкаванне, якое дапаможа вам адрозніваць складаныя і састаўныя лічэбнікі. Якім уменнем вы павінны авалодаць для гэтага?" Немалаважная роля адводзіцца ўзорам выканання, асабліва ў класе з нізкім узроўнем падрыхтоўкі. У сувязі з гэтым варта падкрэсліць неабходнасць выканання наступных правілаў арганізацыі працы для фарміравання ўменняў і навыкаў: падбор дыферэнцыяльных заданняў з улікам рознай ступені падрыхтаванасці вучняў, выкарыстанне розных формаў выканання практыкаванняў (вуснай і пісьмовай, індывідуальнай і калектыўнай), паступовае нарастанне цяжкасці і самастойнасці, творчасці працы.

Х а т н я е з а д а н н е адыгрывае важную ролю для індывідуальнага асэнсавання і засваення ведаў, пераводу іх ва ўласнасць. Хатняе заданне павінна быць невялікім па аб'ёму, пасільным для ўсіх, розныя практыкаванні паводле ступені цяжкасці ці розныя заданні да аднаго практыкавання, каб было цікава. Х/з. паведамляецца вучням на розных этапах урока, але абавязкова пасля азнаямлення з новым матэрыялам, можна кампактна за 2 – 3 мін. ці паэтапна (тэарэтычнае пасля азнаямлення з новым матэрыялам, практычнае – у час выканання пэўнага задання, а ўзор ці тлумачэнне выканання пасля замацавання).

Такім чынам, выбар структурных элементаў, іх колькасць і парадак, абавязковасць-неабавязковасць на ўроку залежаць ад многіх прычын: тэма ўрока, тып, аб'ём, матэрыял, месца гэтага ўрока ў сістэме ўрокаў.

Тыпалогія ўрокаў беларускай мовы і яе асновы. З прычыны шматаспектнасці і шматмернасці паняцця 'ўрок' праблема тыпалогіі ўрокаў вырашаецца па-рознаму і даследавана недастаткова, пра што сведчыць наступнае выказванне дыдактаў: "У педагагічнай і метадычнай літаратуры апублікаваны не адзін дзесятак розных класіфікацый урокаў, але агульнапрызнанай класіфікацыі да гэтага часу не існуе" (Основы дидактики / Под ред. Б.П. Есипова. – М.: Просвещение, 1967. – 472 с. – С. 339). Разнастайнасць класіфікацый звязана з вызначэннем розных асноў, зыходных пазіцый.

Найбольш распаўсюджанымі лічацца асноўныя тыпы ўрокаў мовы, якія адрозніваюцца:

I. Па асноўнай мэтавай устаноўцы і структуры ўрокі падзяляюцца на навучальныя і кантрольныя (М.Т. Баранаў).

Да навучальных адносяцца:

1. Урокі паведамлення новага матэрыялу (вялікі аб'ём матэрыялу, складаная для ўспрымання тэма) могуць складацца з некалькіх структурных элементаў (праверка хатняга задання, псіхалагічная падрыхтоўка да ўспрымання новага, падвядзенне вынікаў, хатняе заданне і інш.), але галоўнымі з'яўляюцца тлумачэнне новага матэрыялу і першасная выпрацоўка ўменняў.

2. Урокі выпрацоўкі ўменняў і навыкаў звычайна праводзяцца пры ўмове адведзеных не менш як 2 гадз. на тэму. Тут адсутнічае тлумачэнне, а асноўным з'яўляецца выкананне сістэмы практыкаванняў, якія служаць не толькі выпрацоўцы навыкаў па вывучаемай тэме, але і па развіцці маўленчых навыкаў, выпрацоўцы нормаў літаратурнай мовы.

3. Урокі паўтарэння, якія служаць узнаўленню, замацаванню, сістэматызацыі і пашырэнню ведаў. Адрозніваюць ўрокі паўтарэння 1) *у пачатку года* з мэтай узнавіць і

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

замацаваць веды, уменні, набытыя ў папярэднім класе; 2) *у пачатку вывучэння новага раздзела*, калі патрэбна ўзнавіць веды для атрымання новых, напрыклад, марфемны склад слова; 3) *у канцы раздзела* з мэтай замацавання вывучанага і яго сістэматызацыі.

4. Урокі працы над памылкамі вучняў у пісьмовай і вуснай формах з'яўляюцца абавязковымі, калі такія памылкі ёсць. У часе правядзення іх вучні вучацца выпраўляць і тлумачыць розныя тыпы памылак, у залежнасці ад чаго можна выдзеліць урокі: 1) над арфаграфічнымі памылкамі, 2) над пунктуацыйнымі памылкамі, 3) над памылкамі ў творчых працах вучняў – пераказах, перакладах, сачыненнях.

Да кантрольных урокаў адносяцца:

1. Урокі кантролю за арфаграфічнай і пунктуацыйнай пісьменнасцю вучняў – кантрольныя дыктанты (тэксты без змен).

2. Урокі кантролю засваення ведаў і вучэбна-моўных уменняў – пісьмовыя адказы вучняў на пастаўленыя пытанні, якія патрабуюць параўнання, супастаўлення і вывадаў пра агульнае і адметнае пэўных моўных з'яў, напрыклад, формы дзеяслова, іменныя часціны мовы. На жаль, рэдка праводзяцца, але менавіта яны дазваляюць выявіць узровень ведаў, прычыны памылак, таму што ўменні і навыкі ствараюцца на аснове ведаў.

Урокі кантролю за развіццём звязнага маўлення вучняў – пераказы і сачыненні (гл. лекцыю "Методыка арганізацыі працы па развіцці маўлення вучняў").

3. Камбінаваныя ўрокі, калі спалучаюцца элементы кантролю і навучання, што мэтазгодна пры наяўнасці двух урокаў на адну тэму, калі другі ўрок замацавання завяршаецца невялікай па аб'ёму кантрольнай работай.

II. У залежнасці ад спосабу, формы правядзення ўрокі падзяляюцца на:

1) урок-лекцыя; 2) урок-гутарка; 3) урок-экскурсія; 4) кінаўрок; 5) урок самастойнай працы; 6) урок з рознымі відамі дзейнасці.

III. У залежнасці ад этапа вывучэння матэрыялу ўрокі падзяляюцца наступным чынам:

1) этап вывучэння новага матэрыялу – урок тлумачэння новага матэрыялу,

2) этап замацавання – урок замацавання новых ведаў,

3) этап паўтарэння і ўзнаўлення матэрыялу – урок паўтарэння,

4) этап абагульнення матэрыялу – урок абагульнення,

5) этап праверкі засвоенага матэрыялу – урок праверкі ведаў, уменняў і навыкаў,

6) этап працы над памылкамі – урок працы над памылкамі.

У сувязі з тым, што праца па развіцці маўлення – гэта аспект, задача кожнага тыпу ўрокаў на ўсіх этапах працы вучняў па вывучэнні мовы, праграмы па беларускай мове для школ з беларускай і рускай мовай навучання з 1995 года не выдзяляюць асобныя ўрокі па развіцці маўлення.

Кожны тып урока, а "гэта разгорнуты этап камбінавага ўрока, г. зн. урока, які ўключае ў сябе і тлумачэнне матэрыялу, і яго замацаванне, і развіццё навыкаў, і іншыя элементы" (Приступа Г.Н. О типах, структуре и системе уроков // Русский язык в школе. – 1979. – № 6. – С. 35), вызначаецца сваімі асаблівасцямі.

Урок т л у м а ч э н н я, ці першаснага засваення новага матэрыялу, прымяняецца найбольш часта з прычыны значнага аб'ёму праграмнага матэрыялу. Такія ўрокі абавязкова ўключаюць два найважнейшыя структурныя элементы – тлумачэнне і замацаванне, хаця асобныя ўрокі могуць быць прысвечаны толькі тлумачэнню (праца з апорнымі канспектамі). Важна, каб набытыя веды не сталі баластам, не загружалі памяць вучняў. Справа ў тым, што стан ведаў, уменняў і навыкаў вучняў паказвае на дыспрапорцыю паміж 1) уменнем узнаўляць веды (правілы, азначэнні, палажэнні) і ўменнем аперыраваць імі, прымяняць іх у адпаведных сітуацыях, 2) паміж уменнем узнаўляць асобныя элементы ведаў і ўменнем абагульняць, сістэматызаваць іх, 3) паміж уменнямі і навыкамі, якія выпрацоўваюцца рэпрадуктыўна, і ўменнямі і навыкамі, якія патрабуюць праяўлення творчай дзейнасці.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Сёння мала паведамляць веды ў гатовым выглядзе і прымяняць рэпрадуктыўную дзейнасць вучняў, неабходна развіваць самастойнасць, вучыць здабываць веды, творча падыходзіць да прымянення ведаў на практыцы.

З улікам характэрных асаблівасцей урокі тлумачэння могуць быць з наступнай структурай:

1. Паведамленне тэмы ўрока, пастаноўка мэты і матывацыя дзейнасці вучняў на ўроку.
2. Мэтанакіраванае паўтарэнне раней вывучанага матэрыялу як сродак падрыхтоўкі вучняў да ўспрымання новых ведаў.
3. Псіхалагічная падрыхтоўка вучняў да ўспрымання новага матэрыялу (стварэнне праблемнай сітуацыі, пастаноўка праблемных задач, пытанняў, займальных элементаў з мэтай выклікаць цікавасць да вывучэння новага, абудзіць творчасць).
4. Вывучэнне новага матэрыялу.
5. Першаснае замацаванне новага матэрыялу.
6. Хатняе заданне.
7. Падвядзенне вынікаў урока.

Урок з а м а ц а в а н н я в е д а ў і н а в ы к а ў, калі няма вывучэння новага матэрыялу, прысвечаны паглыбленню ведаў, атрыманых на папярэднім уроку за кошт узрастання складанасці выканання заданняў, практычнага прымянення атрыманых ведаў у новых умовах. Гэтыя ўрокі патрабуюць асаблівай падрыхтоўкі настаўніка: увага да падбору і складання сістэмы практыкаванняў і спосабаў іх прад'яўлення, улік рознай ступені падрыхтаванасці вучняў, наяўнасць элементаў гульні з дыферэнцыяцыяй заданняў (тры каманды, варыянты), разнастайны раздатачны матэрыял і інш.

Урокі замацавання могуць уключаць такія структурныя кампаненты:

1. Узнаўленне засвоеных напярэдадні тэарэтычных ведаў, якія ляжаць у аснове практычных навыкаў.
2. Паўтарэнне матэрыялу, які лагічна звязаны з працай на ўроку.
3. Выкананне практыкаванняў з паступовым нарастаннем цяжкасці, выкарыстанне заданняў творчага характару.
4. Дыферэнцыяцыя практыкаванняў па ходу самастойнай працы вучняў.
5. Дыферэнцыяльны падыход настаўніка да хатняга задання.

Урокі п а ў т а р э н н я адрозніваюцца ад урокаў замацавання найперш сваім зместам: падбіраецца больш пашыраны матэрыял, паўтарэнне можа быць выбарачным, выкарыстоўваюцца характэрныя метады і прыёмы (галоўнымі, напрыклад, з'яўляюцца прыёмы супастаўлення і параўнання). Існуе паміж імі і шмат агульнага: адзінства задач, падабенства структуры.

Патрабаванні і падрыхтоўка да ўрока мовы. Сучасная дыдактыка вызначае шэраг абавязковых патрабаванняў да любога ўрока, у тым ліку і да ўрокаў беларускай мовы. Яны наступныя:

1) максімальная актыўнасць вучняў у працэсе ўрока, уключэнне ў гэтую актыўнасць найбольшай колькасці вучняў класа, што вызначае ролю і патрабуе пашырэння калектыўных формаў навучання;

2) мэтанакіраванасць кожнага ўрока, ці наяўнасць на кожным уроку мэты і пэўных метадычных задач урока. Урок без мэты, па вызначэнні В.А. Сухамлінскага, "ператвараецца ў пустую трату часу, стамляе вучняў, прывучае іх да бяздзейнасці, прывівае дрэнную маральную якасць – ляноту" (Сухомлинский В.А. Разговор с молодым директором школы. – Мн.: Университетское, 1973. – С. 65). Нельга задавальняцца і фармальнай мэтай, якая, як правіла, уключае два элементы: кола ведаў ("даць паняцце...", "пазнаёміць...", "навучыць..." і інш.) і кола практычных уменняў ("навучыць...", "выпрацаваць..." і інш.). Мэта павінна ўключаць, па-першае, меркаваны вынік дзеяння, працы на ўроку (што павінна быць дасягнута на ўроку); па-другое – указанне на патрэбу, дзеля якой павінна ажыццяўляцца праца. Напрыклад, мэта ўрока "Правапіс літар о, э"

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

можа быць наступнай: “На аснове ўзаемасувязі вымаўлення і напісання раскрыць сутнасць правапісу літар *о, э* для выпрацоўкі норм вымаўлення і напісання”.

Мэта ўрока дасягаецца ў выніку вырашэння шэрагу задач, якія паслядоўна ідуць адна за другой. Так, адносна вызначанай вышэй мэты ўрока яна можа быць выканана шляхам вырашэння наступных задач: 1) выявіць залежнасць напісання літар *о, э* ад месца націску ў словах; 2) выявіць залежнасць напісання літар *о, э* ад паходжання слова; 3) выпрацаваць уважлівасць да вымаўлення слова і вызначэння літарнага абазначэння гукаў [о], [э], [а] на слых; 4) звярнуць увагу на ролю арфаграфічнага слоўніка для правільнага напісання іншамоўных слоў і на прыкметы іншамоўных слоў;

3) абавязковы кантроль і ацэнка працы вучняў на ўроку. Праўда, пад ацэнкай маецца на ўвазе не выстаўленне адзнак, а адабрэнне-неадабрэнне, а калі і ацэнка, то яна павінна быць вычарпальна аргументаванай;

4) наяўнасць выхаваўчага аспекта на кожным уроку. Гэта дыдактычны матэрыял (сказы, тэксты), наглядныя сродкі, гульні і інш., якія выкарыстоўваюцца на ўроку, але найважнейшая роля ў выхаванні вучняў належыць сродкам мовы і асобе самога настаўніка;

5) будова ўрока павінна адпавядаць аптымальнаму рэжыму, які задавальняе ўсіх вучняў, незалежна ад іх індывідуальных здольнасцей, і аптымальнаму для ўсіх тэмпе і рытме, паколькі выкананне гэтых патрабаванняў забяспечыць уключэнне ў працу максімальнай колькасці вучняў;

6) структура ўрока не павінна быць жорсткай, трафарэтнай, каб ствараць дадатную матывацыю дзейнасці вучняў і станоўчы псіхалагічны клімат на ўроку.

Усе патрабаванні да ўрока можна падзяліць на чатыры групы:

1. В ы х а в а ў ч ы я, што з’яўляюцца заказам грамадства фарміраваць грамадзяніна краіны. Для ўрокаў беларускай мовы выхаваўчы аспект работы прасочваецца па некалькіх напрамках. Гэта перш за ўсё скрупулёзны падбор дыдактычнага матэрыялу да кожнага ўрока, які служыў бы не толькі ілюстрацыяй, сродкам для назірання і аналізу пэўных правілаў, граматычных формаў, сінтаксічных канструкцый, але даваў бы магчымасць пазнаваць новыя факты, падзеі з жыцця, вучыў бы разважаць, даваў магчымасць гутарыць на палітычныя, сацыяльныя, ідэалагічныя, маральныя тэмы, ацэньваць і выказваць свае адносіны.

Падбор дыдактычнага матэрыялу дазволіць выхоўваць нацыянальную самасвядомасць вучняў. Як вядома, мова народа, якую вывучаюць, становіцца асноўным дыдактычным сродкам фарміравання менталітэту асобы навучэнца. Яна, мова, сама па сабе з’яўляецца культурна-гістарычным асяроддзем, яна фарміруе духоўнасць і ўплывае на стан матэрыяльнай культуры наступных пакаленняў. Вось чаму мову народа патрэбна вывучаць з мэтай пазнаць сам народ у яго тэрытарыяльнай, гістарычнай і сацыяльнай акрэсленасці.

Разам з тым даследаванне нацыянальнай самасвядомасці беларускай вучнёўскай моладзі дазволіла зафіксаваць “нізкі паказчык ролі беларускай культуры і мовы як фактараў самаідэнтыфікацыі”, а таксама адзначыць, што “беларуская мова і культура не сталі яшчэ нормай культурнага быцця большасці беларусаў” (гл.: Бяспамятных М., Кабяк Г., Разенфельд У., Шчальбаніна Г. Нацыянальная самасвядомасць беларускай вучнёўскай моладзі // Адукацыя і выхаванне. – 1995. – № 4. – С. 47).

Нізкі ўзровень самасвядомасці і культуры, як правіла, у прадстаўнікоў маладога пакалення не можа не выклікаць трывогу ў грамадстве ўвогуле і ў выкладчыкаў беларускай мовы ў прыватнасці. Бо калі навучэнец не можа інтэгравацца ва ўласную культуру, не можа адаптавацца да чужаземнай культуры, то ствараецца сітуацыя раскультурвання, ці анеміі, а гэта пагражае агульнай бескультурнасцю грамадства.

Рэалізацыя выхаваўчых патрабаванняў патрабуе комплексу мер і змен да месца і ролі беларускай мовы ў грамадстве. Тым не менш варта ўлічыць і тое, што магчыма і чым патрэбна сёння кіравацца. Так, адным з лінгвадыдактычных прынцыпаў навучання

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

беларускай мове з'яўляецца прынцып апоры на этнакультуру, г. зн. арыентацыя настаўніка, выкладчыка пры адборы дыдактычнага матэрыялу да заняткаў па беларускай мове на тэксты з этнакультуразнаўчай тэматыкай (гісторыя Беларусі, характар, звычаі, традыцыі, асаблівасці матэрыяльнай і духоўнай культуры беларусаў, прыродных умоў і інш.). Беларусы павінны ведаць, выхоўваць сябе як беларусаў, ідэнтыфікаваць сябе з беларускай культурай.

Незалежна ад таго, з якой культурай навучэнцы сярэдняй і вышэйшай школы сябе ідэнтыфікуюць, на занятках па беларускай мове (і не толькі) патрэбна ўлічваць этнакультурны фактар, ствараць умовы для пазнання культуры беларускага народа і іншых народаў і выхавання талерантных адносін паміж людзьмі, якія належаць да розных этнасаў, канфесій, рас, але падкрэсліваць культурную адметнасць беларусаў.

Другі напрамак працы настаўніка звязаны з вырашэннем задач практычнага авалодвання беларускай мовай, з выяўленнем выхаваўчых магчымасцей самой мовы, тых моўных адзінак, з якімі знаёмяцца і якія вывучаюць вучні на ўроку, паколькі мова дае магчымасць адлюстроўваць добрае і дрэннае, прыгожае і агіднае. Якуб Колас пісаў: "Роднае слова – гэта першая крыніца, праз якую мы пазнаём жыццё і акаляючы свет". Ці ж можна спасцігнуць свет, усвядоміць сэнс жыцця, вызначыць сваё месца і ролю, не адрозніваючы добрае ад дрэннага і злога, прыгожае ад брыдкага і непрыгожага? А ўсё гэта перададзена словам.

Урокі беларускай мовы могуць і павінны выхоўваць эстэтычны густ сродкамі самой мовы. Першым прыкладам, узорам для навучання і выхавання не толькі правільнага, але і прыгожага маўлення з'яўляецца маўленне настаўніка. Але ці заўсёды гэта прыклад, узор? Звернем увагу на формы дзеяслова, якія часцей за ўсё выкарыстоўвае настаўнік на ўроку. Гэта формы загаднага ладу тыпу *адкрыйце, запішыце, прачытайце, адкажы, выдзелі, дапішы, папраў* і пад. Па-першае, узнікае пытанне, чаму не *адкрыем, запішам, прачытаем, адкажам, выдзелім, дапішам, паправім,* паколькі ў адваротным выпадку настаўнік аддзяляе сябе ад вучня(ў), адным словам ставіць бар'ер паміж сабой і ім(і), размяжоўвае з пазіцый сілы, улады; па-другое, нават калі выкарыстоўваецца форма загаднага ладу, то гэта ўзор як не трэба гаварыць, бо ёсць жа іншыя формы загаднага ладу, якія перадаюць просьбу, загад, пабуджаюць да дзеяння, але больш ветліва, больш мякка, хоць не менш настойліва і катэгарычна.

Прывядзем яшчэ адзін прыклад з урокаў мовы і ўжывання слова: у мове настаўнікаў нярэдка чуем выразы тыпу *Адкрыйце сшытачкі, Падкрэсліце аловачкам пад лінеечку* і інш. Як вядома, памяншальна-ласкальныя суфіксы выкарыстоўваюцца ў мове з дзвюма мэтамі: 1) для абазначэння маленькіх прадметаў (таму і памяншальныя), 2) для выражэння ласкавых адносін да прадметаў ці чалавека, аб якіх ідзе размова (таму і ласкальныя), і ўвогуле 3) памяншальна-ласкальныя суфіксы з'яўляюцца адным са стылістычных сродкаў, што экспрэсіўна характарызуюць прадметы, але гэта асобая форма іх існавання, напрыклад, у мастацкім творы. У прыведзеных выказваннях няма ні аднаго, ні другога, ні трэцяга. Дык ці становіцца маўленне, насычанае памяншальна-ласкальнымі суфіксамі, больш ветлівым? Зразумела, што не, бо за ім ўгадваецца не столькі ветлівасць, колькі жаданне быць ветлівым, падабацца, быць "добранькім", нават угодлівым і прыніжаным. Дык услухаемся, удумаемся ў сэнс, адценне слова, якое мы вымаўляем, і тады беражлівыя адносіны да яго стануць выражэннем беражлівых, уважлівых адносін да чалавека, з якім мы гаворым, да якога звяртаемся са словам.

Яшчэ адзін аспект выхавання беражлівых адносін да слова, а значыць і выхавання маўленчай культуры чалавека – гэта праца са словам на ўроку. Навучанне праз слова, мову – гэта навучанне саманазіранню, аналізу, групаванню і дыферэнцыяцыі лексічных запасаў. Так, пры вывучэнні займеннікаў вучні атрымліваюць тэарэтычныя звесткі пра разрады, але, акрамя гэтага, важна засвоіць месца ўжывання і ролю розных разрадаў займеннікаў у маўленні чалавека, калі, напрыклад, патрэбна засвоіць, як ужываць ветлівыя формы займеннікаў *ты / вы*, *твой / ваш*; *мы* і *я*; і наадварот: няветлівае ўжыванне

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

займеннікаў *ён, яна, яны* ў прысутнасці асобы ці *гэты, той* адносна асоб, якія прысутнічаюць пры размове ці нават могуць чуць яе; напісанне займеннікаў *Вы, Ваш* з вялікай літары і інш. Гэтыя і іншыя пытанні павінны займаць галоўнае месца пры навучанні граматыцы, усіх і кожнага раздзела курса мовы, бо граматыка вывучаецца не дзеля граматыкі, а дзеля правільнага і прыгожага маўлення. Выхаванне культуры маўлення вучняў павінна стаць асноўным на кожным уроку беларускай мовы, бо выхаванасць, ветлівасць чалавека, яго веды, эрудыцыя, кампетэнтнасць перадаецца праз яго мову, слова, ужытае ім.

Выхаваўчы аспект урока па мове забяспечваецца і цэлым комплексам мер і сродкаў: сродкі нагляднасці, слыхавыя сродкі, асабліва музычныя, мова і паводзіны самога настаўніка.

2. Д ы д а к т ы ч н ы я патрабаванні прадугледжваюць рацыянальнае выкарыстанне часу ўрока, правільную пастаноўку мэты і задач урока, у сувязі з чым асаблівая ўвага і клопат настаўніка да паўрочнага планавання, да вырашэння пытання аб эфектыўнасці кожнага ўрока беларускай мовы, яго месца ў сістэме ўрокаў, да прагназавання ходу і вынікаў кожнага ўрока;

3. П с і х а л а г і ч н ы я патрабаванні выцякаюць з палажэння аб тым, што працэс навучання – гэта перш за ўсё псіхалагічны працэс. Агульнавядома, што псіхічны стан настаўніка і вучняў істотна ўплывае на ход і вынікі ўрока. Так, дрэнны настрой, раздражняльнасць настаўніка перадаецца вучням і знижае эфектыўнасць урока. І наадварот, на вынікі ўрока аказваюць уплыў і адносіны вучняў да вучобы, ведаў, прадмета, што звязана з матывамі навучання. Незапатрабаванасць беларускай мовы, нізкі ўзровень моўнай культуры ў нашай краіне прымушае настаўніка шукаць сродкі матывацыі да вучобы, атрымання ведаў, таму настаўнік павінен умела кіраваць працэсам, выклікаць цікавасць вучняў да ведаў, падтрымліваць радасць ад пазнання, задавальненне ад поспехаў.

Фундаментам урока беларускай мовы з'яўляецца асоба настаўніка, які здольны "без шва" звязаць у адзінае цэлае ўсе элементы ўрока і праз цікавасць, любоў да прадмета, якую стымулююць выкарыстаныя на ўроку матэрыялы, дабіцца жаданых вынікаў: навучыць разумець граматычны лад мовы, пісаць без памылак, прыгожа і лагічна гаварыць, разумна і па-добраму мысліць (Гдалевич Л.А. Как сделать урок интересным? // Русский язык в школе. – 1987. – № 5. – С. 44 – 45);

4. Г і г і е н і ч н ы я патрабаванні да ўрока – нормы асвятлення; тэмпературны рэжым; свежае паветра, адсутнасць пылу, бруду; акуратнасць і беражлівасць у абыходжанні з кнігамі, сшыткамі, маёмасцю класа, школы; адпаведнасць памераў мэблі ў класе ўзросту і памерам вучня.

Паказчыкі эфектыўнасці ўрока і сістэмы ўрокаў, прынцыпы аналізу ўрока. Важнейшым паказчыкам эфектыўнасці працы настаўніка беларускай мовы, асноўным крытэрыем яго майстэрства і вопыту з'яўляецца вынік – асоба вучня, яго веды, уменні і навыкі, набытыя на ўроку, жаданне вучыцца, уменне самастойна здабываць веды, прымяняць іх у новых сітуацыях, адносіны да прадмета, да мовы свайго народа.

Улік усіх патрабаванняў да ўрока прымушае настаўніка асабліва ўважліва адносіцца да падрыхтоўкі плана (ход урока і дыдактычны матэрыял) ці канспекта (падрабязнае апісанне ўсяго ходу ўрока з магчымымі адказамі на пастаўленыя пытанні і выкананнем заданняў, запланаваных да ўрока). Вельмі важна пры падрыхтоўцы да ўрока наступнае: 1) пазнаёміцца з навуковай літаратурай па пытанні, тэме ўрока, паколькі, па-першае, для школы адбіраецца мінімальны аб'ём тэорыі і, зразумела, не ўсе навуковыя палажэнні асвятляюцца ў падручніку; па-другое, важна высветліць асновы тых ці іншых палажэнняў тэорыі ў школьным падручніку; 2) параўнаць з аб'ёмам, зместам падручніка; 3) пацікавіцца, як у навукова-метадычнай літаратуры прапануецца праводзіць урок па пэўнай тэме, вывучыць вопыт правядзення ўрокаў перадавых настаўнікаў, пажаданні

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

метадыстаў і настаўнікаў-практыкаў; 4) вызначыць мэту і задачы ўрока; 5) устанавіць тып і структуру ўрока; 6) падабраць адпаведны мэце і задачам урока дыдактычны матэрыял; 7) скласці план, а для студэнта-практыканта і настаўніка-стажора канспект урока.

Пры вызначэнні паказчыкаў эфектыўнасці ўрока патрэбна зыходзіць з таго, што ўрок уяўляе сабой цэласную сістэму, развіццё якой вядзе да ўмацавання ўласцівых ёй асаблівасцей і характэрных для яе вынікаў. Адсюль:

1) розная сістэма ўрока мае свае паказчыкі эфектыўнасці;

2) паказчыкамі эфектыўнасці ўрока і сістэмы ўрокаў з'яўляюцца не толькі вынікі навучання;

3) паказчыкамі эфектыўнасці ўрока і сістэмы ўрока з'яўляецца сама будова ўрокаў;

4) дынаміка, характэрная для будовы ўрока і сістэмы ўрокаў, з'яўляючыся ўмовай і вынікам развіццёвага навучання, можа быць разгледжана ў якасці паказчыка іх эфектыўнасці;

5) ускладненне ў характары пазнавальнай дзейнасці вучняў у працэсе навучання, якое не выклікае разбалансаванасці паміж дзейнасцю настаўніка і вучняў і вядзе да дасягнення намечаных вынікаў, з'яўляецца замерам, які сведчыць аб эфектыўнасці ўсёй сістэмы;

6) факты разбалансаванасці паміж дзейнасцю настаўніка і вучняў пры замене традыцыйнай сістэмы навучання сістэмай, характэрнай для развіццёвага і іншага тыпу навучання, выяўляе супярэчнасці паміж былым вопытам навучання і новым узроўнем выкладання;

7) факты разбалансаванасці пры замене адной сістэмы правядзення ўрока другой дазваляюць выявіць тыя прыкметы, якія могуць быць разгледжаны ў якасці паказчыкаў эфектыўнасці ўрока.

Традыцыйная сістэма навучання, як правіла, праводзіцца з мэтай замацавання (спачатку тлумачэнне новага матэрыялу, дэманстрацыя нагляднасці, тлумачэнне і ўзоры спосабаў дзейнасці вучняў і тады прымяненне ведаў у практычнай рабоце вучняў). Пры гэтым практычная работа вучняў выконваецца паводле інструкцый настаўніка.

З мэтай актывізаваць разумовую дзейнасць вучняў і развіваць іх самастойнасць патрабуецца ў большай ступені выкарыстоўваць практычную работу ў якасці крыніцы новых ведаў. Практычная работа вучняў выкарыстоўваецца з мэтай стварэння праблемнай сітуацыі, служыць сродкам, які дае магчымасць вучням самастойна зрабіць вывады, унесці ў працу вучняў элемент даследавання і інш.

У выніку змены мэты практычнай работы вучняў: праводзіцца яна з мэтай замацавання гатовых ведаў і спосабаў дзейнасці ці яна з'яўляецца крыніцай новага, – змяняецца характар пазнавальнай дзейнасці ўвогуле. У першым выпадку яна набывае статус выканання, у другім – даследавання.

Метадычная літаратура прапануе розныя схемы аналізу ўрока (гл.: Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе. – М.: Просвещение, 1980. – С. 128 – 130; Онищук В.А. Урок в современной школе. – М.: Просвещение, 1981. – С. 186 – 190; Ляшчынская В.А. Аналіз урока беларускай мовы // Ляшчынская В.А., Смыкоўская В.І. Педагагічная практыка студэнтаў-філолагаў. – Мн.: Вышэйшая школа, 1983. – С. 100 – 105 і інш.). На нашу думку, важнейшым пры аналізе ўрока з'яўляецца вызначэнне прынцыпаў, якімі патрэбна кіравацца пры гэтым. Педагагічная каштоўнасць урока вызначаецца наступнымі крытэрыямі:

<u>І. Структурнымі:</u>

1) дакладнасць мэтавай устаноўкі ўрока. Адпаведнасць метадаў і прыёмаў працы вызначанай мэты. Усё: кожны момант урока, кожнае практыкаванне – павінны быць падпарадкаваны вызначанай мэце;

2) правільнасць вызначэння і дакладнасць фармулёўкі тэмы ўрока. Адпаведнасць адабранага матэрыялу ўрока тэме;

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

3) месца кожнага ўрока ў сістэме ўрокаў па дадзенаму раздзелу. З'яўляючыся самастойным і цэласным звяном вучэбнага працэсу, кожны ўрок у той жа час павінен быць працягам папярэдняга і падрыхтоўкай да наступнага;

4) адпаведнасць структуры і мэты ўрока, метадычная мэтазгоднасць выбару і размяшчэння структурных элементаў урока, разнастайнасць відаў працы, арганізацыйная дакладнасць урока, цікавасць вучняў да ўрока;

5) адпаведнасць ходу ўрока яго плану і мэтазгоднасць, лагічная апраўданасць адступленняў;

6) раўнамернасць тэмпу ўрока, правільнае размеркаванне часу ўрока.

<u>II. Змястоўнымі:</u>

1) выхаваўчая каштоўнасць урока. Пры аналізе ўрока з гэтага пункту гледжання варта звярнуць увагу на наступныя моманты: а) выхаваўчая каштоўнасць прыкладаў, ілюстрацый, прапанаваных настаўнікам, б) увага настаўніка да прыведзеных прыкладаў вучнямі, в) увага настаўніка і вучняў да зместу прыкладаў, асабліва тэкстаў, да выяўлення іх выхаваўчага патэнцыялу, г) свядомая дысцыпліна на ўроку, адносіны вучняў да вучобы, выканання заданняў на ўроку, д) справядлівасць і абгрунтаванасць, матываванасць адзнак, е) уменне настаўніка трымацца ў класе, уважлівыя адносіны яго да вучняў і да т.п.;

2) навуковы змест урока і правільнасць выкладу матэрыялу, дакладнасць тэрміналогіі;

3) змест і характар прыкладаў, тэкстаў, скарыстаных на ўроку, іх стылістычны ўзровень (даступнасць пры адсутнасці прымітыўнасці, адпаведнасць тэме, адпаведнасць узроставым асаблівасцям вучняў, пажаданасць міжпрадметных сувязей, адзінства ў тэматычным і лексічным планах);

4) разнастайнасць і метадычная абгрунтаванасць відаў практыкаванняў, прапанаваных вучням на ўроку, іх адпаведнасць як агульнай мэце ўсяго ўрока, так і мэце кожнага этапа ўрока;

5) правільнае і мэтазгоднае выкарыстанне падручніка на ўроку (выкананне практыкаванняў, чытанне новага матэрыялу, самастойны аналіз матэрыялу і інш.);

6) дакладнасць, правільнасць і даходлівасць зробленых вынікаў урока;

7) апраўданасць і мэтазгоднасць хатняга задання, адпаведнасць яго тэме, узорам выканання на ўроку;

8) выразнасць, даступнасць мовы настаўніка; правільнае афармленне пытанняў;

9) ступень актыўнасці вучняў, удзел у працы кожнага;

10) вынікі ўрока, узровень навыкаў і ўменняў, атрыманых на ўроку.

Пытанні і заданні

1. Якія правілы і ўмовы падрыхтоўкі да ўрока мовы абавязковыя для кожнага настаўніка?

2. Чым дасягаецца і як праяўляецца выхаваўчы аспект урокаў мовы?

3. Вызначце, якія патрабаванні можна і патрэбна прад'яўляць да маўлення настаўніка на ўроку мовы.

4. Пазнаёмцеся са схемамі аналізу ўрока (гл. літаратуру вышэй) і зрабіце метадычныя вывады аб прынцыпах аналізу.

5. Наведайце ўрок і прааналізуйце яго змест паводле розных крытэрыяў.

6. Дакажыце, што арганізацыя самастойнай работы вучняў на этапе вывучэння новага вучэбнага матэрыялу з'яўляецца ўмовай і паказчыкам развіццёвага навучання?

7. Назавіце паказчыкі якасці ведаў вучняў.

8. Назавіце крытэрыі вызначэння паняцця "ўрок".

9. Складзіце план урока завочнай экскурсіі ў бібліятэку, абазначыўшы мэту навучання па мове.

10. Вызначце месца і абгрунтуйце ролю апытвання на ўроках беларускай мовы.

11. Назавіце тыпы ўрокаў і крытэрыі іх вызначэння.

12. Вызначце тэмы для ўрока замацавання і ўрока паўтарэння, аргументуйце іх выбар.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

13. Чым растлумачыць, што сістэма *настаўнік – вучань – клас* ва ўмовах развіццёвага навучання пастаянна перапрацоўваецца?

14. Якая залежнасць паміж пабудовай урока і сістэмай урокаў?

Літаратура

1. *Жаўнерчык, Алена*. Перабудова складаных сказаў: Урок-практыкум з элементамі тэхналогіі Дальтан. IX клас // Роднае слова. – 2005. – № 2. – С. 43 – 44.

2. *Заяц, Л.* Інтэграваны абагульняльны ўрок па тэме "Назоўнік" (V клас) // Роднае слова. – 1997. – № 8. – С. 76 – 78.

3. *Казлоўскі, І.* Урок абагульнення і паўтарэння па тэме "Службовыя часціны мовы" // Роднае слова. – 1997. – № 8. – С. 65.

4. *Кірыновіч, Л.* "З легендаў і казак былых пакаленняў…": Урок па развіцці мовы // Роднае слова. – 1998. – № 4. – С. 109 – 112; № 5. – С. 110 – 113.

5. *Куліковіч, У.* Урокі арфаграфіі / У. Куліковіч // Роднае слова. – 2009. – № 3 – 6.

6. *Лапцёнак, Т.* Каля агню Каляднай свечкі: Урок-роздум у VI класе // Роднае слова. – 1994. – № 12. – С. 34 – 38.

7. *Лидман-Орлова, Т. К.* Повторение изученного в начале года в 7 классе с использованием таблиц // Русский язык в школе. – 1981. – № 4. – С. 13 – 19.

8. *Ляшчынская, В. А.* Аналіз урока беларускай мовы // В. А. Ляшчынская, В. І. Смыкоўская. Педагагічная практыка студэнтаў-філолагаў. – Мінск: Выш. школа, 1983. – С. 100 – 105.

9. *Мацвеева, Яніна*. Развітанне з марфалогіяй: Урок-залік па тэхналогіі адаптыўнай школы. VII клас // Роднае слова. – 2003. – № 3. – С. 73 – 75.

10. *Навумчык, Мікалай*. Абагульняльныя ўрокі па марфалогіі ў форме тэстаў: Прыметнік. Лічэбнік // Роднае слова. – 2001. – № 7. – С. 75 – 78.

11. *Онищук, В. А.* Урок в современной школе: Пособие для учителей / В. А. Онищук. – М.: Просвещение, 1981. – 191с.

12. *Панов, Б. Т.* Уроки закрепления знаний, умений и навыков // Русский язык в школе. – 1981. – № 6. – С. 28 – 33.

13. Повторение на уроках русского языка: Сб. статей из опыта работы. – М.: Просвещение, 1978. – 156с.

14. *Приступа, Г. Н.* О типах, структуре и системе уроков // Русский язык в школе. – 1979. – № 6. – С. 35 – 41.

15. *Протчанка, В. У.* Урок беларускай мовы ў сярэдняй школе // Протчанка В. У. Актуальныя праблемы тэорыі і практыкі навучання беларускай мове. – Мінск: НІА, 2001. – 212 с. – С. 148 – 169.

16. *Соколова, Г. П.* Итоговое повторение в 7 классе // Русский язык в школе. – 1979. – № 2. – С. 3 – 7.

17. *Соколова, Г. П.* Итоговое повторение в 4 классе // Русский язык в школе. – 1981. – № 2. – С. 29 – 36.

18. *Фірсава, Наталля*. Урок-КДВ "Адзіная мая", прысвечаны Дню Маці: Урок беларускай мовы па тэме "Складаныя сказы з рознымі відамі сувязі" // Роднае слова. – 2001. – № 8. – С. 75 – 76.

19. *Яленскі, М. Г.* Сучасны ўрок беларускай мовы: структура і тыпы // М. Г. Яленскі М. Г. Методыка выкладання беларускай мовы. Сучасная лінгвадыдактыка. – Мінск: Адукацыя і выхаванне, 2005. – С. 161 – 209.

20. *Ярахновіч, Лідзія*. Урок-казка па тэме "Прыметнік як часціна мовы" ў VI класе // Роднае слова. – 1999. – № 1. – С. 125 – 129.

Тэма 6. *Методыка навучання фанетыцы*

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

1. Значэнне, змест, задачы вывучэння раздзела "Фанетыка і арфаэпія. Графіка і арфаграфія”.

2. Прыватнаметадычныя прынцыпы вывучэння фанетыкі (апора на маўленчы слых вучняў, разгляд гука ў марфеме, супастаўленне гукаў і літар).

3. Метады і прыёмы вывучэння фанетыкі. Характар і віды фанетычных і фанетыка-графічных практыкаванняў.

4. Фарміраванне арфаэпічных і акцэнталагічных навыкаў пры вывучэнні фанетыкі.

5. Вымаўленчыя памылкі, іх прычыны і методыка папярэджання іх.

Школьны курс беларускай мовы, які з’яўляецца зменшанай, але ўсё ж копіяй навуковага курса, пачынаецца з вывучэння фанетыкі і засваення такіх фанетычных паняццяў, як гукі мовы; галосныя, націскныя і ненаціскныя галосныя; зычныя, звонкія і глухія, мяккія і цвёрдыя, свісцячыя і шыпячыя, парныя і няпарныя па звонкасці-глухасці, мяккасці-цвёрдасці зычныя; склад, націск; чаргаванне галосных, зычных. Гэта абумоўлена найперш значэннем фанетыкі, паколькі без вывучэння гукавога боку мовы нельга на дастатковым узроўні авалодаць культурай вуснага маўлення, фарміраваць арфаэпічныя і арфаграфічныя навыкі, засвоіць сэнсаваадрознівальную функцыю гукаў, увогуле ўсвядоміць палажэнне аб мове як асноўным сродку зносін.

Задачы, этапы і адметнасці навучання фанетыцы. Вывучэнне фанетыкі ў школе мае шэраг адметнасцей, першая з якіх абумоўлена задачамі навучання фанетыцы, асноўнымі з якіх з’яўляюцца: 1) развіццё культуры маўлення, эстэтычных крытэрыяў правільнасці вуснага маўлення; 2) фарміраванне прыёмаў фанетычнага аналізу і яго разнавіднасцей; 3) выпрацоўка ўменняў вызначаць на аснове гучання напісанне і прыёмаў агучваць напісанае.

Для вырашэння пералічаных задач патрэбна навучыць ажыццяўляць наступныя аперацыі: 1) вызначаць месца націску; 2) супастаўляць гукі і літары, вымаўленне і напісанне; 3) вызначаць асаблівасці гука, абазначанага пэўнай літарай (цвёрдасць і мяккасць, глухасць і звонкасць, шыпячасць і свісцячасць); 4) вызначаць сэнсаваадрознівальную ролю гукаў маўлення; 5) захоўваць нормы вымаўлення беларускай літаратурнай мовы.

Пералічаныя ўменні фарміруюцца на ўсіх ступенях навучання: пры тлумачэнні матэрыялу, яго замацаванні, пры правядзенні рознага тыпу кантрольных работ.

Другой адметнасцю навучання фанетыцы ў школе з’яўляецца рознаўзроўневы падыход у сувязі з часам і месцам правядзення навучання:

п а ч а т к о в ы (1 – 4 класы), калі вучням прапануецца пэўная колькасць функцыянальна значымых адзінак мовы, якія рэалізуюцца ў гуках маўлення;

а с н о ў н ы, ці сістэматычны, (5 клас), калі вучням даводзіцца, што за канкрэтнымі фактамі праяўляюцца заканамернасці, за прыватным – агульнае, што яны маюць справу з адзінкамі, колькасць якіх строга абмежаваная, а ўзаемаразмяшчэнне падпарадкавана дакладнаму парадку і арганізацыі; што ў непарыўным адзінстве з фанетычным матэрыялам выступаюць заснаваныя на ім арфаэпічныя нормы, пэўныя правілы правапісу, а засваеннем фанетычнай тэорыі ў значнай ступені забяспечваецца засваенне арфаэпічных і арфаграфічных заканамернасцей;

с п а д а р о ж н ы (6 – 9 класы), калі прымяняюцца тэарэтычныя веды па фанетыцы і рэалізуюцца практычныя навыкі і ўменні пры навучанні ўсіх раздзелаў сістэматычнага школьнага курса беларускай мовы, калі ажыццяўляюцца міжсістэмныя сувязі фанетыкі і ўсіх раздзелаў, узроўняў мовы;

з а к л ю ч н ы (10 – 11 класы), калі сістэматызуюцца веды па фанетыцы, суадносяцца з ведамі па іншых раздзелах усяго школьнага курса беларускай мовы, вызначаецца іх роля для авалодвання культурай вуснага і пісьмовага маўлення як паказчыка і адзнакі маўленчай асобы, прадстаўніка беларускага народа, носьбіта і захавальніка яго каштоўнасцей і здабыткаў, прадстаўніка Беларусі як краіны пражывання.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Трэцяя адметнасць навучання фанетыцы ў школе звязана з умовамі навучання – у школах з рускай мовай навучання, дзе беларуская мова з'яўляецца толькі асобным прадметам навучання, у сувязі з чым вучням неабходна ўсвядоміць і асэнсаваць адрозненні, якія існуюць паміж сістэмамі беларускай і рускай моў на ўзроўні фанетыкі, вызначыць пазіцыі ўздзеяння інтэрферэнцыі (напрыклад, рэдукцыя ненаціскных галосных, хуткі тэмп маўлення, наяўнасць парных гукаў [р] [р'], вымаўленне на канцы слоў мяккіх губных і інш., характэрныя для рускай мовы) і выпрацаваць крытэрыі яе вызначэння, каб пазбегнуць памылак вымаўлення і напісання па-беларуску.

Чацвёртая адметнасць заключаецца ў неабходнасці падпарадкавання навучання фанетыцы ў школе выпрацоўцы вымаўленчых навыкаў і ўменняў, фарміраванню і выхаванню маўленчай асобы вучня, яго ментальнасці і самаідэнтыфікацыі праз беларускую мову, дзяржаўную мову Беларусі, праз краіну, у якой ён пражывае.

І пятая адметнасць выцякае з чатырох папярэдніх і заключаецца ў навучанні фанетыцы ў спалучэнні з арфаэпіяй, графікай і арфаграфіяй, што вызначаецца праграмай і адлюстравана ў падручніку ўжо ў назве першага раздзела сістэматычнага курса беларускай мовы – "Фанетыка і арфаэпія. Графіка і арфаграфія". Менавіта такое спалучэнне раздзелаў навукі аб мове ў школьным курсе беларускай мовы абумоўлена, з аднаго боку, тэарэтыка-практычнымі мэтамі і задачамі навучання, а з другога – сістэмнасцю мовы, узаемасувяззю і ўзаемадзеяннем фанетыкі, арфаэпіі, графікі і арфаграфіі.

Лінгвадыдактычныя асновы навучання фанетыцы. Зыходзячы з пералічаных асаблівасцей навучання фанетыцы ў асноўны перыяд (5 кл.), вынікае неабходнасць вызначыць лінгвадыдактычныя асновы навучання фанетыцы – прынцыпы, якімі павінен кіравацца настаўнік, метады, з дапамогай якіх ажыццяўляецца арганізацыя навучання, і прыёмы, дзякуючы якім рэалізуюцца метады.

Навучанне фанетыцы ў 5 класе ажыццяўляецца найбольш эфектыўна, калі настаўнік кіруецца агульнадыдактычнымі, агульнаметадычнымі і прыватнаметадычнымі п р ы н ц ы п а м і, выбар і прымяненне якіх абумоўліваецца матэрыялам, мэтай і задачамі навучання ўвогуле і фанетыцы ў прыватнасці, цэлым шэрагам аб'ектыўных і суб'ектыўных прычын (напрыклад, кантынгентам вучняў, узроўнем іх развіцця, школай навучання – сельская ці гарадская, і інш.).

1. Усе <u>агульнадыдактычныя</u> прынцыпы – навуковасць, сістэматычнасць, паслядоўнасць, пераемнасць, перспектыўнасць, даступнасць, сувязь тэорыі з практыкай, улік індывідуальных асаблівасцей вучняў, нагляднасць – канкрэтызуюцца і раскрываюцца на матэрыяле раздзела.

Асаблівая ўвага надаецца прынцыпам пераемнасці і паслядоўнасці. Гэта звязана з тым, што, як вядома, асноўныя элементарныя звесткі з раздзела фанетыкі вучні атрымліваюць у пачатковых класах. Вось чаму на ўроках вывучэння фанетыкі як самастойнага раздзела школьнага курса беларускай мовы патрабуюцца іншыя падыходы да арганізацыі ўрокаў, іх будовы. А на асобных уроках нельга нават аб'яўляць тэмы ўрока як новыя тэмы навучання фанетыцы, паколькі адразу ж паміж настаўнікам і вучнямі вырастае шкляная сцяна: яны бачаць настаўніка, але не чуюць, так як гэтыя "новыя" звесткі для іх не новыя, яны ўжо чулі, былі знаёмы, хоць і не заўсёды добра ведаюць і нават памятаюць. Задача настаўніка на асноўным этапе навучання фанетыцы эфектыўна скарыстаць набытыя веды і выпрацаваныя навыкі і ўменні ў пачатковай школе для пашырэння і паглыблення пытанняў тэорыі і практыкі, для сістэматызацыі іх і ўстанаўлення месца і ролі вывучэння фанетыкі і сувязі гэтага раздзела з іншымі для ўяўлення сутнасці мовы як сістэмы сістэм. Для гэтага неабходна дакладна ведаць пералік пытанняў тэорыі і практыкі пачатковай школы і супаставіць іх з пералікам пытанняў асноўнага этапа навучання.

Можна выкарыстаць рэкамендацыю скласці табліцу, у якой адлюстраваць у супастаўленні аб'ём тэарэтычных ведаў і практычных навыкаў, што набылі вучні ў

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

пачатковых класах і павінны будуць набыць пры сістэматычным вывучэнні гэтага раздзела ў 5 класе (Гребенкина Р.Т. Изучение в школе фонетики и графики русского языка. – М.: Просвещение, 1984).

Табліцы наглядна ілюструюць (гл. ніжэй табліцы № 1 і № 2), што пры вывучэнні фанетыкі як раздзела школьнага курса беларускай мовы неабходна прытрымлівацца прынцыпаў пераемнасці (ад пачатковых класаў да старэйшых) і паслядоўнасці перш за ўсё пры паглыбленні ведаў і замацаванні навыкаў, развіцці мыслення і маўлення.

Табліца № 1

ТЭАРЭТЫЧНЫЯ ВЕДЫ	
1 – 4 класы	5 клас
1) словы складаюцца з гукаў; 2) гукі дзеляцца на галосныя і зычныя; 3) галосныя бываюць націскнымі і ненаціскнымі; 4) галосны гук утварае склад; 5) зычныя гукі дзеляцца на цвёрдыя і мяккія, глухія і звонкія; 6) звонкія зычныя могуць замяняцца глухімі (*стагі – стог, бярозы – бяроз*); 7) гукі на пісьме абазначаюцца літарамі; 8) алфавіт	раздзел навукі аб мове; асаблівасці ўтварэння галосных і зычных гукаў; парныя і няпарныя глухія-звонкія, мяккія-цвёрдыя зычныя гукі; чаргаванне парных звонкіх-глухіх, мяккіх-цвёрдых зычных у пэўнай пазіцыі

Табліца № 2

УМЕННІ І НАВЫКІ	
набылі ў 1 – 4 класах	патрэбна выпрацаваць у 5 класе
1) на слых выдзяляць гукі і называць іх; 2) аддзяляць паслядоўна гукі ў слове і вызначаць іх колькасць; 3) адрозніваць мяккія і цвёрдыя зычныя; 4) адрозніваць звонкія і глухія зычныя гукі і называць іх пары; 5) вызначаць націск у слове; 6) вызначаць націскныя і ненаціскныя галосныя ў слове; 7) называць літары алфавіта; 8) абазначаць гукі і спалучэнні гукаў на пісьме літарамі	вызначаць парнасць і няпарнасць мяккіх-цвёрдых, звонкіх-глухіх гукаў; вызначаць напісанне літар для абазначэння галосных гукаў у залежнасці ад націску; вызначаць гукавое значэнне літар у словах, адрозніваць гукі [дж] і [дз’], [дз] ад спалучэнняў гукаў [д] і [ж], [д] і [з]

Вывучаючы фанетыку, важна працаваць з перспектывай, ці кіруючыся прынцыпам перспектыўнасці, калі пытанні фанетыкі дазваляюць рыхтаваць глебу для ўспрымання марфемікі (відазмяненні марфем на фанетычным узроўні), словаўтварэння (магчымасць-немагчымасць спалучэння ўтваральнай асновы і словаўтваральнага сродку, параўн.: *будаваць – будаўнік, халадзіць – халадзільнік*), марфалогіі (тыпы асноў, напрыклад, назоўнікаў; чаргаванні зычных асновы ў словах пры іх скланенні, параўн.: *нага – назе, мука – муцэ, страха – страсе* і інш.).

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Сярод агульнаметадычных прынцыпаў пры вывучэнні фанетыкі вызначаюцца наступныя:

1) экстралінгвістычны прынцып, калі наглядаецца супастаўленне гукавых адзінак мовы, іх гучання, гукавой абалонкі слова і рэаліі, прадстаўленай, напрыклад, у выглядзе малюнка, як гэта зроблена ў падручніку;

2) функцыянальны прынцып, калі выяўляецца функцыя гукаў у стварэнні гукавой абалонкі слова і пры адрозненні пэўных слоў, напрыклад: *беларус – Беларусь, стол – столь, сын – сон – сан* і інш.;

3) прынцып міжузроўневых і ўнутрыўзроўневых сувязей, які мяркуе пры вывучэнні любога пытання курса мовы не абмяжоўвацца ім, пэўнымі адзінкамі мовы, а выяўляць залежнасць, сувязь іх з іншымі ў межах раздзела і сістэмныя сувязі паміж адзінкамі розных раздзелаў. Напрыклад, пры вывучэнні фанетыкі неабходна ўстанаўленне залежнасці адных гукаў ад другіх (унутрыўзроўневыя сувязі), што звязана з іх пазіцыяй у слове, на аснове чаго выяўляюцца з'явы аглушэння, азванчэння зычных у пэўных умовах, асіміляцыйнай мяккасці пэўных зычных у словах, напрыклад: *стог*[*х'*], *стаж*[*ш*]*кі*, *дождж*[*шч*], *кась*[*з'*]*ба*, *с*[*с'*]*вята*, дзе якасць аднаго гука залежыць ад спалучэння з другім. Разам з тым аналіз гукавой абалонкі слова, марфемы дазваляе выявіць сувязі адзінак фанетыкі з марфемным складам (відазмяненні марфемы, напрыклад, каранёвай тыпу ***вад**-а, **вадз**-яны, **вод**-ы, раз-**воддз**-е*), з лексікалогіяй – гукавая абалонка слова выяўляе адметнасць значэння, параўн., напрыклад: *слова* і *слава* і інш.;

4) нарматыўна-стылістычны прынцып, які ўвогуле заключаецца ў раскрыцці механізмаў выбару ў маўленні пэўных моўных з'яў з пункту гледжання іх нормы і магчымасці ўжывання ў залежнасці ад шэрагу ўмоў – задумы, мэты, жанру, адрасата, стылю маўлення. У адпаведнасці з гэтым прынцыпам пры вывучэнні фанетыкі павінны закладвацца асновы паняцця аб стылях вымаўлення. Так, вядома, што ў залежнасці ад мэты і прадмета маўлення, ад сітуацыі – афіцыйнай ці нязмушанай, у залежнасці ад таго, з кім ажыццяўляюцца зносіны, – гаварыць, звяртацца да аднаго ці групы, адбываецца выбар моўных сродкаў у маўленні чалавека, які выяўляе складанае перапляценне адзінак розных моўных узроўняў. Заканамернае спалучэнне такіх адзінак утварае функцыянальныя стылі, а пры вар'іраванні адзінак у межах розных ярусаў фанетычнага ўзроўню – стылі вымаўлення.

Для выяўлення стыляў вымаўлення можна кіравацца такім параметрам, які прапанаваны амерыканскім вучоным У. Лабавым (Лабов У. Исследование языка в его социальном аспекте // Новое в лингвистике. Вып. VII. Социолингвистика. – М.: Прогресс, 1975. – С. 96 – 181. – С. 120), як ступень увагі, з якой асоба, якая гаворыць ці слухае, адносіцца да свайго ці чужога маўлення. Для вучняў гэта можна давесці шляхам аналізу маўленчай дзейнасці чалавека ў розных умовах: у нязмушаных абставінах мы звычайна не звяртаем увагу на асаблівасці вымаўлення, у розных афіцыйных умовах – увага да артыкуляцыі ў пэўнай ступені павышаецца, змяншаецца звычны фанетычны аўтаматызм пры ўзнаўленні і ўспрыманні маўлення. Як вынік гэтага, у мове маюцца некалькі нарматыўных варыянтаў гукавога і інтанацыйнага афармлення маўленчай дзейнасці чалавека.

У сістэме ўрокаў па вывучэнні беларускай мовы ўвогуле і ў прыватнасці па навучанні фанетыцы патрэбна метадычна аргументавана выбраць адзін з нарматыўных варыянтаў гукавога і інтанацыйнага афармлення маўлення для вучэбнага выкладу і пры навучанні фанетыцы вучняў.

Практыка паказвае, што такім з'яўляецца вучэбны стыль вымаўлення (і інтанавання), якім найперш павінен валодаць настаўнік, а яго маўленне павінна быць узорам вучэбнага стылю вымаўлення, калі выразна вымаўляюцца словы, тэмп маўлення некалькі запаволены, арыентаваны ў асноўным на дыктарскі. Гэтыя ж патрабаванні прад'яўляюцца і да маўлення вучняў, якіх "перш за ўсё патрэбна навучыць выразнаму, яснаму

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

вымаўленню” (Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974. – С. 146).

Вучэбны стыль вымаўлення адпавядае той эўрыстычнай і камунікатыўнай задачы, якую ставіць перад сабой працэс фанетычнага навучання, ён як бы лагічна выцякае з працэсу паказвання, тлумачэння, даследавання, засваення фанетыкі.

Аб’ектам увагі настаўніка і вучня павінны стаць і пытанні фонікі як навукі аб мастацтве гукавой арганізацыі маўлення (тэрмін не паведамляецца). Так, аналізуючы паэтычныя творы беларускіх майстроў слова, звяртаецца ўвага найперш на мілагучнасць выказвання, лёгкасць успрымання. Патрабаванні мілагучнасці вызначаюцца асаблівасцямі гукавога ладу самой мовы. Усё, што ёй нехарактэрна, што выходзіць за межы звычнага, рэжа слых, аказвае непрыемнае ўражанне. Напрыклад, іншамоўныя словы са спалучэннямі зычных на канцы – *тэат*[*а*]*р, спектак*[*а*]*ль, міністр*[*а*]*р*, хоць і пішуцца без змен, але вымаўляюцца з устаўным галосным. У адзінкавых выпадках назіраецца спалучэнне галосных, але зноў жа ў іншамоўных словах тыпу *кааперацыя, аэрадром* і інш.

У беларускай мове зычныя гукі звычайна чаргуюцца з галоснымі, што не стварае цяжкасці пры вымаўленні. У выніку гістарычныя спалучэнні з трох зычных былі спрошчаны: вымаўленне і напісанне супадае (*позна, абласны, страсна, сэрца* і інш.), параўн. руск. *поздно, областной, страстно, сердце*, дзе на пісьме спалучэнне захоўваецца, хоць сярэдні зычны не вымаўляецца.

Няўмелае спалучэнне слоў прыводзіць да цяжкавымаўляльных спалучэнняў гукаў: *а аэрадром закрыты* (тры галосныя), *конкурс спарцменаў* (чатыры зычныя). Нядобра, калі побач аказваюцца аднолькавыя гукі на стыку слоў: *аб бацьку*, аднолькавыя ці падобныя склады: *пра прабег, са страхі хісталася, як які-небудзь* і інш.

Заканамерны працяг працы – аналіз радкоў (асабліва з пісьмовых прац ці вусных адказаў вучняў), якія не адпавядаюць законам гармоніі, непрыемна ўздзейнічаюць на слых.

Зусім іншая справа, калі ўжыванне гукаў падпарадкавана мэтам выразнасці, раскрыццю задумы, тэмы і пад.

Не менш важная рэалізацыя нарматыўна-стылістычнага прынцыпу на ўроках мовы праз давядзенне да ведама і ўсведамленне вучнямі стылістычнай ролі фанетычных сродкаў у выніках маўленчай дзейнасці – у тэкстах рознага стылю. Для гэтага варта звярнуцца да аналізу рознага тыпу тэкстаў з пункту гледжання іх гукавога афармлення. Асабліва карысным з’яўляецца аналіз падабраных паэтычных радкоў, дзе выяўляюцца выпадкі спецыяльнага выкарыстання пэўнага гука з мэтай эстэтычнага ўздзеяння на чытача. Напрыклад: *Штохвіліны на шашы Шумна, як на кірмашы, Шоргат, шорах, Шум машыны, За машынаю машына Нешта шэпча шына шыне.* (Р. Барадулін), дзе адразу ж заўважаецца паўтор гука [*ш*]: з 49 зычных у прыведзенай страфе верша гук [*ш*] паўтараецца 15 разоў, з дапамогай якога паэт стварае гукавы вобраз вуліцы.

Аналіз паэтычных радкоў дазволіць паказаць, як павелічэнне колькасці аднаго гука ў параўнанні з астатнімі, умелае спалучэнне слоў адразу ж спыняе ўвагу, а інфармацыя гука, яго сімволіка павялічваецца. А ў выніку – сплаў слова і пачуцця, гармонія гучання і сэнсу, узмоцненае ўздзеянне паэтычных радкоў. На прыкладах выкарыстання гукапісу вырашаецца пытанне аб стылістычнай ролі фанетычных сродкаў мовы. Праз гукавую арганізацыю мовы выпрацоўваецца асэнсаванне моўнай гармоніі і неабходнасць сугучнасці афармлення і зместу маўлення, закладваюцца асновы эстэтычнага выхавання, адносін да гукавой арганізацыі маўлення.

Прыватнаметадычнымі прынцыпамі ў методыцы фанетыкі, паводле вызначэння М.Т. Баранава (Баранов М.Т. Методика изучения фонетики, лексики и грамматики // Баранов М.Т. и др. Методика преподавания русского языка / Под ред. М.Т. Баранова. – М.: Просвещение, 1990. – С. 130 – 147), з’яўляюцца:

1) апора на маўленчы слых вучняў, калі правільнае вызначэнне ўласцівасцей пэўных гукаў ідзе ад свядомага ўспрымання гукаў. Напрыклад, навучыць адрозніваць цвёрдыя і

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

мяккія гукі можна толькі ў выніку развіцця слыху, аналізу артыкуляцыі органаў маўлення, у выніку чаго ідзе лагічнае асэнсаванне і ўспрыманне абазначэння на пісьме мяккасці зычных з дапамогай літар *е, ё, і, ю, я, ь* і без іх у выніку асіміляцыйнай, ці суседняй, мяккасці, калі вымаўляюцца гукі [*з'*], [*с'*], [*ц'*], [*дз'*] перад усімі мяккімі зычнымі, акрамя [*г'*], [*к'*], [*х'*], і ў іншамоўных словах перад [*ф'*], параўн.: [з'б']*едніць*, [з'в']*іць*, [з'дз']*ей*[с'н']*іць*, [з'л']*іць*, [з'м']*ена*, [с'п']*ецыяльна* і [зг']*інуць*, [сх']*іліць*, [ск']*інуць*, [сф']*ера*;

2) прынцып разгляду гука ў марфеме спрыяе разуменню іх змен у залежнасці ад пазіцыі гука і чаргавання моцных і слабых гукаў. Напрыклад, зычны [з] у корані слова *бяроз-а* знаходзіцца перад галосным у моцнай пазіцыі ў параўнанні са слабой пазіцыяй гука [с] перад глухім [к] аднакаранёвага слова *бяроз-ка*; а ў корані слова *кас-іць* глухі [с'] – перад галосным у моцнай пазіцыі ў адрозненне ад звонкага [з'] у слабой пазіцыі перад звонкім [б] у аднакаранёвым слове *кась-ба*; аснова назоўніка *гісторыя – гісторый-*, так як літара *я* абазначае пасля галоснага два гукі;

3) прынцып супастаўлення гукаў і літар, якое папярэджвае змешванне вучнямі гукаў (адзінак фанетыкі) і літар (адзінак графікі) і істотна ўплывае на авалоданне арфаграфічнай пісьменнасцю, праводзіцца паслядоўна і асабліва скрупулёзна пры фанетычным разборы і яго разнавіднасцях, калі абавязковай умовай з'яўляецца называць гукі і літары, якія іх абазначаюць. Напрыклад, у слове *сцяна* гук [*с'*] – літара "эс", гук [*ц'*] – літара "цэ", гук [*а*] – літара "я", гук [*н*] – літара "эн", гук [*а*] – літара "а" .

М е т а д ы і п р ы ё м ы. Навучанне фанетыцы арганізуецца шляхам выкарыстання самых разнастайных метадаў навучання, якія рэалізуюцца праз прыёмы. Аднак варта падкрэсліць неабходнасць і мэтазгоднасць выбару і перавагу выкарыстання пэўных метадаў навучання і прыёмаў іх рэалізацыі з выпрацаванага методыкай і рэалізаванага на практыцы іх арсенала ў адпаведнасці з этапам працы на ўроку, мэтай і матэрыялам.

Пры паведамленні ведаў магчыма выкарыстанне метаду слова настаўніка, ці паведамленне ведаў у гатовым выглядзе, і метаду праблемнага выкладу, выбар якіх у сваю чаргу матывуецца мэтай і матэрыялам вывучэння.

Так, <u>метад паведамлення ведаў у гатовым выглядзе</u> можна скарыстаць пры азнаямленні з фанетычнай транскрыпцыяй, калі настаўнік уводзіць знак мяккасці пры вывучэнні цвёрдых і мяккіх зычных, паказвае абазначэнне іх пры транскрыпцыі, напрыклад, слоў *сяло* і *сала*, *мець* і *матыў*, *спевы* і *псаваць* і інш., ці абазначэнне пры транскрыпцыі падоўжаных зычных, напрыклад, у словах *збожжа, зелле, насенне, суддзя* і інш., таму што тут не можа быць пастаўлена мэта выводзіць веды з якіх-небудзь моўных фактаў і будаваць сістэму доказаў для абгрунтавання вывадаў. Новы матэрыял падаецца як факт, які патрэбна прыняць і запомніць, чаму спрыяе далейшая практычная праца.

<u>Метад слова настаўніка і метад гутаркі</u> могуць быць скарыстаны на ўроку па азнаямленні з лінгвістычнымі паняццямі, якія называюць раздзелы навукі аб мове, і вызначэнні адзінак мовы, якія вывучаюцца ў пэўных раздзелах. На першых жа ўроках па навучанні фанетыцы важна пазнаёміць вучняў з новымі тэрмінамі: *фанетыка, арфаэпія, арфаэпічныя нормы, графіка, арфаграфія, арфаграфічныя нормы*. Можна давесці да ведама вучняў і факт шматзначнасці пэўных тэрмінаў, напрыклад, арфаэпія – гэта 1) раздзел навукі аб мове, які займаецца вывучэннем нарматыўнага літаратурнага вымаўлення; 2) сістэма, ці сукупнасць, норм вымаўлення беларускай мовы.

Зразумела, што для асэнсавання сутнасці лінгвістычных паняццяў, у прыватнасці паняцця *фанетыка* і запамінання гэтага тэрміна, варта шукаць шляхі і спосабы, прыёмы падачы гэтых паняццяў з улікам узросту вучняў. Так, адным з такіх можа быць падбор слоў з часткай *фон* / *фан* у іх складзе (*патэфон, тэлефон, тэлефаніст, магнітафон, фанатэка, фанаграма, фанэндаскоп, мікрафон* і інш.) і ўстанаўленне іх значэння ці ролі, прызначэння прадметаў, з'яў, што абазначаны гэтымі словамі.

<u>Метад праблемнага выкладу ведаў</u> з'яўляецца адным з самых пашыраных пры знаёмстве з пытаннямі фанетыкі на асноўным этапе навучання, таму што нельга, з аднаго

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

боку, “адкрываць” веды, з якімі вучні азнаёміліся ў пачатковых класах (галосныя і зычныя гукі; націскныя і ненаціскныя галосныя; цвёрдыя і мяккія, звонкія і глухія зычныя і інш., гл. табл. № 1 і № 2); з другога – нельга звесці працу над фанетыкай да паўтарэння ведаў, атрыманых у пачатковых класах, хоць і на больш пашыраным маўленчым матэрыяле. Вучні 5 класа здольныя шукаць і знаходзіць сувязі і аналогіі, рабіць абагульненні і вывады, рэалізаваць атрыманыя веды па фанетыцы ў маўленчай практыцы.

Гэты метад можа быць скарыстаны, напрыклад, пры характарыстыцы галосных гукаў у націскным і ненаціскным становішчы, пры вызначэнні нормаў іх вымаўлення, калі вучні павінны прыйсці да выводу аб характэрным для беларускай мовы запаволеным тэмпе маўлення, паколькі ненаціскныя галосныя, як і націскныя, вымаўляюцца ў беларускай мове, маўленні па-беларуску поўна, выразна. Такі вывад вучні могуць зрабіць самі, асабліва калі пры гэтым арганізаваць параўнанне і супастаўленне вымаўлення ненаціскных галосных у беларускай і рускай мовах, напрыклад, на матэрыяле аднаго і таго ж тэксту на рускай і беларускай мовах у выкананні дыктараў-прафесіяналаў. Праслухоўванне тэксту, вымаўленне і транскрыпцыя пэўных слоў, параўнанне іх з адпаведнымі словамі ў рускай мове дапаможа сфармуляваць норму іх вымаўлення, характэрную для кожнай мовы: ненаціскныя галосныя вымаўляюцца поўна, выразна, што служыць запаволенаму тэмпу ў беларускай мове, і аслаблена, невыразна, а часам глытаючы, што характарызуе хуткі тэмп маўлення ў рускай мове.

Метад праблемнага выкладу ведаў найбольш эфектыўны пры вызначэнні сэнсаваадрознівальнай функцыі гукаў, калі на аснове аналізу асаблівасцей гучання слова, яго гукавога складу, вучні робяць вывад аб функцыі гукаў у маўленні. Напрыклад, настаўнік прапануе паслухаць, вымавіць і прааналізаваць пэўныя з’явы гукавога ладу слоў тыпу *дом, том, ком, лом, сом*; *жар, шар*, адказаць на пытанні:

– Чым адрозніваюцца словы па сваім гукавым складзе?
– У чым адрозненне зычных [*ж*] – [*ш*] у словах *жар – шар*?
– Як звязаны паміж сабой гукавы склад і лексічнае значэнне слова?

У выніку вучні ці настаўнік робяць вывад аб тым, што гукі маўлення могуць адыгрываць сэнсаваадрознівальную ролю, у тым ліку і гукі, якія ўтвараюць пары па звонкасці і глухасці, паколькі кожнае слова мае сваё лексічнае значэнне дзякуючы адрозненню гукавой абалонкі слова нават толькі адным гукам.

Метад праблемнага выкладу спалучаецца з метадам назірання і аналізу моўных з’яў, калі настаўнік арганізуе назіранне, ставіць задачы, абагульняе, а вучні назіраюць, аналізуюць, робяць вывады. Так, найпершай задачай многіх урокаў фанетыкі з’яўляецца супастаўленне, адрозненне і ўзаемасувязь гукаў і літар. Сапраўды, нельга займацца правапісам, выпрацоўкай нормаў вымаўлення, наогул вывучаць мову без авалодвання гукавой сістэмай, літарным абазначэннем у пэўнай колькасці і гукаў у пэўнай колькасці, характэрнай для беларускай мовы.

Аднак пры гэтым шмат страчваецца, калі не звяртаць увагу на асаблівасці гучання роднай мовы, на ролю гукаў у мове (а не толькі тыпу *быць – біць, нос – нёс, дым – дам – дом – дум*), іх спалучэнняў, што вызначаюць спецыфіку роднай мовы, надаюць ёй прыгажосць, непаўторнасць.

Так, напрыклад, пры характарыстыцы галосных варта зазначаць і падкрэсліваць, што характэрны запаволены тэмп для беларускай мовы дасягаецца не толькі поўным і выразным вымаўленнем націскных і ненаціскных галосных, што ўжо адзначалася, але і іншымі асаблівасцямі фанетычнай сістэмы нашай мовы. Адметнасць беларускага маўлення, яго напеўнасць дасягаецца дзякуючы такім асаблівасцям, як адкрытасць складоў, калі большасць іх заканчваецца на галосны, параўн.: *ва-дзя-ны, пе-ра-не-се-ны* і руск. *во-дя-ной, пе-ре-не-се-нный*); “дабаўленнем” галосных, калі для больш лёгкага вымаўлення спалучэнняў зычных існуюць прыстаўныя галосныя, напрыклад: ***а**ржаны хлеб, скокнуў **і**мгненна, выскачыў з **і**льну, з **і**ржышча*; устаўныя галосныя, напрыклад: *баб**ё**р, дз**ё**ран, журав**е**ль, карав**е**ль* (параўн. руск. *бобр, дерн, журавль, корабль*). З той жа

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

мэтай выкарыстоўваецца і адпадзенне канцавых санорных, напрыклад: бел. *жандар, жораў, Мсціслаў* (параўн., руск. *жандарм, журавль, Мстиславль*).

На этапе ўзнаўлення ведаў і замацавання ўменняў і навыкаў за курс пачатковай школы карысным будзе выкарыстанне артыкуляцыйна-слыхавога, імітацыйна-супастаўляльнага і інфармацыйнага метадаў (Яленскі М.Р. Метады і прыёмы фарміравання вымаўленчых навыкаў // Выкладанне беларускай мовы і літаратуры: Кніга для настаўніка / Пад рэд. М.А. Лазарука. – Мн.: Народная асвета, 1983. – С. 27 – 45).

А р т ы к у л я ц ы й н а-с л ы х а в ы метад, сутнасць якога заключаецца ў фарміраванні ў вучняў аўтаматызаванай артыкуляцыі, садзейнічае развіццю правільнага акустычнага ўспрымання гукаў беларускай мовы, асабліва ў параўнанні з рускай. Вучні артыкулююць услед за настаўнікам ці адным з вучняў, засяроджваюць увагу на размяшчэнні актыўных органаў маўлення, напрыклад, языка пры вымаўленні [*ч*], як у беларускай мове, і [*ч'*], як у рускай. Значную дапамогу і цікавасць выклікае выкарыстанне нагляднасці – схем, табліц артыкуляцыі, палатаграм.

Часткай, элементам артыкуляцыйна-слыхавога метада з'яўляецца і м і т а ц ы й н а - с у п а с т а ў л я л ь н ы метад, які карысны пры неабходнасці работы з пэўнымі вучнямі (як правіла, тымі, хто ў пачатковай школе не выпрацаваў навыкаў вымаўлення ізаляваных гукаў і асобных гукаў у марфеме, слове), з якімі яшчэ адным спосабам – перайманнем узорнага вымаўлення – ажыццяўляецца дыферэнцаванае навучанне, карэкціроўка маўлення вучняў. Імітацыйна-супастаўляльны метад рэалізуецца з дапамогай прыёмаў аналізу і сінтэзу, супастаўлення і параўнання ўзорнага і ўласнага вымаўлення, што спрыяе асэнсаванню, усведамленню маўлення і яго правілаў. Імітацыйна-супастаўляльны метад асабліва карысны пры фарміраванні акцэнталагічных і інтанацыйных навыкаў.

Адначасова з папярэднімі метадамі ці ў дадатак да іх скарыстоўваецца і н ф а р м а ц ы й н ы метад – паведамленне нормы вымаўлення ў пэўным выпадку (пры памылковым вымаўленні, пры сама- і ўзаемааналізе маўлення, пры вызначэнні нормы – чым кіравацца – і інш.). Для вучняў 5 класа імітацыю маўлення можна арганізаваць шляхам завучвання і частага ўзнаўлення вершаваных радкоў, прымаўкаў, скорагаворак. Напрыклад, каб трэніраваць маўленне гукаў [*дз'*], [*дз*], [*ч*], [*р*] прапануецца скарыстаць вершаваныя радкі тыпу *Я гадзіннік, вам будзільнік, Каб не дзынкаў – дзінь-дзінь-дзінь, Вы б у школу не схадзілі І праспалі б як адзін.* (С. Шушкевіч); прымаўкі тыпу *У няўмечкі не баляць ні ручкі, ні плечкі*; скорагаворкі тыпу *Воўча, воўча, сядзі моўча* і інш.

М е т а д с а м а с т о й н а г а а в а л о д в а н н я в е д а м і і ф а р м і р а в а н н я ў м е н н я ў рэалізуецца шляхам выкарыстання прыёму фанетычнага разбору.

Пытанне пра фанетычны разбор слова не адносіцца да ліку нераспрацаваных у навукова-метадычнай літаратуры, яму прысвечаны асобныя атрыкулы У.Ц. Піскуна (Фанетычны разбор на ўроках беларускай мовы // Выкладанне беларускай мовы і літаратуры / Пад рэд. М.А. Лазарука. – Мн., 1983), П.В. Садоўскага (Фанетычны разбор слова // Народная асвета. – 1984. – № 9), В.А. Ляшчынскай (Яшчэ раз пра фанетычны разбор слова // Беларуская мова і літаратура ў школе. – 1989. – № 8), В.Дз. Старычонка (Фанетычны аналіз // Роднае слова. – 1998. – № 3), Л.М. Гамезы (Вывучэнне фанетыкі ў школьным курсе беларускай мовы // Роднае слова. – 2001. – № 5) і інш. Разам з тым на практыцы да апошняга часу назіраецца разнабой у схемах, а галоўнае, у змесце і сутнасці фанетычнага разбору і нават у самой назве, што нярэдка прапануецца настаўніку ў падручніках па беларускай мове, метадычнай літаратуры, у метадычных рэкамендацыях, зыходзячы з чаго неабходна акрэсліць методыку фанетычнага разбору.

Пры правядзенні фанетычнага разбору важнай метадычнай умовай з'яўляецца захаванне прынцыпу ад гука да літары. Схема правядзення фанетычнага разбору ў такім выпадку наступная:

1) вымаві слова, падзялі на склады, укажы колькасць складоў, выдзелі націскны склад;

2) вымаві працягла першы гук у слове, ахарактарызуй яго і абазнач умоўным знакам, затым другі гук і г. д., пакуль усе гукі не будуць выдзелены ў слове;

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

3) прачытай слова па ўмоўных значках;
4) назаві літары, якія абазначаюць кожны гук;
5) падлічы колькасць гукаў і літар.

Узор: *здзяйсняць – здзяй-сняць* (2 скл.)

гукі:	[з’] *зычн., зв., м., св.*	літары: *з*
	[дз’] *зычн., зв., м., св.*	*д* і *з*
	[а] *гал., ненац.*	*я*
	[й] *зычн., зв., м.*	*й*
	[с’] *зычн., гл., м., св.*	*с*
	[н’] *зычн., зв., м.*	*н*
	[а] *гал., нац.*	*я*
	[ц’] *зычн., гл., м., св.*	*ц*
		ь
	8 г.	10 л., бо літары *д* і *з* абазначаюць адзін гук

[*дз’*]; літара *ь* (мяккі знак) гука не абазначае, а ўказвае на мяккасць гука, абазначанага літарай *ц*.

Другой метадычнай праблемай з’яўляецца час увядзення схемы і ўзору фанетычнага разбору пры вывучэнні фанетыкі ў 5 класе, паколькі ў падручніку парадак і ўзоры фанетычнага разбору падаюцца пасля вывучэння ўсіх тэм раздзела, г. зн. у яго заключэнні. Гэта можа быць растлумачана неабходнасцю атрымання ўсіх ведаў пра гукі для іх характарыстыкі, а значыць, толькі вывучыўшы ўсе тэмы раздзела, прыступаць да разбору. Але паўстае пытанне: калі ж выпрацоўваць практычныя навыкі правядзення фанетычнага разбору? Адказ на гэтае пытанне відавочны, калі прытрымлівацца і рэалізоўваць асобныя агульнадыдактычныя прынцыпы навучання беларускай мове ўвогуле і фанетыкі ў прыватнасці і найперш прынцыпы пераемнасці і паслядоўнасці пры правядзенні фанетычнага разбору.

Так, асноўныя звесткі з раздзела фанетыкі сістэматычнага курса беларускай мовы вучні атрымалі ў пачатковых класах: словы складаюцца з гукаў, гукі дзеляцца на галосныя і зычныя, галосныя бываюць націскнымі і ненаціскнымі, галосны гук утварае склад, зычныя гукі дзеляцца на цвёрдыя і мяккія, зацвярдзелыя, глухія і звонкія, гукі на пісьме абазначаюцца літарамі і інш. Задача настаўніка ў 5 класе – паслядоўна пашыраць, паглыбляць і сістэматызаваць набытыя веды і навыкі пры правядзенні фанетычнага разбору, пачынаючы з першых жа ўрокаў па вывучэнні пытанняў фанетыкі.

Арганізаваць такую працу дапаможа паслядоўная і мэтанакіраваная выпрацоўка навыкаў фанетычнага разбору ў яго разнавіднасцях. Рэалізацыя прынцыпу паслядоўнасці цесна звязана з нарастаннем ступені цяжкасці, пашырэннем аб’ёму матэрыялу, павышэннем самастойнасці працы вучняў. Рэалізацыя ўсяго гэтага звязана з паступовым прымяненнем відаў ці разнавіднасцей фанетычнага разбору.

На першым этапе вывучэння, узнаўлення з пачатковай школы гукаў беларускай мовы можна выкарыстоўваць уласнафанетычны, ці гукавы, разбор. Для яго падбіраюцца словы з супадзеннем гукаў і літар, а вучні вучацца слухаць і чуць, выдзяляць гукі, дзяліць словы на склады, вызначаць націскны склад. Парадак правядзення такога разбору можа быць наступным:

1) вымаві слова, услухайся ў яго гучанне;
2) вымаві першы склад, працягні першы гук у ім, ахарактарызуй яго і абазнач умоўным знакам; затым такім жа парадкам усе астатнія;
3) прачытай слова па ўмоўных знаках.

Такі від разбору можна выкарыстоўваць на працягу ўсяго часу вывучэння фанетыкі, толькі з умовай пастаяннага пашырэння характарыстыкі гукаў, калі ажыццяўляецца свядомае засваенне ведаў і выпрацоўка навыкаў разбору, парадак характарыстыкі гукаў. Карысны ён і пры праверцы хатняга задання, а таксама пры вывучэнні іншых раздзелаў курса, паколькі эканомны па часе выканання (схема на практыцы зводзіцца да механізму

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

выдзялення гукаў і іх характарыстыкі), эфектыўны па выніках (можна прааналізаваць слова, яго частку – склад, марфему – ва ўзаемасувязі з іншымі іх асаблівасцямі).

Больш складаным з'яўляецца супастаўленне гукаў і літар – гука-літарны, ці фанетыка-графічны, разбор, які пажадана выкарыстоўваць услед за ўласнафанетычным, ці гукавым. Яго схема ўключае папярэднюю, дабаўляецца толькі тлумачэнне і запіс, якой літарай абазначаны кожны гук і чаму. Напрыклад: *сяло – ся-ло* (2 скл.)

гукі: [*с'*] *зычн., гл., св., м.*	літары: *с*
[*а*] *гал., ненац.*	*я*
[*л*] *зычн., зв., цв.*	*л*
[*о*] *гал., нац.*	*о*
4 г.,	4 л.

Наступны этап і разнавіднасць фанетычнага разбору звязаны з устанаўленнем арфаграмы на слых – фанетыка-арфаграфічны разбор. Новым тут з'яўляецца перш за ўсё падбор пэўных слоў, пры напісанні якіх магчыма памылка, ці слоў, у якіх вымаўленне не супадае з напісаннем. Пры аналізе такіх слоў неабходна не толькі выдзеліць гукі, ахарактарызаваць іх, але і ўстанавіць літарны склад, для чаго патрэбна параўнаць правіла вымаўлення (выдзяленне гука, устанаўленне яго пазіцыі, падбор апорнага слова, ці моцнай пазіцыі і інш.) і правіла напісання, якое рэгламентуе толькі адзін з некалькіх магчымых варыянтаў напісання. Напрыклад: *дубкі – ду-бкі* (2 скл.)

гукі: [д] *зычн., зв., цв.*	літары: *д*
[у] *гал., ненац.*	*у*
[п] *зычн., гл., цв.*	*? (п* ці *б - ?, але дубок)*
[к'] *зычн., гл., м.*	*к*
[і] *гал., нац.*	*і*
5 г.,	5 л.

Фанетыка-арфаграфічны разбор дазваляе выпрацаваць навыкі выдзялення арфаграмы на слых, бо, як піша Н.М. Алгазіна, "арфаграфічная зоркасць – гэта не толькі ўменне выявіць арфаграму ў напісаным слове, але і ўменне выявіць арфаграму ў слове на слых" (Алгазина Н.Н. О развитии орфографической зоркости // Русский язык в школе. – 1981. – № 3. – С. 33).

Такі паслядоўны пераход ад адной разнавіднасці фанетычнага разбору да другой дапаможа свядома авалодаць фанетычнымі ведамі, а на іх аснове – новымі навыкамі і ўменнямі. Вывучэнне раздзела фанетыкі такім спосабам стварае аснову для працы над арфаграфічнымі нормамі, закладвае базу для далейшай работы над складам слова, змяненнем і ўтварэннем часцін мовы і інш.

На этапе замацавання рэалізуюцца метады самастойнага авалодвання ведамі і фарміравання навыкаў. Да такіх належаць метад навучання ўзнаўленню і аналізу гатовага матэрыялу і метад навучання творчаму выкарыстанню моўных сродкаў у сувязі з тэкстаўтварэннем.

М е т а д н а в у ч а н н я ў з н а ў л е н н ю і а н а л і з у г а т о в а г а м о ў н а г а м а т э р ы я л у рэалізуецца пры выкарыстанні фанетычнага разбору слова, калі вучням прапануецца вусны і пісьмовы разбор асобных слоў, спалучэнняў слоў, якія выклікаюць цікавасць у фанетычных адносінах. Напрыклад: слова *пад'езд,* дзе назіраецца некалькі фанетычных з'яў – аглушэнне на канцы слова і пераход звонкага [*д*] у глухі [*т*]; асіміляцыя звонкага [*з*] перад глухім [*т*] і пераход у парны яму глухі [*с*]; літара *е* пасля апострафа абазначае гукі [*й'*] і [э]; у прыстаўцы канцавы гук [*д*] перад [*й'*] застаецца нязменна цвёрдым.

На розных этапах урока – пры праверцы хатняга задання, тлумачэнні новых ведаў, замацаванні, падагульненні – вучням прыходзіцца ствараць тэксты, у сувязі з чым знаходзіць прымяненне м е т а д н а в у ч а н н я т в о р ч а м у в ы к а р ы с т а н н ю м о ў н ы х с р о д к а ў у с у в я з і з т э к с т а ў т в а р э н н е м, які рэалізуецца найперш

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

праз прыёмы пастанаўкі праблемных задач і заданняў часткова-пошукавага характару. Напрыклад:

1. Якія вывады вы зробіце аб асаблівасцях і ролі беларускага націску на аснове аналізу “Карацелькаў-каламбураў” Ніла Гілевіча: *Барсукі ў глыб нары Баючыся кары Нацягалі шмат кары І зрабілі нары. Неяк раз са дна ракі Падняліся ў неба ракі. Вецер здзёр андаракі – І памёрзлі небаракі.*

2. З якім дзяленнем слова і чаму лёгка зблытаць падзел слова на склады? Дакажыце.

3. Ці можа быць супадзенне выдзеленых частак слова пры тым і іншым падзеле?

4. Растлумачце, дзякуючы чаму рыфмуюцца словы ў страфе з верша Янкі Купалы: *Снег пушаны залёг На галінах сасон І чарнобель і мох Атуліў сабой ён.*

У кожным канкрэтным выпадку вучні рыхтуюць тэкст тыпу разважання, у якім асноўнае месца займаюць аргументы, доказы, вынікі назіранняў і аналізу.

Вырашэнне рознага тыпу праблемных задач лічыцца найбольш карысным і апраўданым на этапе кантролю ведаў, уменняў і навыкаў, калі вучні рыхтуюць тэксты-адказы ў вуснай і пісьмовай форме на заданні, напрыклад, такога тыпу зместу для кантролю:

1. Чаму скорагаворкі спрыяюць авалодванню правільным вымаўленнем? Доказ пабудуйце на прыкладзе скорагаворкі.
2. Якая розніца паміж гукам і літарай? Адказ пабудуйце на некалькіх прыкладах.
3. Якая роля гукаў у маўленні? Для рашэння задачы выкарыстайце памылкі вымаўлення ў малых дзяцей тыпу замест *Марына* вымаўляюць *маліна* і пад.
4. Ці заўсёды ў беларускай мове мяккасць зычнага гука абазначаецца на пісьме пры дапамозе мяккага знака?

Пры вырашэнні праблемных задач прымяняюцца розныя спосабы іх рашэння, ці аперацыі, якія прыводзяць да рашэння задач: падбор прыкладаў з мэтай выяўлення колькасці гукаў і літар ці спосабу абазначэння мяккасці зычных гукаў, супастаўленне напісання і вымаўлення, вызначэнне месца націску, пазіцыі гука ў слове і інш.

Тыпы фанетыка-акцэнталагічных практыкаванняў. Засваенне тэарэтычных пытанняў па фанетыцы, арфаэпіі, арфаграфіі беларускай мовы, выпрацоўка практычных навыкаў і ўменняў у вучняў забяспечваецца выкананнем у дастатковай колькасці і рознага тыпу практыкавыанняў. Да іх адносяцца фанетычны разбор у яго разнавіднасцях (разглядаецца як прыём і як практыкаванне), вусныя і пісьмовыя творчыя працы (сачыненні, пераказы, пераклады), перапісванне з ускладненнем заданняў, дыктанты розных відаў, выразнае і лагічнае чытанне, узнаўленне па памяці, скорагаворкі і інш.

Найперш выдзяляюцца спецыяльныя практыкаванні, мэта якіх – давесці фанетычныя веды да аўтаматызму навыкаў і выпрацоўкі ўменняў пашыраць арфаэпічныя і арфаграфічныя веды на лексічны, граматычны, фразеалагічны матэрыял – увесь матэрыял іншых узроўняў.

На ўсім працягу вывучэння фанетыкі і асабліва на першым этапе значнае месца займаюць практыкаванні на развіццё слыху. Гэта могуць быць практыкаванні наступных тыпаў: 1) праслухоўванне ўзорнага маўлення дыктараў радыё і тэлебачання, артыстаў; 2) узнаўленне пачутага паводле ўзораў; 3) запіс уласнага маўлення і параўнанне з узорным, выпраўленне яго; 4) выразнае чытанне тэкстаў для аналізу; 5) прагаворванне асобных слоў з мэтай сама- і ўзаеманазірання за дзеяннем органаў маўлення і інш.; 6) аналіз вершаваных радкоў з мэтай вызначэння суаднесенасці сэнсу і фанетычнага афармлення, мілагучнасці і стылістычнай ролі гукаў мовы.

Утварэнню навыкаў адрозніваць і выдзяляць пары зычных на слых дапамогуць практыкаванні наступных тыпаў: 1) параўнанне і супастаўленне слоў па гукавым складзе і па сэнсе, напрыклад: *вугал – вугаль, вугалёк – вугалок, рыс – рысь, лук – люк, бэз – без*; 2) завучванне скорагаворак, вершаваных радкоў для выпрацоўкі нормы вымаўлення асобных гукаў, іх спалучэнняў, месца націску; 3) пераклад з рускай мовы на беларускую і наадварот; 4) параўнанне і супастаўленне слоў беларускай і рускай моў паводле нормы

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

вымаўлення гукаў, спалучэнняў гукаў, месца націску і інш.

Для выпрацоўкі навыкаў суадносіць гучанне і пісьмо і наадварот больш пашыраны спецыяльныя практыкаванні на аналіз пачутага ці запісанага (праца з падручнікам ці іншым матэрыялам): 1) падбор слоў, у якіх колькасць гукаў і літар супадае ці не супадае; маецца разыходжанне ў напісанні і вымаўленні ці не; 2) выбар слоў з тэксту, у якіх мяккасць зычных не абазначаецца на пісьме ці абазначаецца з дапамогай літар *е, ё, і, ю, я, ь*; 3) аналіз прапанаваных, самастойны падбор ці выбар з тэксту слоў, у якіх літары *е, ё, і, ю, я* абазначаюць два гукі; 4) характарыстыка напісання і вымаўлення слоў, у якіх назіраюцца аглушэнне на канцы слова, аглушэнне ў пазіцыі перад глухім, азванчэнне ў пазіцыі перад звонкім; памякчэнне ў пазіцыі перад мяккім, пераход свісцячага ў шыпячы ў пазіцыі перад шыпячым, пераход шыпячага ў свісцячы ў пазіцыі перад свісцячым і інш.

Для выпрацоўкі навыкаў месцавызначэння націску ў словах беларускай мовы, адметнасці месца націску ў словах у беларускай і рускай мовах прапануюцца практыкаванні на: 1) вызначэнне месца націску і яго ролі для адрознення сэнсу слова ці яго формы; 2) параўнанне асобных слоў ці слоў у тэксце з аднолькавым гукавым складам і розным месцам націску; 3) падбор слоў, пераклад тэкстаў са словамі, якія ў беларускай і рускай мовах адрозніваюцца месцам націску і інш.

Такім чынам, на ўроках па навучанні фанетыцы вучні выпрацоўваюць навыкі маўлення на аснове свядомасці, асэнсавання законаў фанетычнай сістэмы беларускай мовы, правілаў і нормаў вымаўлення і правапісу.

Пытанні і заданні

1. Як растлумачыце і чым аргументуеце размяшчэнне фанетыкі ў якасці першага раздзела школьнага курса беларускай мовы?
2. Якія задачы навучання фанетыцы і якая роля іх у навучанні беларускай мове ў школе?
3. Якімі прынцыпамі кіруецца настаўнік пры навучанні фанетыцы?
4. Параўнайце змест тэарэтычнага матэрыялу і аб’ём практычных навыкаў і ўменняў, якія патрэбна выпрацаваць у вучняў пры навучанні фанетыцы ў пачатковай школе і 5 класе, і зрабіце метадычныя вывады.
5. Растлумачце сутнасць вучэбнага стылю вымаўлення настаўніка і прааналізуйце выпадкі яго парушэння на практыцы.
6. Якая роля прынцыпу ад гука да літары пры правядзенні фанетычнага разбору слова?
7. Прывядзіце прыклады варыянтнага вымаўлення слоў у беларускай мове паводле месца націску і прыклады правільнага і памылковага вымаўлення. Чым растлумачыце наяўнасць памылковага вымаўлення?

Літаратура

1. *Баранов, М. Т.* Методика изучения фонетики, лексики и грамматики // Баранов М. Т. и др. Методика преподавания русского языка; под ред. М. Т. Баранова. – М.: Просвещение, 1990. – С. 130 – 147.
2. *Бордович, А. М.* Сопостовительный курс русского и белорусского языков: Учебное пособие / А. М. Бордович, А. А. Гируцкий, Л. В. Чернышева. – Мінск: Універсітэцкае, 1999. – 223 с.
3. *Выгонная, Л. Ц.* Фанетыка беларускай мовы ў школе / Л. Ц. Выгонная. – Мінск: Народная асвета, 1995. – 240 с.
4. *Выгонная, Л.* Вывучэнне беларускай інтанацыі ў школе // Роднае слова. – 1994. – № 3. – С. 40 – 43; № 4. – С. 39 – 43; № 5. – С. 40 – 44; № 7-8. – С. 81 – 85.
5. *Гребенкина, Р. Т.* Изучение в школе фонетики и графики русского языка. – М.: Просвещение, 1984. – 111 с.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

6. *Красней, В. П.* Вывучэнне фанетыкі і арфаэпіі, графікі і арфаграфіі ў 4 класе // Беларуская мова і літаратура ў школе. – 1988. – № 10. – С. 31 – 45, 52.

7. *Ляшчынская, В. А.* Яшчэ раз пра фанетычны разбор слова // Беларуская мова і літаратура ў школе. – 1989. – № 8. – С. 27 – 31.

8. *Ляшчынская, В. А.* Аб засваенні акцэнталагічных норм беларускай мовы // Вывучэнне беларускай мовы і літаратуры ў школе; пад рэд. М. А. Лазарука. — Мінск: Народная асвета, 1988. – С. 30 – 34.

9. *Ляшчынская, Вольга*. Мова вучыць і выхоўвае // Беларуская мова і літаратура ў школе. – 1990. – № 4. – С. 14 – 16.

10. *Напольнова, Т. В.* Активизация мыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка: Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1983. – 111 с.

11. *Падлужны, А. І.* Фанетыка // Беларуская мова: Цяжкія пытанні фанетыкі, арфаграфіі, граматыкі. – Мінск: Народная асвета, 1987. – 144 с. – С. 6 – 23.

12. Слоўнік беларускай мовы: Арфаграфія. Арфаэпія. Акцэнтцуацыя. Словазмяненне; пад рэд. М. В. Бірылы. – Мінск: БелСЭ, 1987. – 903 с.

13. *Солахаў, Аляксей*. Склад і націск: Лінгвістычныя задачы // Роднае слова. – 1999. – № 9. – С. 138 – 143.

14. *Старычонак, Васіль*. Тэставанне як форма кантролю ведаў: Фанетыка. Склад слова і словаўтварэння // Роднае слова. – 1999. – № 6. – С. 112 – 119.

15. *Яленскі, М. Р.* Метады і прыёмы фарміравання вымаўленчых навыкаў // Выкладанне беларускай мовы і літаратуры: Кніга для настаўніка; пад рэд. М. А. Лазарука. – Мінск: Народная асвета, 1983. – 175 с. – С. 27 – 46.

20. *Янкоўскі, Ф. М.* Беларускае літаратурнае вымаўленне / Ф. М. Янкоўскі. – Мінск: Народная асвета, 1976. – 95 с.

Тэма 7. *Методыка навучання арфаграфіі*

1. Мэта навучання арфаграфіі і яе месца ў школьным курсе беларускай мовы.
2. Прынцыпы методыкі арфаграфіі.
3. Паняцце аб арфаграме і методыка азнаямлення вучняў з арфаграмай і арфаграфічным правілам.
4. Удасканаленне арфаграфічных уменняў і навыкаў у працэсе падрыхтоўкі школьнікаў да напісання творчых прац (пераказаў, сачыненняў і інш.).
5. Практыкаванні па арфаграфіі, месца і роля арфаграфічнага слоўніка на ўроках мовы.

Роля і месца арфаграфіі ў школьным курсе беларускай мовы. Арфаграфія, якая ўстанаўлівае агульнапрынятае адзінства напісання значымых адзінак мовы – слоў – з усімі іх граматычнымі формамі, мае выключнае значэнне ў школьным навучанні, паколькі валоданне арфаграфічнымі нормамі, выпрацоўка ўменняў правільна пісаць неабходна кожнаму вучню, кім бы ён ні стаў ў будучым. Вось чаму, зыходзячы найперш з грамадскай, сацыяльнай ролі арфаграфічных нормаў, настаўнік павінен даводзіць вучням неабходнасць авалодвання імі, бо рознага тыпу няправільныя напісанні перашкаджаюць моўным зносінам людзей, сведчаць аб нізкім моўным узроўні і нізкай агульнай культуры чалавека. Вопытныя настаўнікі раяць часцей гаварыць вучням аб іх будучай працы, жыцці, так як “калі яны, будучы дарослымі, напішуць запіску ці дзелавую паперу з памылкамі, то любы можа нават і пакрыўдзіць, і зняважыць”, і настойліва раяць тлумачыць, чаму нельга пісаць з памылкамі, асабліва першы раз, паколькі “фарміруецца першасны, вельмі моцны, але памылковы навык, які фіксуецца зрокавай, механічнай памяццю, памяццю мышачнай і г.д.” (Тихонов А.А. Орфография… Это очень трудно? // Русский язык в школе. – 1988. – № 6. – С. 14). Прыкладна 100 разоў патрэбна напісаць

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

слова правільна, каб пазбавіцца ад вынікаў першапачатковага памылковага напісання. Ці не лепш адразу пісаць граматна?

З гэтай задачы – выпрацоўка свядомых адносін да правіл правапісу ў вучняў – выцякае другая задача, якая стаіць перад настаўнікам мовы, – узбраенне вучняў неабходнымі ведамі і навыкамі і ўменнямі. Для выканання пастаўленых задач настаўнік павінен дакладна вызначаць месца арфаграфіі сярод іншых раздзелаў курса роднай мовы, добра ведаць навуковыя асновы методыкі выкладання арфаграфіі, пазнаёміцца з вопытам практычнай работы асобных настаўнікаў і цэлых калектываў, а затым выпрацоўваць свой творчы шлях, уласны настаўніцкі почырк.

Калі, у якім класе вывучаюцца правілы правапісу? Якое месца займае ўвогуле арфаграфія ў школьнай праграме? Адказаць на гэтыя пытанні вы ўжо можаце, паколькі адбылося знаёмства з праграмамі, падручнікамі.

Такім чынам, як самастойны асобны раздзел курса беларускай мовы ў школе арфаграфія не выдзяляецца, а вывучаецца ва ўзаемасувязі з іншымі, напрыклад: “Фанетыка і арфаэпія. Графіка і арфаграфія”, “Словаўтварэнне і арфаграфія”, “Марфалогія і арфаграфія”.

Прынцыпы навучання арфаграфіі. Выкладанне арфаграфіі, як і іншых раздзелаў курса беларускай мовы, ідзе на аснове агульнадыдактычных і прыватнаметадычных прынцыпаў. Да ліку першых адносяцца сістэматычнасць, паслядоўнасць, сувязь тэорыі з практыкай, нагляднасць, пераемнасць і перспектыўнасць, свядомасць і актыўнасць, індывідуальны падыход да вучняў, навуковасць і інш. (студэнты ўзгадваюць сутнасць прынцыпаў, яны ж даюць ім характарыстыку).

Да ліку прыватнаметадычных адносяцца: 1) сувязь арфаграфіі з фанетыкай і арфаэпіяй, 2) сувязь арфаграфіі з граматыкай, 3) сувязь арфаграфіі з развіццём маўлення вучняў, 4) свядомасць і аўтаматызм.

Сувязь арфаграфіі з фанетыкай і арфаэпіяй вынікае з самой прыроды беларускай арфаграфіі, дзе большасць правіл правапісу галосных і часткова зычных заснавана на фанетычным прынцыпе арфаграфіі, ці прынцыпе “пішы, як чуеш”. Менавіта гэтым тлумачыцца і той факт, што праграма сістэматычнага курса беларускай мовы пачынаецца раздзелам “Фанетыка і правапіс” ці “Фанетыка і арфаэпія. Графіка і арфаграфія”, у якім прадстаўлены асноўныя правілы напісання літар для абазначэння галосных і зычных гукаў.

Нельга ўявіць правільнае пісьмовае маўленне без вуснага, а гэта азначае неабходнасць выпрацоўкі арфаэпічных нормаў, маўленчага слыху. Так, правільнае вымаўленне гука [ž] і адрозненне яго ад спалучэння гукаў [д] і [ж] забяспечыць яго літарнае абазначэнне (*дажджы, ураджай, пасяджэнне*, але: *паджынаць, паджылкі*); веданне так званых зацвярдзелых зычных гукаў і правільнае іх вымаўленне не дазволіць рабіць памылкі пры перадачы на пісьме гэтых зычных у спалучэнні з галоснымі (*р**а**біна, ц**а**на, ш**э**сць, ж**ы**вёла, хаджэнне*); правільнае вымаўленне і размежаванне ў пэўных пазіцыях парных зычных [д] і [z’], [т] і [ц’] забяспечвае правільнае напісанне літар для іх абазначэння ў словах тыпу *вада – вадзе, газета – газеце*; ад вымаўлення галосных гукаў у залежнасці ад месца націску залежыць правільнае абазначэнне іх на пісьме адпаведнымі літарамі (*дзень – дзянёк, зялёны – зеленаваты, возера – азёры* і інш.).

Асаблівую ролю гэты прынцып набывае пры выкладанні беларускай мовы ў школах з рускай мовай навучання, дзе ад засваення арфаэпічных нормаў, выяўлення асаблівасцей фанетычнай сістэмы беларускай мовы ў параўнанні з рускай залежыць наогул у пэўнай ступені авалоданне арфаграфічнымі нормамі беларускай мовы. Напрыклад, калі вучань ведае, што губныя зычныя гукі на канцы слоў заўсёды цвёрдыя ў адрозненне ад рускай мовы, і вымаўляе іх правільна, то ён не напіша мяккі знак у словах тыпу *сем, сып, дроб, Об, стэп, голуб* і інш. У сувязі з гэтым настаўніку патрэбна дабівацца трываласці фанетыка-графічных ведаў, заснаваных на іх навыкаў і ўменняў вучняў, развіваць маўленчы слых. Працягваецца, але больш настойліва, работа па супастаўленні і

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

суаднясенні гука і літары, па вызначэнні месца націску, па параўнанні гучання і напісання ў беларускай і рускай мовах, па выяўленні асаблівасцей напісання ў кожнай з іх, паколькі асновы такой работы закладзены ў пачатковых класах. Напрыклад, для свядомага засваення правапісу варта трэніраваць разважанні вучняў тыпу: у слове *вадзяны* тры склады – *ва-дзя-ны* – адпаведна тром галосным гукам [а], [а], [ы], трэці склад націскны; адпаведна тром галосным гукам тры літары – *а, я* (бо першы склад перад націскам) і *ы*. Для засваення арфаграфіі ад вучня патрабуецца ўсведамленне гукавога складу слова, суаднясенне гукаў і літар, выдзяленне націскнога складу сярод вызначаных складоў.

Выпрацоўка ў вучняў свядомых суадносін паміж вымаўленнем і напісаннем неабходна і для размежавання адпаведнасці і неадпаведнасці паміж вымаўленнем і напісаннем, для чаго можна выкарыстаць практыкаванні наступных тыпаў:

1. Прачытайце словы, назавіце гук і літару, якімі заканчваецца кожнае слова ў кожным радзе: 1) *грыб, слуп, дуб, стэп, голуб*; 2) *холад, шэпт, мёд, брод, палёт, атрад, куст*; 3) *сцяг, гарох, стог, смех, луг, снег*; 4) *мароз, нёс, воз, лес, тормаз*.

2. Прачытайце словы, назавіце гукі, абазначаныя выдзеленымі літарамі: *ка**з**ка, рэ**з**ка, ло**д**ка, но**ж**ка, дзя**дз**ька, на хры**б**це, лёгка; **с**нег, **з**няць, по**дз**віг, м**с**ціўец, **ц**вік, **с**вяціць, го**с**ць, рада**с**ць; про**сь**ба, мала**ць**ба, бара**ць**ба*.

3. Прачытайце словы. У якіх выпадках напісанне выдзеленых літар і вымаўленне адпаведных звонкіх і глухіх зычных гукаў супадае, а ў якіх не супадае?

Са<u>д</u>ы – са<u>д</u> – у са<u>д</u>ку; ка<u>з</u>аць – ка<u>з</u>ка – падка<u>з</u>ка; дажд<u>ж</u>ынкі – до<u>ждж</u>; во<u>з</u> – ва<u>з</u>ы – падво<u>з</u>ка; ду<u>б</u> – ду<u>б</u>ы – ду<u>б</u>кі; даро<u>ж</u>анька – даро<u>ж</u>ка; хле<u>б</u> – у хле<u>б</u>е – хле<u>б</u>ны – хле<u>б</u>ца.

4. Выдзеліць словы з гукам [ш], звярнуць увагу на літары, якія гэты гук абазначаюць: *Бацька ўзяў вялікі кош, / Сын маленькі кошык. / У кішэні ў бацькі – нож, / А ў Сяргейкі – ножык*.

На матэрыяле такіх і іншых тыпаў практыкаванняў вучні трэніруюцца вызначаць фанетычныя прыкметы, якія ўказваюць на існаванне арфаграмы ў слове, а галоўнае – на аснове правільна запісанага слова настаўнік папярэджвае памылковае напісанне і дабіваецца правільнага вымаўлення (чытанне слоў у адпаведнасці з арфаэпічнымі нормамі).

<u>Сувязь арфаграфіі з граматыкай</u> выяўляецца ў аналізе граматычных законаў мовы і адлюстравання іх на пісьме. Каб навучыць правільна пісаць, неабходна ў многіх выпадках апірацца на веды вучняў аб марфемным складзе слова, яго ўтварэнні, скланенні, спражэнні і іншых законах граматыкі беларускай мовы. Напрыклад, калі вучань ведае, што назоўнік *сабака, шынель* мужчынскага роду, то ён не напіша *сабака бегла, шэрая шынель.* Менавіта гэта асаблівасць арфаграфіі адлюстравана праграмай у выдзяленні, напрыклад, раздзелаў “Марфалогія і арфаграфія”, “Словаўтварэнне і арфаграфія”, ці інакш арфаграфія, правілы правапісу вывучаюцца паралельна з вывучэннем пэўных тэм граматыкі, у сувязі з імі. Так, вывучаючы самастойную часціну мовы назоўнік, яго скланенне, утварэнне, разглядаецца і засвойваецца правапіс склонавых канчаткаў, суфіксаў назоўнікаў.

Для ажыццяўлення гэтага прынцыпу ад настаўніка патрабуецца надзвычай вялікая ўвага і клопат пры падборы дыдактычнага матэрыялу, каб паказаць, растлумачыць, падвесці да самастойных вывадаў аб арфаграфічным правіле, зацікавіць іх на аснове ведаў, уменняў і навыкаў па граматыцы. Напрыклад, для тлумачэння правапісу слова *стужка* вучань выдзяляе корань, падбіраючы роднасныя словы, ставіць зычны кораня перад галосным: *стужка – стужачка*; ці для тлумачэння правапісу слова *рассмяшыць* вучань павінен падзяліць слова на марфемы, выдзеліць прыстаўку і корань і г.д.

Такім чынам, веды па граматыцы мовы дапамагаюць засваенню арфаграфічных нормаў, а навыкі правапісу зрабіць свядомымі. Хоць неабходна заўважыць, што такое вывучэнне арфаграфіі мае і свае недахопы, паколькі правілы “раскіданы” па ўсіх раздзелах і выкладанне іх вядзецца толькі ў сувязі з вывучэннем іншых тэм. Гэта не дае ўсведамлення аб арфаграфіі як самастойным раздзеле навукі аб мове, а нават наадварот:

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

узмацняе механічнасць правіла, існаванне яго безадносна да практычнага прымянення. Адсюль вынікае ў пэўнай ступені нежаданне вучыць граматыку і нізкі ўзровень пісьменнасці нашых вучняў, выпускнікоў школ. Адсюль новыя задачы перад настаўнікам – пошукі шляхоў і спосабаў выкладання арфаграфіі, знаёмства "на ты" настаўнікаў з тэарэтычнымі асновамі гэтага раздзела, асабліва прынцыпаў беларускага правапісу і вызначэння арфаграмы. Дарэчы, у падручніках беларускай мовы для школ не ўведзены тэрмін "арфаграма", як гэта зроблена для рускай мовы (там з 1970 г.), не даюцца і ўзоры арфаграфічнага разбору, асабліва пісьмовага, хоць ёсць узоры і фанетычнага, і марфалагічнага разбору ўсіх часцін мовы, і разбору слова па саставе і інш.

Сувязь арфаграфіі з развіццём маўлення вучняў праяўляецца перш за ўсё ў афармленні пісьмовага маўлення ў адпаведнасці з арфаграфічнымі нормамі, паколькі правільнасць напісання – неад'емная частка пісьмовага маўлення, паказчык маўленчай культуры. Таму работа над словам (правапіс, значэнне, ужыванне) спрыяе развіццю мыслення, свядомасці напісання, увядзенню слова ў слоўнікавы запас вучня. Рэалізацыя гэтага прынцыпу адбываецца ў працэсе работы над правілам (лагічнасць, паслядоўнасць, доказнасць), у сістэме практыкаванняў (ад простага да складанага, вусная і пісьмовая формы выканання, разнастайны дыдактычны матэрыял – словы, сказы, тэкст; наглядныя сродкі – табліцы, схемы, плакаты і інш.).

Амаль у кожным выпадку праца над правіламі перадачы слова на пісьме суправаджаецца ці пачынаецца з вызначэння семантыкі слова, напрыклад, напісанне слоў *казка* і *каска* залежыць ад значэння, доказ напісання *казка* звязаны з падборам аднакаранёвых *казаць, казачка, расказаць*. Больш таго, без усведамлення значэння слова вучні не зразумеюць і не будуць карыстацца правіламі злітнага і раздзельнага напісання, ужывання вялікай літары і інш. Хаця разуменне слова не азначае яго ўключэнне ў актыўны слоўнікавы запас вучня. Тут неабходна практыка словаўжывання, для чаго настаўнік рыхтуе серыю заданняў, падбірае разнастайны матэрыял, каб слова трывала ўвайшло ў мову вучня, каб яно ім выкарыстоўвалася.

Вось некалькі прыкладаў практыкаванняў, у якіх дастаткова поўна праяўляецца сувязь арфаграфіі з развіццём маўлення вучняў:

1. Запішыце, раскрываючы дужкі, прыметнікі і падбярыце да іх сінонімы:
(не) шырокі, (не) вясёлы, (не) вялікі, (не) высокі, (не) доўгі.

2. Чаму адны прыметнікі пішуцца праз злучок, а другія – не?

Васільковы, цёмна-сіні, светлавалосы, рыжавусы, бела-чорны, руска-беларускі, белабокі, светла-зялёны, даўганогі, чатырохгадовы, буда-кашалёўскі.

3. Назавіце супрацьлеглыя па значэнні словы ў прыказках.

Ластаўка дзень пачынае, а салавей … Новых сяброў набывай, але і старых не … Свая хатка – родная матка, а … – мачаха. Радзіма – матка, … – мачаха.

Такім чынам, сувязь арфаграфіі з развіццём маўлення вучняў двухбаковая: усведамленне значэння слова, правільнае выкарыстанне яго ў маўленні спрыяе авалоданню яго напісання, а праца над правапісам слова дапамагае разуменню слова, узбагачэнню слоўнікавага запасу, засваенню неабходнай лексікі.

Свядомасць і аўтаматызм – адзін з асноўных прынцыпаў выкладання арфаграфіі ў школе. Справа ў тым, што адносна навучання арфаграфіі рускай мовы ў метадычнай спадчыне меліся розныя погляды, якія рэзка супрацьпастаўлены адзін другому, – 1) граматычны і 2) антыграматычны напрамкі.

Сутнасць антыграматычнага напрамку заключаецца ў адмаўленні ролі граматыкі, арфаграфічнага правіла як такога. Асноўным у навучанні лічылася зрокавае ўспрыманне, развіццё зрокавай памяці і механічных рухаў рукі, а таму шматразовае перапісванне аднаго і таго ж тэксту, спісванне з правільных узораў былі асноўнымі відамі работы для развіцця зрокавай і механічнай памяці. У навучанні рускай мове антыграматычны напрамак быў асноўным і ў савецкай школе аж да пастаноў партыі і ўрада аб школе 1931 – 1932 гг. Цікавасць уяўляюць найбольш вядомыя прадстаўнікі антыграматычнага напрамку

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

– В.П. Шарамецеўскі (яго выкладкі аб ролі зроку, эпіграф да пропісей “Не верь уху, а верь глазу: ибо свой глаз – алмаз”) і нямецкія педагогі Лай і Мэйман (спісванне з узораў – асноўны прыём навучання).

Безумоўна, што гэты напрамак аказаў свой уплыў і на метадыстаў беларускай мовы. У прыватнасці Якуб Колас лічыў неабходным аддзяліць пытанні правапісу ад пытанняў навучання граматыцы і разглядаць іх як незалежныя. На яго думку, змешванне пытанняў правапісу і граматыкі дрэнна ўплывае на выбар метаду навучання правапісу і ўскладняе і без таго цяжкую справу навучыць пісаць правільна. Разам з тым метадычная спадчына Коласа сведчыць аб роздумах і пошуках метадыстамі таго часу ў яго асобе шляхоў і спосабаў выкладання арфаграфіі, заклапочанасці пытаннем пісьменнасці вучняў у 20-ыя гады. З аднаго боку, Якуб Колас, знаходзячыся пад уздзеяннем тэарэтычных палажэнняў Лая і Мэймана, пераацэньваў ролю зрокавых, маторных і слыхавых успрыняццяў у фарміраванні арфаграфічных навыкаў. З другога, ён пісаў: “І тым не менш гаварыць, што веданне правіл правапісу для задач навучання граматнаму пісьму не мае ніякага значэння, не прыходзіцца.” (Колас Я. Зб. тв. – Т. 14. – С. 247). Больш таго, сярод фактараў, якія ўплываюць на засваенне навыкаў правапісу, Якуб Колас выдзяляе: 1) правільнае вымаўленне, 2) выгляд напісанага слова, 3) рухі, якія выконваюцца пры напісанні і 4) веданне правіл правапісу (гл. с. 263 – 264).

Не адмаўляючы ролі запамінання, зрокавай памяці пры навучанні арфаграфіі, нельга не прызнаць, што гэтага недастаткова, бо, як пісаў К.Дз. Ушынскі, “патрэбны дзесяткі гадоў і бесперастаннае спісванне з узораў, напісаных правільна, каб адным навыкам, без усякай дапамогі граматычных правіл, навучыць пісаць правільна, ды і то ўсякае новае слова будзе ставіць у тупік такога грамацея” (Ушинский К.Д. Собр соч. Т. 7. – М.-Л., 1949, с. 23.).

Разам з тым простае веданне правіла не азначае, што пісьмо будзе правільным. Неабходна, каб напісанне, як і навучанне, апіралася на граматыку, на правіла – граматычны напрамак. Але заўважана, што правіла ведаюць, а пішуць няправільна. Напрыклад, праведзеная праверка вучняў некалькіх класаў розных школ паказала, што 90 – 95 % іх ведаюць правіла напісання *не* з дзеясловамі, але толькі 45 – 50 % вучняў не дапускаюць памылак на гэта правіла пры напісанні. Гэта яшчэ раз паказвае, што механізм фарміравання арфаграфічных навыкаў досыць складаны, працяглы па часе. Так, у працэсе засваення арфаграфіі вучні павінны навучыцца выконваць наступныя аперацыі: 1) выбіраць напісанне ў залежнасці ад граматычных асаблівасцей слова, 2) выбіраць напісанне ў залежнасці ад фанетычных асаблівасцей слова, 3) выбіраць напісанне ў залежнасці ад лексічнага значэння слова, 4) выбіраць напісанне слова ў залежнасці ад асаблівасцей яго ўтварэння. Вось чаму выпрацоўка арфаграфічных навыкаў праходзіць у некалькі этапаў: 1) назіранне моўных фактаў, 2) абагульненне моўных фактаў, 3) фармуліроўка правіла, 4) вывад правіла, 5) вызначэнне істотных прыкмет, 6) вывучэнне правіла, 7) умовы яго прымянення, 8) прымяненне яго ў розных маўленчых сітуацыях; яна павінна падмацоўвацца дастатковай колькасцю практыкаванняў. Толькі ў такім выпадку, улічваючы да таго ж сістэму распрацаваных практыкаванняў і актыўнасць разумовай дзейнасці вучняў, правапіс можа ператварацца ў прывычку, калі “вучань павінен дайсці да таго, каб і несвядома, не думаючы, пісаў правільна” (Буслаев Ф.И. О преподавании отечественного языка. – Л.: Учпедгиз, 1941. – С. 116). Менавіта ў гэтым і заключаецца прынцып свядомасці і аўтаматызму: ад свядомага ўспрымання правіла, умення прымяняць яго ў канкрэтным выпадку вучань прыходзіць да механічна правільна пісьма.

Для гэтага неабходны выбар прыёмаў, якія найбольш эфектыўна будуць дзейнічаць як на этапе засваення тэарэтычных ведаў, так і на этапе фарміравання навыкаў правапісу.

Прыёмы актывізацыі пазнавальнай работы вучняў (на этапе засваення тэарэтычных ведаў і фарміравання навыкаў правапісу). Гэта актыўнае слуханне пры праблемным выкладзе настаўнікам новага матэрыялу, гэта адказы

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

на пытанні і заданні эўрыстычнага характару, ці выкананне заданняў паводле кароткага плана-тлумачэння, якое накіроўвае ход думкі вучня.

У наш час нельга задаволіцца тлумачэннем правіла самім настаўнікам і патрабаваннем завучыць яго для далейшага выкарыстання ў сістэме практыкаванняў. Важна актывізаваць увагу, разумовую дзейнасць вучняў ужо на этапе знаёмства з правілам, новым матэрыялам. Вучні паспяхова засвойваюць вучэбны матэрыял, калі праяўляюць пазнавальную самастойнасць і ўзровень іх самастойнай работы павышаецца. З гэтай мэтай выкарыстоўваецца прыём а л г а р ы т м і з а ц ы і. Напрыклад, для тлумачэння правапісу прыставак на *з*/*с* прапануем словы папарна:

узмежак *усход*
разбіць *распісаць*
бяздумна *бясколерны*
знізу *спёка,*

у якіх перш за ўсё вучні выдзяляюць прыстаўкі на аснове выяўлення лексічнага значэння слоў і падбору аднакаранёвых, затым супастаўляецца напісанне прыставак у парах слоў у адпаведнасці з вымаўленнем і ўстанаўліваецца залежнасць вымаўлення і напісання зычнага ў корані. Па ходу ці пасля ўсяго разбору (у залежнасці ад узроўню падрыхтаванасці вучняў) разам з вучнямі складаецца алгарытм:

1. Выдзелі прыстаўку (дакажы).
2. Які зычны ў корані: звонкі ці глухі?
3. Як вымаўляецца зычны прыстаўкі перад зычным кораня?
1. Пішы літару *з* перад літарай, што абазначае звонкі, і літару *с* перад літарай, што абазначае глухі.

Для засваення правіла правапісу неабходна выявіць усе асаблівасці яго прымянення, бо “калі вучань прывык прымяняць правіла да аднаго і таго ж тыпу слоў, то ён адчувае цяжкасці пры сустрэчы са словамі іншага тыпу” (Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1966. – 414 с. – С. 129), у сувязі з чым вырашыце арфаграфічна-метадычную задачу:

Чаму і з якой мэтай настаўнік прапануе чатыры групы слоў?

узлесак *бясколерны* *рассмяшыць* *расчысціць*
усходы *бестурботны* *раззваніць* *бясшумны*
расклад *бязмежны* *беззямельны* *сшытак*
разбег *безгалосы* *бессаромны* *зжаць*

Вырашэнне гэтай задачы наглядна ілюструе неабходнасць працы настаўніка над дэталямі правіла, добра ведаючы адну з прычын арфаграфічных памылак, якая заключаецца ў тым, што, як зазначае Н.М. Алгазіна, “у пэўнай меры не ўлічваюцца варыянты арфаграм” (Алгазина Н.Н. Предупреждение орфографических ошибок учащихся V – VIII классов. – М.: Просвещение, 1965. – С. 49). Справа ў тым, што напісанні, якія падпарадкоўваюцца аднаму і таму ж правілу, могуць адрозніваццa сваімі фанетычнымі, марфалагічнымі і іншымі моўнымі характарыстыкамі, што выклікае варыянты арфаграм. Сапраўды, не ва ўсіх групах слоў напісанне адпавядае вымаўленню, але ў правіле гэта не агаворана, вось і ўзнікае патрэба ў дадатковым дыдактычным матэрыяле як пры тлумачэнні, так і пры выпрацоўцы арфаграфічных навыкаў.

На этапе фарміравання навыкаў правапісу добрыя вынікі дае прыём а р ф а г р а ф і ч н а г а р а з б о р у, сутнасць якога зводзіцца да тлумачэння правапісу ў вуснай і пісьмовай формах. Так, у слове *расклад* дзве арфаграмы: *рас-клад* – прыстаўка *рас-* пішацца з літарай *с* у адпаведнасці з вымаўленнем глухога [с] перад глухім [к]; корань *-клад* пішацца з літарай *д*, хоць і вымаўляецца глухі [т], бо пры змене, падборы аднакаранёвых – *раскладаць, раскладу* – зычны [д] перад галосным вымаўляецца без змен.

Асаблівае месца на этапе і засваення тэарэтычных ведаў, і фарміравання адпаведных арфаграфічных навыкаў, на думку Т.В. Напольнавай, займаюць такія прыёмы, як п а с т а н о ў к а п р а б л е м н ы х з а д а ч і з а д а н н я ў ч а с т к о в а-п о ш у к а в а г а х а р

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

а к т а р у (Напольнова Т.В. Активизация мыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка. – М.: Просвещение, 1983. – С. 95). І з гэтым нельга не пагадзіцца, дастаткова прывесці прыклады праблемных задач:

1. Растлумачце выбар напісання літары для абазначэння аднолькавага зычнага гука ў кожнай пары слоў: *грыб – грып, воз – вос, казка – каска*.

2. Вымаўце словы. Зрабіце вывад, ці ва ўсіх выпадках вымаўленне адпавядае напісанню і чым гэта выклікана? *Стог, дубы, дубка, молат, сад, просьба*.

3. Чаму ў адных словах напісана літара *ж*, а ў другіх – *ш*?

Дарожка, сцежка, рубашка, пешкі, сыраежка, наапашкі.

4. Як праверыць напісанне выдзеленых літар і чаму пры іх напісанні можна дапусціць памылку?

***З**жынаць, мые**ш**ся, **с**шытак, вучы**ш**ся, рас**с**чысціць*.

У выніку выканання такіх задач вучні, па-першае, думаюць нестандартна, лагічна разважаюць; па-другое, яны як бы "робяць адкрыцці" ведаў, нестандартна падыходзяць да іх дабывання.

Безумоўна, колькасць прыёмаў не абмяжоўваецца пералічанымі, галоўнае заключаецца ў тым, каб яны (іх выбар, парадак падачы) служылі дасягненню мэты – выпрацоўцы свядомага напісання.

Віды практыкаванняў па арфаграфіі. Найбольшую ролю ў выпрацоўцы навыкаў правільнага пісьма, асабліва ў дасягненні найвышэйшай ступені – аўтаматызму, спрыяюць практыкаванні, паколькі лічыцца, што правіла, хоць і арганізуе пісьмо, "але яно само па сабе яшчэ не прыводзіць да правільнага пісьма: напісанне павінна быць замацавана шляхам практыкаванняў, так каб яно стала навыкам" (Бархин К.Б., Истрина Е.С. Методика русского языка в средней школе. Изд. 2-ое. – М., 1935. – С. 84).

Для засваення беларускай арфаграфіі, якая заснавана ў асноўным на фанетычным і марфемным прынцыпах, неабходна выкарыстанне практыкаванняў для развіцця як слыху, так і зроку, але пры гэтым вядучым прынцыпам навучання з'яўляецца прынцып свядомасці. Гэта такія практыкаванні, як спісванне, дыктанты, свабоднае пісьмо.

С п і с в а н н е спрыяе развіццю зрокава-маторных асацыяцый вучняў, аднак спісванне як звычайнае капіраванне тэксту менш за ўсё выкарыстоўваецца пры сістэматычным вывучэнні курса беларускай мовы ў адрозненне ад пачатковых класаў. Значна больш пашырана ў школьнай практыцы с п і с в а н н е, якое ў с к л а д н я е ц ц а д а д а т к о в ы м з а д а н н е м тыпу выдзеліць марфемы, растлумачыць напісанне, падзяліць на склады, указаць націск, вызначыць граматычную форму. Напрыклад, *Прачытайце тэкст. Спішыце, устаўляючы прапушчаныя літары, вусна растлумачце*;

с п і с в а н н е с а з м е н а м і т э к с т у тыпу ўставіць прапушчаныя літары, дапісаць марфему, змяніць форму слова, замяніць іншым словам і інш. Напрыклад: *Спішыце, устаўляючы прапушчаныя літары. Вусна растлумачце іх правапіс. Значэнне незнаёмых слоў высветліце ў тлумачальным слоўніку; Спішыце, раскрываючы дужкі і ўстаўляючы неабходныя літары. Над выдзеленымі спалучэннямі зычных укажыце, як яны вымаўляюцца*;

н я п о ў н а е с п і с в а н н е, ці выбарачнае, асобных слоў, словазлучэнняў, сказаў, напрыклад, *Прачытайце тэкст. Выпішыце словы з прыстаўнымі галоснымі, растлумачце іх правапіс*.

Д ы к т а н т ы разлічаны больш на развіццё маторна-слыхавых асацыяцый вучняў. Гэты від работы вучыць успрымаць слова на слых, супастаўляць яго гукавы і літарны склад, дадаткова выпрацоўвае ў вучняў арфаэпічныя нормы і ўменне карыстацца правілам. Праўда, апошняе не заўсёды з'яўляецца відавочным.

У сувязі з многімі асаблівасцямі прымянення дыктанты падзяляюцца на розныя тыпы. У залежнасці ад мэты правядзення – пракантраляваць ці навучыць – выдзяляюць кантрольныя і навучальныя дыктанты. Сюды ж можна аднесці дыктант "Правяраю сябе", паколькі ён спалучае абедзве мэты: вучні самі правяраюць, кантралююць сваё напісанне,

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

пры гэтым высвятляючы ўсе цяжкія моманты, а ў выніку развіваецца ўменне выдзяляць арфаграмы, што для навучання правільнаму пісьму з'яўляецца паловай поспеху.

У залежнасці ад часу тлумачэння напісанага навучальныя дыктанты бываюць папераджальныя (тлумачэнне папярэднічае напісанню), тлумачальныя (тлумачэнне ідзе пасля напісання слова, словазлучэння, сказа, тэксту). Выбар аднаго з тыпаў дыктантаў падпарадкоўваецца этапу засваення правіла: папераджальны дыктант выкарыстоўваецца лепш на першым часе пасля азнаямлення з правілам, каб не дапускаць няправільнага напісання, і вучыць даваць поўныя ці сціслыя каментарыі да прымянення правіла; тлумачальны – пазней, на этапе засваення правіла.

У залежнасці ад матэрыялу для дыктанта ўсе яны падзяляюцца на слоўнікавыя і тэкставыя (асобныя сказы і тэкст).

Слоўнікавыя дыктанты маюць на мэце трэніраваць – навучальныя – і кантраляваць – кантрольныя – засваенне пэўнага арфаграфічнага правіла ці некалькіх.

Тэкставыя дыктанты, як правіла, выкарыстоўваюцца ў якасці кантрольных – для праверкі не толькі тых арфаграм, што вывучаюцца, але і раней вывучаных у вызначанай нарматыўнымі дакументамі агульнай колькасці.

Паводле спосабу адлюстравання матэрыялу дыктанта яны падзяляюцца на дыктанты без змен і са зменамі таго, што дыктуе настаўнік. Апошнія могуць быць прадстаўлены:

выбарачным дыктантам, калі вучні запісваюць толькі выбраныя на слых словы, словазлучэнні з пэўнай арфаграмай(-амі);

выбарачна-размеркавальным – запіс выбраных слоў ці выбар слоў з тэксту, які дыктуецца, з іх групоўкай. Напрыклад, дыктуюцца словы *адказ, адабраць, сад, дом, просьба, музыка, падарыць, дарожка, грыб*, у якіх напісанне не супадае з вымаўленнем, але пры гэтым патрабуецца іх раздзяліць у залежнасці ад марфемы, у якой выдзяляецца арфаграма;

марфемным – запіс не ўсіх слоў, словазлучэнняў, сказаў, што дыктуюцца, а толькі тых, якія складаюцца з указаных марфем; ці запіс не саміх слоў, што дыктуюцца, а толькі, напрыклад, нязменных прыставак, якія маюцца ў пэўных словах. Пры правядзенні марфемнага дыктанта выпрацоўваюцца граматычныя і арфаграфічныя навыкі на аснове адпаведных правіл. Напрыклад, для замацавання правапісу прыставак (і зменных і нязменных пры напісанні) прапануем выбраць са сказаў і запісаць толькі тыя словы, у склад якіх уваходзіць прыстаўка, пры напісанні якой можна дапусціць памылку:

Бэз адцвіце, адпяе салавей. (Г. Каржанеўская). *Задрыжаў здалёку лес, завойкаў, закрахтаў.* (З. Бядуля). *Лес наступаў і расступаўся, лужком зялёным разрываўся.* (Якуб Колас). *Адценне слоў – не глупства, ты ім не пагараджай.* (П. Панчанка);

творчым – запіс слоў у тэксце ў адпаведнасці з правілам, хаця чытаюцца яны ў зыходнай форме, напрыклад, правапіс канчаткаў назоўнікаў, прыметнікаў і інш.

С в а б о д н а е п і с ь м о з'яўляецца найбольш складаным відам практыкаванняў па арфаграфіі. Перш за ўсё гэта падбор слоў з пэўнай арфаграмай, складанне сказаў з уключэннем пэўных слоў і напісанне пераказу ці сачынення. Гэты від практыкавання прымяняецца на заключным этапе фарміравання арфаграфічнага правіла, але гэта не азначае, што яго выкарыстанне заключае вывучэнне арфаграфіі, ці пасля вывучэння ўсіх правіл правапісу.

Як бачым, арсенал практыкаванняў для выпрацоўкі арфаграфічных норм багаты, але настаўнік пры іх выбары павінен уяўляць месца кожнага практыкавання ў сістэме, вызначаць ролю, якую адыгрывае тое ці іншае практыкаванне, а значыць ведаць, калі якое прымяняць, каб ад ведаў правіла вучань ішоў да выпрацоўкі навыкаў і ўменняў яго прымяняць у новых умовах і далей выпрацоўваў аўтаматычнае правільнае пісьмо.

Не забудзем, што важным кампанентам поспеху выкарыстання практыкаванняў з'яўляецца падбор дыдактычнага матэрыялу для дыктанта (словы, сказы, тэкст) ці для спісвання: з аднаго боку, гэта змястоўнасць, інфармацыя, якая здольна зацікавіць вучняў, выклікаць пэўныя пачуцці, пашырыць іх кругагляд; з другога – паўната, шырыня ахопу

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

правіла ілюстрацыйным матэрыялам. Акрамя таго, ад умелага падбору дыдактычнага матэрыялу пры вывучэнні розных раздзелаў курса мовы, а не толькі арфаграфіі, залежыць выпрацоўка і ўдасканаленне арфаграфічных навыкаў, паколькі вучань павінен мець магчымасць развіваць арфаграфічныя навыкі напісання на ўсім працягу вывучэння курса беларускай мовы.

Пытанні і заданні

1. Прааналізуйце падручнікі па беларускай мове для ўсіх класаў з мэтай вызначэння месца арфаграфіі ў іх змесце.
2. Якімі агульнадыдактычнымі і прыватнаметадычнымі прынцыпамі кіруецца настаўнік пры навучанні арфаграфіі?
3. Назавіце метады навучання арфаграфіі.
4. Назавіце і растлумачце сутнасць спецыфічных прыёмаў навучання арфаграфіі.
5. Якая роля і ступень самастойнасці вучняў пры выкарыстанні алгарытмаў правапісу?
6. Якія асновы выдзялення тыпаў дыктантаў і якія віды іх у залежнасці ад гэтага можна назваць?
7. Падрыхтуйце сістэму практыкаванняў для засваення аднаго з правілаў арфаграфіі з улікам прынцыпу свядомасці і аўтаматызму.
8. Вызначце групы правіл арфаграфіі з улікам іх апоры на пэўны раздзел курса мовы.
9. Вызначце групы правіл арфаграфіі і іх пералік з улікам іх апоры на марфемны склад слова.

Літаратура

1. *Богоявленский, Д. Н.* Психология усвоения орфографии / Д. Н. Богоявленский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1966. – 414 с.
2. *Варановіч, З. Б.* Методыка выкладання беларускай мовы: Вучэбны дапаможнік / З. Б. Варановіч. – 2- выд., выпр. і дап. – Мінск: Універсітэцкае, 1995. – 248 с.
3. *Васюковіч, Л. С.* Беларуская мова ў 4 класе: Дапаможнік для настаўнікаў устаноў, якія забяспечваюць атрыманне агульнай сярэдняй адукацыі з рускай мовай навучання / Л. С. Васюковіч, Г. М. Малажай і інш. – Мінск: НІА, 2003.
4. *Кечык, С. Я.* Моўны разбор у ВНУ і ў школе / С. Я. Кечык, В. І. Рагаўцоў. – Мінск: Вышэйшая школа, 1988. – 127 с.
5. *Красней, В. П.* Беларуская мова ў 4 класе: Дапаможнік для настаўнікаў устаноў, якія забяспечваюць атрыманне агульнай адукацыі з беларускай мовай навучання / В. П. Красней, Я. М. Лаўрэль. – Мінск: НІА, 2003.
6. *Ляшчынская, В. А.* Алгарытмы як сродак развіцця мыслення пры вывучэнні арфаграфіі // Беларуская мова і літаратура ў школе. – 1991. – № 7-8. – С. 33 – 36.
7. *Ляшчынская, В. А.* Практыкаванні для засваення арфаграфічнага правіла: сістэма дыктантаў // Современное образование: преемственность и непрерывность образовательной системы “школа – вуз”: Матер. межд. научн.-метод. конф. 4 – 5 декабря 2003. В 2-х ч. – Ч. 1. – Гомель: УО “ГГУ им. Ф. Скорины”, 2004. – С. 88 – 90.
8. *Семенюк, А. А.* Новые виды диктанта // Русский язык в школе. – 1990. – № 4. – С. 27 – 30.

Тэма 8. *Методыка вывучэння лексікі і фразеалогіі*

1. Значэнне, змест, задачы, прынцыпы навучання лексіцы і фразеалогіі ў школе.
2. Методыка азнаямлення вучняў з асноўнымі лексічнымі і фразеалагічнымі паняццям.
3. Віды лексічных практыкаваняў.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

4. Методыка ўзбагачэння і актывізацыі лексічнага і фразеалагічнага запасу школьнікаў.

5. Фарміраванне ўменняў працаваць са слоўнікамі розных тыпаў.

Месца і роля лексікі і фразеалогіі ў школьным курсе беларускай мовы, мэты іх навучання. Асаблівая значнасць у моўнай сістэме надаецца слову, у якім ажыццяўляецца сувязь гукаў і марфем, мовы і мыслення і якое з'яўляецца асновай, тым будаўнічым матэрыялам для ўтварэння словазлучэнняў і сказаў. Словы як адзінкі моўнай сістэмы мовы адрозніваюцца па характары іх значэння, па функцыі ў мове і маўленні, па адносінах да аб'ектыўнай рэчаіснасці, па суадносінах у іх (словах) лексічнага і граматычнага значэнняў.

Раздзел "Лексіка і фразеалогія" параўнальна нядаўна ўведзены ў школьны курс беларускай мовы. Абумоўлена гэта найперш развіццём самой навукі аб мове, у прыватнасці дзякуючы выдзяленню раздзелаў лексікалогіі і фразеалогіі, і неабходнасцю авалодання асновамі тэорыі для практычнага скарыстання багацця мовы. Так, напрыклад, беларуская фразеалогія, яе станаўленне як самастойнай галіны навукі аб мове звязана з даследаваннямі мовазнаўцаў Ф.М. Янкоўскага, пазней І.Я. Лепешава, А.С. Аксамітава і інш., дзякуючы якім фразеалогія заняла пачэснае месца ў беларускім мовазнаўстве. Гэта прыпадае на перыяд 60 – 70-х гадоў XX стагоддзя, вось чаму толькі ў 70-я гады гэты раздзел быў уключаны ў школьныя праграмы беларускай мовы. У пэўнай ступені аказала ўплыў і ўвядзенне адпаведнага раздзела ў школьны курс рускай мовы ў 1970 г., дзе найбольшая заслуга ў гэтым належыць вядомаму метадысту рускай мовы праф. М.Т. Баранаву.

Спачатку пытанні лексікалогіі вывучаліся ў школе на аснове лінейна-ступеньчатага прынцыпу: змест раздзела дзяліўся на дзве часткі і вывучаўся ў дзве ступені: 1-ая ступень у 4 класе, 2-ая ступень у 5. Пытанні фразеалогіі вывучаліся толькі ў 5 класе, дзе па сутнасці адбывалася знаёмства з фразеалагізмамі і крылатымі выразамі як адзінкамі мовы.

У сучаснай школе пытанні лексікалогіі і фразеалогіі вывучаюцца на аснове лінейнага прынцыпу ў 5 класе, калі даюцца паняцці слова і фразеалагізма. Пры гэтым выпрацоўваецца ўяўленне аб слове як такой адзінцы мовы, якая служыць для назвы розных з'яў рэчаіснасці, для абазначэння сэнсавых адносін слоў і сказаў, выражэння розных пачуццяў і інш. Адзначаецца, што самастойныя словы маюць лексічнае значэнне, пры гэтым могуць мець не адно, а некалькі значэнняў, утвараючы структуру мнагазначнага слова (прамое, пераноснае, кантэкстуальнае, экспрэсіўна-эмацыянальнае, стылістычнае); што словы ўступаюць у розныя сувязі паміж сабой (сінанімічныя, антанімічныя, роднасныя, тэматычныя, лексіка-семантычныя – на аснове семантыкі; літаратурныя і дыялектныя, прастамоўныя – на аснове сацыяльна-дыялектнага саставу ці сферы ўжывання) і маюць розныя віды спалучальнасці ў залежнасці ад кантэкстаў розных функцыянальных стыляў.

Адносна фразеалагізмаў выяўляюцца іх найважнейшыя асаблівасці, якімі з'яўляюцца ўзнаўляльнасць, цэласнасць значэння, устойлівасць, наяўнасць структуры не менш за два самастойныя словы. Звяртаецца ўвага і на такую адметнасць фразеалагізмаў, што датычыць іх спецыфічных функцый у мове, як спалучэнне намінатыўнай і камунікатыўнай функцый з дадатковымі вобразна-выяўленчай, эмацыянальна-экспрэсіўнай і функцыяй лаканізацыі маўлення.

У працэсе працы над раздзелам вучні засвойваюць не толькі асноўныя лексічныя паняцці, але і атрымліваюць уяўленне пра слоўнікавае багацце беларускай мовы, разнастайныя пласты лексікі, асаблівасці і стылёвыя разнавіднасці фразеалагізмаў. Дзякуючы гэтаму ўся праца па развіцці маўлення, па ўзбагачэнні слоўнікавага запасу вучняў мае трывалы грунт. Безумоўна, вывучэнне раздзела мае і агульнаадукацыйнае значэнне, паколькі вучні авалодваюць сістэматычнымі ведамі пра слоўнікавы запас мовы, шляхі яго развіцця. І самае галоўнае, што дзякуючы вывучэнню гэтага раздзела вучні

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

набываюць практычныя навыкі карыстання лексічнымі багаццямі мовы, разумеюць неабходнасць выбару патрэбнага слова ці фразеалагізма ў залежнасці ад умоў, мэты, зместу маўлення.

Асноўныя мэты навучання лексіцы і фразеалогіі ў школе наступныя: 1) пазнаёміць вучняў са словам як асноўнай адзінкай мовы; 2) узбагаціць слоўнікавы запас вучняў; 3) навучыць правільнаму і дакладнаму ўжыванню слова ва ўласным маўленні.

Шляхі і спосабы навучання лексіцы. У школьнай практыцы можна выдзеліць два асноўныя шляхі вывучэння пытанняў лексікі і фразеалогіі: 1) на спецыяльных уроках беларускай мовы, адведзеных на вывучэнне гэтага раздзела – урокі па лексіцы і фразеалогіі; 2) на ўроках па вывучэнні іншых раздзелаў курса беларускай мовы.

П е р ш ы шлях вывучэння лексікі мае на мэце азнаямленне з асноўнымі паняццямі і адзінкамі лексікі і фразеалогіі. Гэта ўрокі, на якіх вывучаюцца такія тэмы, як лексічнае значэнне слова, адназначныя і многазначныя словы, прамое і пераноснае значэнні слова, амонімы, сінонімы, антонімы, слоўнікавае багацце мовы, агульнаўжывальныя, дыялектныя, прафесійныя словы і спецыяльныя тэрміны, запазычаныя, устарэлыя словы, неалагізмы, фразеалагізмы і крылатыя выразы.

На спецыяльных уроках закладваюцца асновы тэарэтычных ведаў, якія неабходны вучням для разумення, усведамлення пэўных паняццяў і выпрацоўкі на іх аснове прыктычных навыкаў і ўменняў, ці ставяцца асноўныя дзве задачы навучання, для вырашэння якіх патрэбны такія практыкаванні, якія б служылі развіццю ўменняў знаходзіць і адрозніваць пэўную адзінку ад іншых, дапамагалі ўсвядоміць функцыю яе ў мове і спрыялі выпрацоўцы ў вучняў умення карыстацца ў сваім маўленні рознымі тыпамі вывучаных адзінак мовы. На спецыяльных уроках настаўнік, як правіла, павінен сумясціць і рацыянальна вырашыць два пытанні: што павінны ведаць і што павінны ўмець вучні. З улікам такога раздзялення на ўроку адукацыйнай мэты (тэарэтычная і практычная) настаўнік правільна падбярэ практыкаванні, вызначыць да іх заданні, увогуле спланує ход урока так, каб кожны этап, кожны крок яго спрыяў дасягненню мэты ўсяго ўрока.

Асаблівую ролю набывае праца над вызначэннем семантыкі слова, над многазначнымі словамі, устанаўленню значэнняў якіх спрыяе кантэкст, лексічнае акружэнне слова. Менавіта ад значэння слова залежыць яго спалучальнасць з іншымі словамі, напрыклад, назоўнік *макавіна* мае наступныя значэнні: 1) *адно сцябло маку,* 2) *адно зярнятка маку,* 3) *галоўка маку, макушка,* 4) *вершаліна, верхавіна* (ТСБМ), у залежнасці ад чаго будзе свой кантэкст, і, наадварот, ад кантэксту будзе залежаць значэнне слова. Найбольш пашыраным відам працы з'яўляецца выпрацоўка ўменняў і навыкаў, спосабаў і тыпаў тлумачыць лексічнае значэнне слова. Няўменне вызначаць семантыку слова (напрыклад, *баяцца* – "калі сабака нечакана выскачыць", "калі атрымаеш дрэнную ацэнку", *радасць* – "атрымаць дзесятку", *сон* – "спаць" і інш.) тлумачыцца няведаннем спосабаў і правілаў тлумачэння лексічнага значэння. Каб пазбегнуць такога тыпу памылак, неабходна:

1) часцей праводзіць аналіз розных азначэнняў слоў у тлумачальным слоўніку беларускай мовы;

2) праводзіць практыкаванні на вызначэнне адрозненняў паміж значэннямі аднаго і таго ж слова;

3) навучыць адрозніваць і выпрацаваць навыкі прымянення розных спосабаў тлумачэння значэння слоў, да якіх адносяцца такія, як апісальны (*нара* – "паглыбленне пад зямлёй, часта з некалькімі хадамі, якое вырыта жывёлінай і служыць ёй жыллём"), сінанімізацыя (*голасны – гучны, звонкі*), антанімізацыя (*далёкі* – проц. *блізкі*), адсылачны, родавае праз відавое і наадварот, энцыклапедычны і інш.;

4) засяродзіць увагу вучняў на асноўных правілах тлумачэння значэння слова, якімі лічым наступныя два: катэгарыяльна-граматычная адпаведнасць слова, значэнне якога тлумачыцца, і стрыжнявога слова ў тлумачэнні, напрыклад, *нара* і *паглыбленне* – назоўнікі; уключэнне ў тлумачэнне роднасных, аднакаранёвых слоў, калі слова, якое

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

тлумачыцца, з'яўляецца членам словаўтваральнага гнязда, напрыклад, *мядовы* тлумачыцца *які пахне мёдам, мяккасць – уласцівасць і якасць мяккага*;

5) выкарыстоўваць розныя прыёмы пры тлумачэнні значэння слова самім настаўнікам, напрыклад, прыём перакладу (*ласунак* – руск. *лакомство*), прыём апісання прадмета (*мандарын* – 1) вечназялёнае пладовае цытрусавае дрэва сямейства рутавых, якое расце на поўдні; 2) кісла-салодкі духмяны плод гэтага дрэва), прыём дэманстрацыі прадметаў, прыём падбору сінонімаў, антонімаў і інш.

Асаблівае месца ў сістэме прыёмаў навучання лексіцы займае лексічны аналіз слова, які з'яўляецца спецыфічным прыёмам навучання лексіцы (дэманструецца схема лексічнага аналізу і табліцы аналізу слова паводле сферы ўжывання, паводле паходжання, паводле актыўнага і пасіўнага запасу; даецца аналіз схем, прапанаваных рознымі даследчыкамі мовы, метадыстамі, напрыклад: Піскун У.Ц., Піскун Л.А. Лексічны разбор // Беларуская мова і літаратура ў школе. – 1988. – № 12; Старычонак Васіль. Лексічны аналіз // Роднае слова. – 1999. – № 2 і інш.).

Вынікам такой карпатлівай працы над лексічным значэннем слова з'явіцца: 1) дакладнасць маўлення вучняў як неад'емная якасць любога маўлення, неабходнасць ведаць лексічнае значэнне слова для патрэб яго ўжывання (у адваротным жа выпадку – памылкі рознага тыпу і найперш на ўжыванне слова з неўласцівым яму значэннем, напрыклад, *пакаштаваў працу настаўніка*); 2) выпрацоўка першапачатковых практычных навыкаў выкарыстання лексічных адзінак ва ўласным маўленні.

Д р у г і шлях вывучэння лексікі звязаны з урокамі вывучэння ўсіх раздзелаў школьнага курса мовы і з'яўляецца своеасаблівым і вельмі патрэбным працягам першага для далейшага практычнага авалодвання лексічнымі багаццямі мовы, выпрацоўкі дакладнага, правільнага і прыгожага маўлення, для ўсведамлення мовы як сістэмы. Справа ў тым, што калі настаўнік абмежаваны толькі тэмай свайго ўрока і не бачыць ці не надае ўвагі сістэмным сувязям у мове, то тады, па-першае, вывучэнне мовы ўяўляецца як знаёмства з асобнымі раздзеламі, што існуюць самі па сабе; па-другое, не ўстанаўліваюцца сувязі паміж адзінкамі розных моўных узроўняў; па-трэцяе, не выпрацоўваецца ў вучняў паняцце аб мове як сістэме сістэм, дзе ўсё ўзаемазвязана і ўзаемаабумоўлена; па-чацвёртае, адсутнічае камунікатыўная накіраванасць навучання мове. Вось чаму неад'емнай часткай урокаў фанетыкі і арфаграфіі, марфемнага складу і словаўтварэння, марфалогіі і сінтаксісу павінна быць праца па лексіцы (улічым, што ў пачатковых класах вучні атрымалі пачатковае знаёмства з асобнымі паняццямі лексікі).

У пэўнай ступені ўзоры сумеснай працы па вывучэнні розных раздзелаў з працай над словам дэманструюць паручнікі, уключаючы заданні на вызначэнне семантыкі слова для яго ўжывання, прамога ці пераноснага ўжывання ў пэўным кантэксце, "лішняга слова" на аснове параўнання значэння, складу і інш., на ўдакладненне і пашырэнне значэнняў вядомых вучням слоў, выбару пэўнага слова з пэўным значэннем сярод блізкіх па значэнні і інш.

На ўроках па вывучэнні розных раздзелаў курса абавязкова павінна прысутнічаць праца над вызначэннем значэння слова, напрыклад, каб вызначыць, як і ад якога слова ўтварылася новае, патрэбна вызначыць яго значэнне (*ляснік* – работнік лесу; *падводнік* – спецыяліст падводных работ); каб правільна напісаць слова, патрэбна ведаць яго значэнне (*казка* і *каска*, *расчапіць* і *расшчапіць*) і інш.; праца са слоўнікамі рознага тыпу, першыя крокі ў чым былі зроблены на спецыяльных уроках; праца над перакладам з адной мовы на другую (залежыць ад мовы навучання ў школе, ад вывучэння замежнай мовы ў класе) і інш. Галоўная мэта ўсёй працы – узбагачэнне слоўнікавага складу мовы вучняў, усведамленне імі ролі і значэння ведання розных моў, але найперш беларускай мовы.

Узбагачэнне слоўнікавага запасу мовы вучняў. Як вядома, слоўнікавы запас чалавека вызначае яго магчымасць выразіць свае думкі дакладна, выразна і ўспрыняць чужыя. Вядомы метадыст рускай мовы А.В. Цекучоў пісаў: "Чым багацейшы актыўны слоўнікавы запас чалавека, тым больш змястоўнае, даходлівае і прыгожае яго

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

вуснае і пісьмовае маўленне” (Текучев А.В. Методика русского языка в средней школе. Изд. 3-е. – М.: Просвещение, 1987. – С. 300). На ўроках па вывучэнні лексікі і фразеалогіі і для арганізацыі працы па лексіцы на іншых уроках настаўніку патрэбна найперш арганізаваць працу над словам і працу па ўзбагачэнні новымі словамі і новымі значэннямі вядомых слоў.

На ўроках мовы, на нашу думку, незалежна ад тэмы настаўніку патрэбна ставіць і вырашаць рознымі шляхамі і спосабамі наступныя задачы: 1) пашыраць актыўны слоўнік вучняў, 2) вучыць карыстацца словам, выбіраць найбольш дакладнае ў адпаведнасці з задачамі і ўмовамі маўлення, стылем і жанрам яго афармлення; 3) дапамагаць вучням вызваляцца ад нелітаратурных слоў і навучыць адчуваць асалоду ад прыгажосці гучання, значэння, спалучэння слоў.

Узбагачэнне слоўнікавага складу вучняў – адна з самых складаных задач навучання мове, паколькі да апошняга часу ў настаўніка маецца шэраг пытанняў, у прыватнасці такіх, як: колькі слоў і якія неабходна ўключаць для азнаямлення, засваення іх вучнямі за адзін урок, за перыяд навучання ў асобным класе і за ўвесь перыяд навучання? На жаль, не вызначаны лексічны мінімум вучняў, калі яны прыходзяць у школу, калі заканчваюць пачатковыя класы (параўн. тэхніку чытання), не выпрацаваны лексічны мінімум, якім патрэбна авалодаць усім вучням за час вывучэння беларускай мовы, не ўстаноўлена, якое месца ў слоўнікавым складзе займаюць дыялектныя, прастамоўныя словы, які ўплыў аказвае руская мова на засваенне беларускай лексікі і інш. А ўсё гэта вымушае настаўніка быць самастойным у адборы лексікі да ўрокаў мовы, кіравацца пры гэтым сваёй інтуіцыяй, адчуваннем слова, вопытам і пад.

Вялікую ролю ў вырашэнні гэтага пытання аказвае вучэбная (найперш падручнікі і дыдактычны матэрыял да іх) і вучэбна-метадычная літаратура (зборнікі тэкстаў для дыктантаў, пераказаў, матэрыялы тэкстаў і інш.), якой карыстаецца настаўнік. Вось чаму выбар слоў на ўрок носіць выпадковы характар, хаця гэта выпадковасць і абумоўлена лексічнымі матэрыяламі падручнікаў і іншай літаратуры.

Чым кіравацца пры арганізацыі працы над словам для ўзбагачэння слоўнікавага запасу вучняў на ўроках мовы? Прапануем некаторыя рэкамендацыі ў сувязі з гэтым пытаннем.

Павелічэнне колькасці слоў не заўсёды азначае якасць іх выкарыстання, паколькі добра вядома, што раз пачутае ці ўспрынятае зрокава слова не заўсёды вядзе да запамінання і тым больш да яго выкарыстання. Вось чаму ўвядзенне ўсё новых і новых слоў не дасць жаданых вынікаў, таму што галоўным паказчыкам слоўнікавага багацця вучня з’яўляецца разуменне слова і яго ўжыванне ва ўласным маўленні. Шматразовае вяртанне да ўведзеных новых слоў (тэматычны падбор слоў, тэматычная накіраванасць тэкстаў, самастойная праца вучняў з пэўнай групай слоў, прыёмы семантызацыі слова і інш.) прыводзіць да замацавання слова ў памяці вучня.

Асноўная ўвага настаўніка павінна быць скіравана на арганізацыю працы над семантызацыяй слова, а найбольш складаным у рабоце над семантызацыяй слова з’яўляецца вызначэнне розных значэнняў аднаго і таго ж слова. Таму раім праводзіць работу не толькі па ўвядзенні новых слоў, але і новых значэнняў ужо вядомых слоў, пры гэтым варта ісці ад усведамлення прамога значэння да ўстанаўлення пераноснага. Напрыклад, дзеяслоў *жаваць* вучні суадносяць з працэсам яды: ‘размінаць ежу або што-небудзь зубамі’, далей – з працэсам гаварэння: перан. ‘доўга і нудна гаварыць, разбіраць адно і тое ж’; прыметнік *жалезны* – ‘зроблены з жалеза’ і перан. ‘моцны, дужы’ і інш. Праца над вызначэннем розных значэнняў аднаго слова не азначае, што ўсе значэнні кожнага мнагазначнага слова павінны ўводзіцца ў актыўны запас вучняў.

Выключнае месца адводзіцца прыёму сінанімізацыі як аднаму з самых пашыраных пры тлумачэнні лексічнага значэння слова. Падбор сінонімаў вымушае канкрэтызаваць семантыку кожнага асобнага слова-сіноніма, так як узаемазамяняльнасць і тоеснасць значэнняў іх не з’яўляюцца выключнымі паказчыкамі сінаніміі, паколькі выкарыстанне слоў-сінонімаў пазіцыйна абумоўлена, гэта азначае, што і замяняльнасць аднаго сіноніма

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

другім, і тоеснасць іх значэнняў магчымы толькі ў пэўных кантэкстах, а не ва ўсіх, ці зусім немагчымы. Напрыклад, словы *статак, чарада, табун, касяк* маюць агульнае значэнне ‘мноства, вялікая колькасць чаго-н.’, але яны адрозніваюцца і сваёй ужывальнасцю, і сваёй спалучальнасцю: можна сказаць *статак кароў*, але *табун коней, касяк рыбы, чарада авечак.*

Пры падборы сінонімаў неабходна ўлічваць і наяўнасць ці адсутнасць стылістычнай афарбоўкі, а ў выніку – месца ўжывання слова, магчымасць-немагчымасць замены аднаго слова-сінаніма другім. Напрыклад, *воін* – стылістычна нейтральнае, а *ваяка* – стылістычна афарбаванае (разм., пагардл., жарт.).

Варта засяродзіць увагу вучняў пры падборы сінонімаў і на тое, што мнагазначныя словы ў розных сваіх значэннях маюць розныя сінонімы, напрыклад: *смелы* – 1) *храбры, адважны*; 2) *рашучы*; 3) *нязвыклы; нетрафарэтны.*

Другі падыход у выбары слоў да ўрокаў абумоўлены блізкасцю беларускай і рускай моў, набыццём імі статусу дзяржаўных, большым пашырэннем рускай мовы ў краіне, што вымушае настаўніка арганізоўваць працу над словамі, якія ў беларускай і рускай мовах пры наяўнасці агульнага маюць свае асаблівасці. Вядома, што блізкасць, падабенства якраз і ствараюць тыя цяжкасці, што ляжаць у аснове засваення і авалодання лексікай беларускай мовы. Так, маецца пэўная колькасць слоў з аднолькавым ці вельмі блізкім фанетыка-граматычным афармленнем і агульным семантычным аб’ёмам (*гара – гора, малады – молодой*), але, нягледзячы на агульнасць і роднасць паходжання, кожная з моў развівалася самастойна, сваімі шляхамі, і гэта знайшло адлюстраванне і ў вобласці семантыкі. М.Г. Булахаў у сувязі з апошнім адзначае, што ў кожнай з моў “словы, словазлучэнні і фразеалагізмы ў значна большай ступені, чым фанетычныя і граматычныя сродкі, здольны набываць эстэтычныя функцыі” (Булахов М.Г. Основные вопросы сопостовительной стилистики русского и белорусского языков. – Мн.: Изд-во БГУ им. В.И. Ленина, 1979. – С. 4 – 5.) і пашыраць ці звужаць свой семнатычны аб’ём ці адрозніваццa ім. Параўнаем, напрыклад, семантыку слова *свет* у беларускай і рускай мовах: бел *свет* сваім значэннем адпавядае руск. *мир*, а руск. *свет* – бел *святло.* Няведанне значэння слова ў кожнай мове прыводзіць да памылковых выказванняў тыпу *Мір ва ўсім міры, Свет цадзіўся праз вокны* і інш.

Ва ўмовах перавагі выкарыстання ў розных сферах рускай мовы прыходзіцца праводзіць працу па семантызацыі слоў не толькі ў беларускай мове, але і ў параўнанні і супастаўленні з рускай мовай (іх гучанне, афармленне таксама варта трымаць пад кантролем, паколькі нельга гаварыць аб поўнай адэкватнасці фанетычных сістэм беларускай і рускай моў). Факты міжмоўнай аманіміі, якая ляжыць у аснове інтэрферэнцыі, патрабуюць пільнай увагі з боку настаўнікаў. Напрыклад, бел. *крыўда* ‘несправядлівыя ўчынкі, паводзіны ў дачыненні да каго-небудзь, якія абражаюць, засмучаюць; пачуццё горычы, выкліканае несправядлівымі ўчынкамі, паводзінамі’, руск. *кривда* ‘няпраўда, хлусня’, а ў выніку бел. *крыўда* адпавядае руск. *обида*, а руск. *кривда* – бел. *хлусня, няпраўда*.

Цікавасць выклікае і параўнанне сферы выкарыстання, стылёвай афарбоўкі адэкватных па значэнні слоў беларускай і рускай моў. Так, у беларускай мове пэўныя словы адзначаюцца як стылістычна нейтральныя, якім у рускай мове адпавядаюць кніжныя, напрыклад: *заўчасны – безвременный, панаваць – владычествовать, уславіць – восславить, уз’яднаць – воссоединить* і інш.

І надзвычай вялікай увагі патрабуюць уласна беларускія словы, якія вызначаюць нацыянальную спецыфіку беларускай літаратурнай мовы і выкарыстанне якіх у маўленчай практыцы з’яўляецца сведчаннем валодання мовай.

Узбагачэнне фразеалагічнага запасу мовы вучняў. Неад’емнай часткай слоўнікавага запасу вучняў з’яўляецца фразеалагічнае багацце мовы, таму гаварыць аб лексічным запасе ўвогуле і лексічным мінімуме вучняў у прыватнасці і не ўключаць у яго фразеалагізмы было б вялікай памылкай. Для авалодання фразеалагічным багаццем

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

беларускай мовы настаўнік павінен увесь час папаўняць свой запас фразеалагізмаў (чытанне фразеалагічных слоўнікаў, запіс ці вядзенне ўласных тлумачальных слоўнікаў фразеалагізмаў і інш.) і кіравацца пэўнымі крытэрыямі ў працы над фразеалагізмамі з вучнямі.

Адным з першых крытэрыяў з'яўляецца колькасць: метадысты мяркуюць, што ў актыўны слоўнік вучня павінна ўваходзіць не менш за 375 фразеалагічных адзінак. Гэта адносна невялікая колькасць у параўнанні з 6000 фразеалагізмаў, якія змешчаны ў "Фразеалагічным слоўніку беларускай мовы" І.Я. Лепешава (Мн.: Бел. энц. імя П. Броўкі, 1993) ці ў "Фразеалагічным слоўніку мовы твораў Я. Коласа" (Мн.: Навука і тэхніка, 1993), і нават з 1500, якія змешчаны ў "Фразеалагічным слоўніку" для сярэдняй школы пад рэд. Ф.М. Янкоўскага (Мн.: Нар. асвета, 1973). На наш погляд, фразеалагічны мінімум вучняў за ўвесь перыяд навучання можа і павінен складацца з колькасці фразеалагізмаў, змешчаных у мастацкіх творах беларускай літаратуры, прадугледжаных праграмай для вывучэння, для чаго варта падрыхтаваць новы фразеалагічны слоўнік для сярэдняй школы з улікам змен у праграмах па беларускай літаратуры.

На жаль, бедна прадстаўлены фразеалагізмы ў падручніках па беларускай мове, у выніку чаго настаўніку прыходзіцца падбіраць тэксты, сказы дадаткова да падручніка з улікам працы над фразеалагізмамі, распрацоўваць сістэму працы над імі на ўроках беларускай мовы і беларускай літаратуры. Асаблівая ўвага надаецца працы над фразеалагізмамі (выдзяленне іх у тэкстах, вызначэнне семантыкі, падбор беларускіх адпаведнікаў да фразеалагізмаў рускай мовы, падбор сінанімічных ці антанімічных фразеалагізмаў да прыведзеных і інш.) на ўроках беларускай літаратуры.

Другім крытэрыем працы над фразеалагічным багаццем беларускай мовы з'яўляецца іх стылістычная дыферэнцыяцыя. Пасля знаёмства з паняццем фразеалагічнай адзінкі і яе прыкметамі і асаблівасцямі ў параўнанні са словам, словазлучэннем і сказам ажыццяўляецца праца над пэўным фразеалагізмам у пэўным кантэксце: прыкметы, семантыка, стылёвая прыналежнасць, якая абумоўлена кантэкстам, сінтаксічная функцыя. Напрыклад, розныя паводле стылёвага ўжывання фразеалагізмы *пайсці на той свет, скласці рукі, Богу душу аддаць, ногі працягнуць, капыты адкінуць, чорту на скавараду трапіць, пайсці да Абрама на піва* і інш. маюць адно значэнне – "памерці", але колькі тут адценняў, скрытага сэнсу і, зразумела, усё гэта патрабуе адпаведнага месца ўжывання кожнага з іх.

Стылістычная дыферэнцыяцыя фразеалагізмаў добра спалучаецца з тэматычнай, дзе "тэматычны – азначае такі, які належыць адной і той жа прадметна-паняційнай сферы, блізкі, аднародны ці аднатыповы па зместу абазначаемых словамі рэферэнтаў" (Шадурский И.В. Тематическое изучение лексики // Методы изучения лексики. – Мн.: Изд. БГУ им. В. И. Ленина, 1975. – С. 49), прынцыпам іх адбору, які найбольш прымяняльны на ўроку мовы. Так, асновай тэматычнага прынцыпу з'яўляецца сістэмны адбор фразеалагізмаў па тэматычных радах, напрыклад, фразеалагізмы, якія характарызуюць чалавека – яго працу, грамадскую дзейнасць, звычкі, знешнасць і г.д. У выніку такога адбору фразеалагізмаў рэалізуюцца і стылістычная (нейтральныя, размоўныя, кніжныя), і марфалагічная (суаднесенасць з пэўнай часцінай мовы), і структурная (раўназначныя словазлучэнню, сказу), і сінтаксічная (функцыю якога члена сказа выконвае) прыкметы фразеалагізмаў. Тэматычны адбор ляжыць у аснове фразеалагізмаў, аб'яднаных агульным словам, напрыклад, *вока:* стылістычна-нейтральныя – *перад вачыма, сваімі (уласнымі) вачыма, ва ўласных вачах, на вачах, у вачах, на свае вочы, стаяць у вачах, вырастаць у вачах;* размоўныя – *з вачэй, міма вачэй, адвод вачэй, для адводу вачэй, губляць з вачэй* і інш.

Падбор фразеалагізмаў да ўрокаў мовы грунтуецца на спецыфічных і агульнадыдактычных прынцыпах. Да спецыфічных прынцыпаў, якія вызначаюцца на аснове моўнай матэрыі фразеалагізмаў, адносяцца: 1) прынцып частотнасці ўжывання фразеалагізмаў, 2) прынцып сістэмнага адбору фразеалагізмаў па тэматычных радах ці

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

групах, 3) граматыка-стылістычны прынцып (адбор фразеалагізмаў паводле стылістычнага, марфалагічнага і структурнага паказчыкаў). Да агульнадыдактычных прынцыпаў адбору фразеалагізмаў адносяцца: 1) выхаваўчае значэнне, 2) навуковасць, 3) сувязь тэорыі з практыкай, 4) стымуляванне свядомасці і актыўнасці вучняў у працэсе навучання, 5) улік узросту вучняў, 6) даступнасць прапанаванага матэрыялу.

Такім чынам, вывучэнне раздзела "Лексіка і фразеалогія" стварае тэарэтычную базу для разумення і ўсведамленння многіх пытанняў мовы, для набыцця навыкаў і ўменняў, якія неабходны для выкарыстання слова як асноўнай адзінкі мовы ў працэсе маўлення, праз якую засвойваюцца ўсе найважнейшыя пытанні і аспекты мовы.

Пытанні і заданні

1. Вызначце колькасць гадзін, адведзеных на вывучэнне "Лексікі і фразеалогіі", і размяркуйце тэмы раздзела – падрыхтуйце тэматычнае планаванне раздзела.
2. Прааналізуйце падручнік беларускай мовы для 5 і 6 класаў з мэтай выяўлення фразеалагізмаў у практыкаваннях (іх колькасць) і зрабіце метадычныя вывады.
3. Назавіце тыпы практыкаванняў па лексіцы і фразеалогіі.
4. Назавіце спосабы і прыёмы тлумачэння лексічнага значэння слова.
5. Якія правілы неабходна настаўніку давесці да ведама вучняў, каб пазбегнуць памылак пры вызначэнні лексічнага значэння слова ?
6. Як і калі будзеце праводзіць лексічны аналіз слова пры вывучэнні раздзела?
7. Якія прыёмы садзейнічаюць узбагачэнню слоўнікавага запасу вучняў?
8. Чаму вывучэнне лексікі і фразеалогіі, праца над словам і фразеалагізмам, павінна займаць месца на кожным уроку беларускай мовы пры вывучэнні ўсіх раздзелаў курса?
9. Якія тыпы слоўнікаў і якое месца займае праца з імі на ўроках па вывучэнні раздзела?
10. Якія ўменні і навыкі можна і патрэбна выпрацаваць праз выкарыстанне слоўнікаў рознага тыпу?

Літаратура

1. *Даніловіч, М. А.* Вывучэнне фразеалогіі на ўроках мовы / М. А. Даніловіч. – Мінск: Народная асвета, 1991. – 96 с.
2. *Красней, В. П.* Лексіка і фразеалогія беларускай мовы / В. П. Красней. – Мінск: Народная асвета, 1982. – 143 с.
3. *Лепешаў, І. Я.* Моўныя самацветы / І. Я. Лепешаў. – Мінск: Народная асвета, 1985. – 72 с.
4. *Ляшчынская, В. А.* Практыкаванні па лексіцы і стылістыцы / В. А. Ляшчынская, А. А. Станкевіч. – Мінск: Народная асвета, 1984. – 160 с.
5. *Ляшчынская, В. А.* Мова вучыць і выхоўвае // Беларуская мова і літаратура ў школе. – 1990. – № 4. – С. 14 – 16.
6. *Ляшчынская, В. А.* Вывучаем лексіку // Роднае слова. – 1992. – № 9. – С. 13 – 15.
7. *Ляшчынская, В. А.* Адбор лексікі і фразеалогіі і работа над узбагачэннем слоўнікавага запасу / В. А. Ляшчынская, З. У. Шведава // Тэорыя і практыка навучання мовам, літаратурам і рыторыцы ў сярэдняй і вышэйшай школе: Матэр. міжн. навук.-тэарэтычнай канф. Ч. 1. – Мінск: БДУ, 1998. – С. 34 – 36.
8. *Ляшчынская, В. А.* Методыка работы над тэрміналагічнай лексікай // Экономика и право переходного периода: Матер. IV межд. научн. конф. – Гродно: Изд-во Гродненского филиала НИЗС, 2000. – С. 214 – 215.
9. *Ляшчынская, В. А.* Аспекты вувучэння фразеалагізмаў у сістэме навучання беларускай мове // Роднае слова. – 2009. – № 2. – С. 91 – 93; №3. – С. 67 – 69.
10. *Ляшчынская, В. А.* Сімволіка кампанента і культурны складнік семантыкі фразеалагізма // Роднае слова. – 2016. – № 4. – С. 28 – 30.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

11. *Піскун, У. Ц.* Лексічны разбор / У. Ц. Піскун, Л. А. Піскун // Беларуская мова і літаратура ў школе. – 1988. – № 12. – С. 17 – 20.
12. *Старычонак, Васіль*. Лексічны аналіз // Роднае слова. – 1999. – № 2. – С. 39 – 49.

Тэма 9. *Методыка вывучэння марфемікі і словаўтварэння*

1. Значэнне, змест і задачы вывучэння раздзела "Словаўтварэнне і арфаграфія".
2. Лінгвістычныя асновы школьнага курса словаўтварэння, яго змест.
3. Лінгвадыдактычныя асновы вывучэння словаўтварэння: прынцыпы, метады і прыёмы.
4. Сістэма практыкаваняў. Марфемны і словаўтваральны разборы.
5. Фарміраванне арфаграфічных навыкаў пры вывучэнні пытанняў раздзела.

Роля і месца раздзела ў курсе беларускай мовы і лінгвістычныя асновы яго вывучэння ў школе. Лексічны склад мовы няспынна папаўняецца за кошт новых слоў, узнікненне якіх выклікана зменамі ў грамадстве, развіццём вытворчасці, культуры, навукі і інш. Новыя словы прыходзяць у літаратурную мову з жывых народных гаворак Беларусі, з прафесійнай і тэрміналагічнай лексікі, з іншых моў (запазычваюцца), а таксама ўтвараюцца паводле пэўных законаў на аснове існуючага як свайго ўласнага, так і запазычанага матэрыялу ў мове.

Найбольшая колькасць слоў прыходзіць у нашу мову з народна-дыялектнай мовы, значна менш з прафесійнай і тэрміналагічнай лексікі, запазычанні таксама складаюць параўнальна нязначную частку лексікі беларускай літаратурнай мовы. Асноўным жа сродкам папаўнення і развіцця слоўнікавага складу беларускай літаратурнай мовы заўсёды было і застаецца словаўтварэнне.

Мова мае багаты арсенал словаўтваральных сродкаў, шматлікіх і разнастайных спосабаў словаўтварэння. Менавіта вывучэннем спосабаў утварэння новых слоў, устанаўленнем іх структуры і ўзаемаадносін з роднаснымі і займаецца словаўтварэнне як раздзел мовазнаўства.

У мове параўнальна невялікая колькасць невытворных слоў, значна больш вытворных, г. зн. утвораных ад іншых, параўн.: *лес – лясны, ляснік, леснічоўка, леснічыха, узлессе, Палессе, прылессе, лясок, лясочак, лясніцтва, ляснічы, лесаводства, лесавод, лясгас* і інш. Цяжка нават уявіць, колькі спатрэбілася б камбінацый гукаў, калі называць кожнае паняцце новым словам, але яшчэ цяжэй было б запомніць гэтыя словы. І зусім іншая справа ведаць законы словаўтварэння, умець падбіраць роднасныя словы, выяўляючы ў іх агульнае і адметнае. Вывучаючы спосабы словаўтварэння, вучні ўяўляюць малюнак развіцця і станаўлення лексічных запасаў мовы.

Паколькі аб'ектам словаўтварэння з'яўляецца слова і пры гэтым асаблівая ўвага надаецца вытворнаму слову, то пры вывучэнні словаўтварэння ствараецца база для ўспрымання і вывучэння часцін мовы. Так, пры вывучэнні структуры слова, спосабаў утварэння акцэнтуецца ўвага на прыналежнасці пэўных афіксаў, напрыклад, суфікса *-чык /-шчык*, назоўнікам, а суфікса *-ск-* – толькі прыметнікам, выяўляецца іх значэнне.

Вельмі важную ролю адыгрываюць веды па марфемным складзе і словаўтварэнні для авалодвання арфаграфіяй. Так, напрыклад, паспрабуйце растлумачыць правапіс слоў *суседскі, казахскі, парыжскі, выбаргскі, добрушскі* без выдзялення марфем у словах, без устанаўлення часціны мовы, лексічнага значэння. Сапраўды, там, дзе напісанне заснавана на марфемным прынцыпе, нельга абысціся без марфемнага аналізу слова, які ў многім папярэджвае арфаграфічныя памылкі, напрыклад, *на рэч-цы /рэч-ачка/, лёт-чык /лят-аць/, на клад-цы /клад-ачка/, ад-казаць, з-жаць, вучы<u>шш</u>ся* і інш.

Такім чынам, роля словаўтварэння ў школьным курсе беларускай мовы не толькі практычная, але і агульнаразвіццёвая. Тым не менш самастойным раздзелам школьнага

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

курса словаўтварэнне стала толькі з 1970 г., хаця пытанні марфемікі ўключаліся ў праграму школьнага курса беларускай мовы амаль заўсёды.

У сучаснай школе марфемны склад і словаўтварэнне вывучаюцца ў некалькі этапаў:

п а ч а т к о в ы, калі элементарныя звесткі аб будове слова вучні атрымліваюць ужо ў пачатковых класах (1 – 4 кл.);

с і с т э м а т ы ч н ы (5 кл.), калі ўсе пытанні раздзела вывучаюцца ў адпаведнасці з лінейным прынцыпам праграмы курса (раней згодна з лінейна-ступеньчатым прынцыпам размяшчэння матэрыялу ў 5 класе вывучалі пытанні марфемнай будовы слова, а ў 6 кл. – вывучалі пытанні словаўтварэння);

с п а д а р о ж н ы (6 – 9 кл.), калі пытанні раздзела спалучаюцца з вывучэннем усіх раздзелаў курса і асабліва словаўтварэнне часцін мовы;

з а к л ю ч н ы (10 – 11 кл.), калі работа па вывучэнні марфемікі і словаўтварэння прадаўжаецца ў выглядзе паўтарэння і абагульнення, работы над стылістычнай афарбоўкай слова, афіксаў у яго складзе (параўн., напрыклад, нейтральнае *найважнейшы* і кніжнае *архіважны*, *высокі* і размоўнае *высозны*), вызначэння паходжання слова і інш.

У школьным курсе мовы словаўтварэнне вывучаецца як сучасны, жывы працэс, таму звесткі з гістарычнага словаўтварэння з'яўляюцца дадатковымі, напрыклад, аб зменах у структуры слова *беларус* (гіст. *бел-а-рус*), *снеданне* (гіст. *сн-ед-а-нн-е*) настаўнік паведамляе сам ці вучні атрымліваюць звесткі з дадатковай літаратуры, матэрыялаў падручніка і інш.

Як вядома, у марфеміцы выдзяляюць каранёвыя і афіксальныя, ці службовыя, марфемы. Афіксальныя марфемы ў сваю чаргу падзяляюцца на прэфіксы, ці прыстаўкі, суфіксы, постфіксы, інтэрфіксы, флексіі, ці канчаткі. У школе вывучаюцца корань, прыстаўка, суфікс, канчатак (як правіла, толькі гэтыя тэрміны), постфікс і як разнавіднасць інтэрфіксаў (не выкарыстоўваючы гэты тэрмін), ці адзін з яго відаў, – злучальныя галосныя.

К а н ч а т а к – зменная частка слова, вызначаць якую лепш за ўсё на прыкладзе параўнання формаў аднаго слова, калі вучні выяўляюць адну і тую ж частку слова і зменную, устанаўліваюць ролю канчаткаў – сродак спалучэння слоў у сказе. Акрамя таго, неабходна давесці вучням і іншыя функцыі канчатка: 1) у дзеясловах, што спрагаюцца, канчатак указвае адначасова на асобу і лік (*ляч-у, лята-еш, лята-е, лята-ем, лята-еце, лята-юць*), 2) у дзеясловах прошлага часу канчатак указвае на род і лік (*прыйшоў, прыйшл-а, прыйшл-о, прыйшл-і*), 3) у скланяльных словах канчатак указвае на склон і лік (*сцян-а, сцян-ы, сцен-ы, сцен*).

К о р а н ь – асноўная частва слова і агульная частка роднасных слоў (*сад, садовы, садоўнік, прысады, пасадка, пасадзіць*). Засвойваючы паняцце "корань", вучні вучацца выдзяляць корань у аднакаранёвых словах (*светлы, пасвятлецъ, святло, свяціць*), выдзяляць аднакаранёвыя сярод прыведзеных і групаваць словы па агульным корані (*казаць, указ, паказчык, казка, паказваць, казачнік, наказаць, паказаны, сказаць, указка, казачны, паказальны, паказванне, указчык*), падбіраць аднакаранёвыя словы да прыведзеных і інш. Практыкаванні дазваляюць назіраць аманімію кораняў (*горы* і *гора*), чаргаванні галосных і зычных у корані (*вёсны – вясна, дзень – дзянёк; суха – высыхаць, церці – выціраць; дарога – дарожны – у дарозе, страха – стрэшка – на страсе*), вызначаць месца кораня ў слове (*сцяна, прысценак, прыгарад*). Менавіта на гэтых асаблівасцях акцэнтуецца ўвага вучняў для ўяўлення паняцця аб корані.

С у ф і к с і п р ы с т а ў к а – значымыя часткі слова, якія займаюць рознае месца ў адносінах да кораня (*прыбярэжны*), але выконваюць агульную ролю: служаць сродкам утварэння новых слоў (*лятаць – лётчык, хадзіць – прыходзіць*). Як і корані, прыстаўкі і суфіксы могуць мець гука-літарнае адрозненне, напрыклад, ***раз**даваць* і ***рас**класці*, ***аб**бегчы* і ***аба**бегчы*, *лёт**чык*** і *бетон**шчык**, гарош**ына*** і *лічб**іна***. Звяртаецца ўвага і на формаўтваральную функцыю асобных суфіксаў і прыставак (*хутч-эй, весял-ейш-ы,*

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

пайшо-ў, пайш-л-а, най-хутчэй), на наяўнасць у адным слове некалькіх суфіксаў (*падрыхт-ав-а-н-асць, паказ-а-льн-ік*) ці прыставак (*па-раз-важаць, пера-а-цаніць*), на аманімію суфіксаў (*гар-ыст-ы – гітар-ыст, Саш-ын-а – жамчуж-ын-а*), на здольнасць суфікса далучацца да цэлага слова, асновы і пры гэтым захоўваць ці змяняць часціну мовы (*футбол – футбаліст, хата – хатні, гара – гарысты*) і здольнасць прыстаўкі далучацца да цэлага слова і, як правіла, не змяняць прыналежнасці слова да часцін мовы (*ехаць – прыехаць, радасны – нярадасны, хто – ніхто, загаловак – падзагаловак*, але: *верх – наверх*).

З л у ч а л ь н ы м і галоснымі ў беларускай мове выступаюць *а, е, о, я,* яны з'яўляюцца словаўтваральным сродкам і паказчыкам складаных слоў (*параход, полезварот, куродым, землямер*).

Са шматлікіх спосабаў словаўтварэння беларускай мовы для школьнага курса выбраны суфіксальны, прыставачны, прыставачна-суфіксальны, бяссуфіксны, асноваскладанне, словаскладанне і пераход слоў з адной часціны мовы ў іншую. Пры іх вывучэнні важна выпрацаваць разуменне дзеяння законаў словаўтварэння і паняцце нарматыўнасці адносна ўтварэння новых слоў у беларускай мове.

Прыёмы выкладання марфемнага складу і словаўтварэння. Асноўнымі метадычнымі прыёмамі вывучэння марфемнага складу слова і яго словаўтваральнай структуры з'яўляюцца марфемны і словаўтваральны аналізы слова.

М а р ф е м н ы аналіз слова – расчляненне яго на мінімальна значымыя часткі, выдзяленне ўсіх марфем (*на-рыхт-оў-к-а*). Для вылучэння марфем неабходна супастаўляць аналізаванае слова з роднаснымі ці аднаструктурнымі, каб устанавіць толькі тыя марфемы, якія ёсць. Напрыклад, у слове *народ* указаць каранёвую марфему і нулявы канчатак, падабраўшы аднакаранёвыя яму *народны, народнасць, народнік, народніцтва*; звязваць слова *народ* з этымалагічна роднасным *род*, а значыць дзяліць яго на каранёвую марфему *род*, прыстаўку *на-* і нулявы канчатак няправільна, гэта задача этымалагічнага аналізу.

Супастаўленне слоў з агульнымі марфемамі, што маюць аднолькавае значэнне, прыводзіць да выдзялення гукавога астатку, які кваліфікуецца як марфема, напрыклад, у слове *фанатык* выдзяляем каранёвую марфему *фанат* і суфіксальную *-ык*, таму што супастаўляльнае роднаснае слова *фанатызм* мае ў сваім складзе марфему *фанат* з тым жа гукавым складам і значэннем. У многіх выпадках, асабліва пры вызначэнні службовых марфем, характэрна супастаўленне аналізаванага слова з іншымі словамі, якія маюць такі ж афікс, на аснове аб'яднання іх агульным значэннем, напрыклад, *атамшчык, кранаўшчык, зваршчык* – назва асобы па дзеянні, прафесіі.

У школьнай практыцы марфемны аналіз называюць часам разборам слова па саставе, часам марфалагічным аналізам. Другі тэрмін – марфалагічны аналіз – недакладны, паколькі назіраецца аманімія тэрмінаў: марфалагічны аналіз — характарыстыка марфалагічных уласцівасцей слова як пэўнай часціны мовы. Найбольш дакладна, коратка і пашырана ў апошні час выкарыстанне тэрміна марфемны разбор, ці аналіз.

Марфемны аналіз, яго шырокае выкарыстанне ў школе паказвае, што вучні нядрэнна спраўляюцца з ім, разумеюць марфемную будову слова, тым больш што аналізуюцца звычайна словы з выразнай марфемнай будовай.

У метадычнай літаратуры ёсць нямала прапаноў адносна парадку і схемы правядзення марфемнага аналізу. Спынімся толькі на схеме падручніка:

Парадак марфемнага разбору:

Вызначыць часціну мовы.
Адзначыць, зменнае або нязменнае слова.
Абазначыць канчатак, назваць яго граматычнае значэнне.
Назваць і абазначыць аснову слова (вытворная, невытворная).
Знайсці корань у слове, падабраўшы роднасныя словы
Абазначыць суфікс і прыстаўку.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

С л о в а ў т в а р а л ь н ы аналіз слова мае на мэце ўстанавіць вытворную і ўтваральную асновы, той словаўтваральны сродак/кі/, пры дапамозе якога ўтворана аналізаванае слова, і спосаб утварэння, напрыклад: утваральная аснова *начлег* + суфікс *нік-* → вытворная аснова *начлежнік*, суфіксальны спосаб утварэння; *гнілы* → *гніль* (бяссуфіксны спосаб); *першы* + злучальная галосная *а* + *друкар* → *першадрукар* (асноваскладанне); *БАМ* → *Байкала-Амурская магістраль* (абрэвіяцыя з пачатковых гукаў усіх слоў).

Пры словаўтваральным аналізе найбольш важным з'яўляецца правільна вызначыць утваральную аснову (слова), для чаго аналізаванае слова супастаўляецца з аднакаранёвымі, роднаснымі словамі, якія суадносяцца з ім па форме і сэнсе. Усё астатняе (вычляненне словаўтваральнага сродку, спосабу ўтварэння) будзе другасным і поўнасцю залежаць ад першага. Увогуле важна навучыць карыстацца схемай словаўтваральнага аналізу:

Вызначэнне часціны мовы.

Устанаўленне лексічнага значэння слова.

Падбор утваральнай асновы (слова).

Структурная і семантычная суаднесенасць слова, якое аналізуецца, і слова (слоў), якое падабрана як матывальнае.

Вызначэнне словаўтваральнага сродку(-аў).

Характарыстыка спосабу ўтварэння.

Напрыклад: *абміранне* – назоўнік, мае значэнне 'дзеянне і стан паводле дзеяслова *абміраць*'; суадносным словам яму з'яўляецца дзеяслоў *абміраць* (утваральная аснова *абміра-*); абстрактны назоўнік *абміранне* па будове і семантыцы суадносіцца з дзеясловам *абміраць* 'нямець ад нечаканага і моцнага ўзрушэння', паколькі абазначае вынік дзеяння, названага дзеясловам; словаўтваральным сродкам з'яўляецца суфікс *-нн-*; слова ўтворана суфіксальным спосабам.

Прапанаваны парадак правядзення словаўтваральнага аналізу слова грунтуецца на структурна-семантычным прынцыпе, бо вучням неабходна паказаць не толькі і нават не столькі спосаб утварэння таго ці іншага слова, колькі свядома падвесці іх да разумення сутнасці гэтага спосабу на аснова структурнай і семантычнай блізкасці слоў.

Назіраюцца выпадкі, калі да аналізаванага слова можна падабраць не адну, а дзве і больш утваральных асноў, напрыклад: назоўнік *дашкольнік* можна супаставіць і суаднесці па форме і семантыцы як з прыметнікам *дашкольны* 'які адносіцца да часу, што папярэднічае паступленню дзіцяці ў школу', так і з назоўнікам *школьнік* 'вучань', у залежнасці ад чаго вылучаецца розны словаўтваральны сродак і адпаведна ўстанаўліваецца розны спосаб словаўтварэння: *дашкольны* + *-ік* = *дашкольнік* (суфіксальны), *да-* + *школьнік* = *дашкольнік* (прыставачны). У такіх выпадках настаўнік не павінен катэгарычна сцвярджаць ці патрабаваць ад вучня падбору такога слова, якое правільным лічыць ён, настаўнік. Галоўнае, каб вучань мог устанавіць і абгрунтаваць семантычную і структурную суаднесенасць утворанага і ўтваральнага слоў.

Поўная схема правядзення словаўтваральнага аналізу слова асабліва прынясе карысць пры вывучэнні словаўтварэння на факультатыўных занятках, пры дадатковай рабоце з вучнямі ці ў спрэчных і складаных выпадках. Звычайна ж у паўсядзённай рабоце падрабязны аналіз можа быць заменены спрошчаным, які зводзіцца да 1) указання часціны мовы і значэння слова, 2) вызначэння слова, ад якога ўтворана, пры дапамозе чаго, 3) якім спосабам. Напрыклад: назоўнік *кацельшчык* 'майстар ці спецыяліст па вырабу ці абслугоўванню паравых катлоў' утвораны ад назоўніка *кацёл* пры дапамозе суфікса *-шчык* суфіксальным спосабам. У пісьмовай рабоце словаўтваральны разбор мае наступны выгляд: *кацельшчык* ← *кацёл (суф. спосаб).*

Пры словаўтваральным аналізе абрэвіятур перш за ўсё неабходна іх расшыфраваць, а затым ужо ўказаць, ад чаго, як і якім спосабам утворана тая ці іншая абрэвіятура, напрыклад: *юннат* ← *юны* *натураліст* – утворана з пачатковых частак двух слоў

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

(звярнуць увагу на правапіс двух *-нн-* у слове, паколькі толькі словаўтваральны аналіз дазваляе абгрунтаваць такое напісанне); *ЦУМ* ← *Цэнтральны універсальны магазін* – утворана з пачатковых гукаў трох слоў.

Добра пазнаёміць вучняў і са словаўтваральным ланцужком, не называючы і не ўводзячы адпаведную тэрміналогію, напрыклад, *падслухванне* ← *падслухваць* ← *падслухаць* ← *слухаць*. Ступеньчаты характар правядзення словаўтваральнага аналізу як нельга лепш ілюструе сувязь марфемнага складу і словаўтваральнай будовы слова і разам з тым іх адрозненне.

Як бачым, задачы марфемнага і словаўтваральнага аналізаў розныя. Розныя для іх і вынікі: у выніку марфемнага аналізу адшукваецца марфема, у выніку словаўтваральнага – утваральная аснова, словаўтваральны сродак і спосаб словаўтварэння. Для марфемнага аналізу асноўным паняццем з'яўляецца члянімасць слова (асновы), для словаўтваральнага – вытворнасць. Заўважым, што вытворнасць асновы і вытворнасць слова не адно і тое ж. У першым выпадку маецца на ўвазе, з якіх марфем складаецца аснова, напрыклад, аснова назоўніка *падслухванне* вытворная, паколькі складаецца з каранёвай марфемы *слух-*, прыстаўкі *пад-* і суфіксаў *-ва-*, *-нн-*; у другім – з якіх частак складаецца слова, што з'яўляецца яго базай, якім словам яно матывуецца, напрыклад, назоўнік *падслухванне* з'яўляецца вытворным, паколькі яно матывуецца дзеясловам *падслухваць*, ад асновы гэтага дзеяслова яно і ўтворана з дапамогай суфікса *-нн-*.

Больш за тое, назіраецца і такая асаблівасць, як неадпаведнасць невытворнай асновы і невытворнасці слова, напрыклад, назоўнік *сінь* – слова з невытворнай асновай (аснова раўняецца кораню), але вытворнае з пункту гледжання словаўтварэння: *сіні* → *сінь* (бяссуфіксны спосаб утварэння).

Гэтыя два прыёмы выкладання марфемікі і словаўтварэння з'яўляюцца асноўнымі і разам з тым прыватнымі, ці спецыфічнымі, прыёмамі ў школе. Вось чаму настаўніку так неабходна ведаць правілы і прыёмы іх правядзення, прадбачыць і папярэдзіць магчымыя памылкі.

Правілы правядзення марфемнага і словаўтваральнага аналізаў слова. Нярэдка пры правядзенні марфемнага і словаўтваральнага аналізаў слова дапускаюцца памылкі. Так, пры марфемным аналізе дапускаюцца памылкі, якія часцей за ўсё выкліканы: 1) неадрозненнем сучаснай і гістарычнай будовы слова, напрыклад: сучасная будова слова *абед* – каранёвая марфема *абед* і нулявы канчатак, гэта слова з невытворнай асновай, таму дзяліць слова на каранёвую марфему *-ед-*, прыставачную *аб-* і нулявы канчатак няправільна, так як гэта гістарычная будова слова, будова слова ў мінулым; 2) няправільным устанаўленнем сувязей аналізаванага слова, няправільным падборам аднакаранёвых слоў, якія з пункту гледжання сучаснай беларускай мовы такімі не з'яўляюцца, напрыклад: назоўнік *народ* не з'яўляецца аднакаранёвым да назоўнікаў *род*, *прырода* ў сучаснай беларускай мове, у адваротным выпадку мы няправільна вызначым сучасную будову слова *народ*; 3) няправільным надборам слоў для ўстанаўлення марфемнай будовы слова з народна-дыялектнай мовы, напрыклад, *хвіліна* – *хвіля*, што дазваляе выдзеліць каранёвую марфему *хвіл-* і суфікс *-ін-*, канчатак *-а*, але лексема *хвіля* не зафіксавана як літаратурная; 4) падборам аднакаранёвых слоў толькі на аснове іх блізкага ці аднолькавага гучання, афармлення, без уліку семантыкі, напрыклад: *качан* і *качаня* ніяк не роднасныя, бо значэнне іх рознае, а таму, нягледзячы на аднолькавае напісанне і блізкае гукавое афармленне /качан/ – /качан'/, марфемны склад іх розны: *качан*, *кач-ан-я*; 5) парушэннем парадку, паслядоўнасці правядзення марфемнага аналізу слова.

Дапускаюцца шматлікія недакладнасці і нават памылкі і пры правядзенні словаўтваральнага аналізу слова. Гэта можна растлумачыць тым, што, нягледзячы на досыць багатую літаратуру, прысвечаную словаўтварэнню наогул, словаўтваральнаму аналізу ў прыватнасці, раздзел гэты досыць малады, параўнальна нядаўна ўведзены ў школьную праграму, ды і досыць складаны. Да таго ж словаўтваральны аналіз у школьнай

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

практыцы хоць і выкарыстоўваецца, але пакуль што недастаткова і, як правіла, на ўроках, прысвечаных толькі вывучэнню словаўтварэння.

Каб пазбегнуць найбольш пашыраных, паводле нашых назіранняў, памылак, дапамагчы практычна папярэдзіць памылкі пры правядзенні словаўтваральнага аналізу будучаму настаўніку, прапануем выпрацаваныя і сфармуляваныя намі правілы і прыёмы арганізацыі аналізу.

1. Перш чым прыступіць да словаўтваральнага аналізу, тым больш прапанаваць вучням канкрэтнае слова для аналізу, неабходна ўстанавіць, ці можна гэтае слова разглядаць з пункту гледжання словаўтваральнага аналізу, ці з'яўляецца яно аб'ектам гэтага аналізу.

Справа ў тым, што ў нашай мове не ўсе словы з'яўляюцца вытворнымі, а значыць, не любое слова можна прапанаваць для словаўтваральнага аналізу. Так, словы *дом, дым, стол, ток, фасоля, хата, тры, пяць* не маюць сваіх утваральных асноў, не маюць суадносных слоў, ад якіх яны ўтвораны. Як вынік – словы з невытворнай асновай (аснова раўняецца кораню) не з'яўляюцца аб'ектам словаўтваральнага аналізу. Праўда, гэта вельмі агульны вывад, які патрабуе ўдакладнення, паколькі маецца некалькі прыватных выпадкаў. Вось накаторыя:

а) у беларускай мове выдзяляецца група слоў, аснова якіх невытворная, раўняецца кораню, напрыклад: *сінь, гніль, бель, чырвань, ціш, бег, рух, хворы, любы, залаты, свіны* і інш., але яны паводле свайго ўтварэння матывуюцца іншымі словамі, г. зн. з'яўляюцца вытворнымі словамі і, зразумела, з'яўляюцца аб'ектам словаўтваральнага аналізу: *сінь* ← *сіні, гніль* ← *гнілы, бель* ← *белы, чырвань* ← *чырвоны, ціш* ← *ціхі, шыр* ← *шырокі, рух* ← *рухаць, бег* ← *бегаць, хворы* ← *хвароба, любы* ← *любіць, залаты* ← *золата, свіны* ← *свіння*;

б) не ўсе словы, аснова якіх дзеліцца на марфемы, з'яўляюцца вытворнымі, могуць быць прапанаваны для словаўтваральнага аналізу, напрыклад: у дзеясловах *абуць, разуць* выдзяляем агульную каранёвую марфему *-у-* і адпаведна прыстаўкі *аб-* і *раз-*, суфікс *-ць*. Тым не менш нельга сказаць, што ад чаго ўтворана, пры дапамазе чаго і якім спосабам. Ці яшчэ: словы *воін, вайна, войска*, у якіх згодна марфемнаму аналізу выдзяляем агульны корань *вой- /вай-/* і адпаведна суфіксы *-ін-, -ск-, -н-* і канчаткі – *нулявы* і *-а*, але для ўсіх гэтых слоў нельга ўстанавіць утваральныя асновы, словы, ад якіх яны ўтвораны, а гэта азначае немагчымасць выкарыстання іх для словаўтваральнага аналізу.

Для ўстанаўлення магчымасці ці немагчымасці правядзення словаўтваральнага аналізу таго ці іншага слова неабходна карыстацца прыёмам супастаўлення: патрэбна падбіраць да ўзятага слова блізкія па сэнсе і будове. Вядома, што любая вытворная аснова звязана з невытворнай і існуе як вытворная толькі тады, калі ў мове ёсць невытворная, якая суадносіцца з ёй структурна і семантычна. Пры страце невытворнай асновы ці семантычнай сувязі паміж імі вытворная аснова становіцца невытворнай, напрыклад: назоўнік *крыўда* раней суадносіўся па структуры і семантыцы з прыметнікам *крывы*, першы быў з вытворнай асновай (*крыў-д-а*), другі – з невытворнай (*крыв-ы*), у выніку змен у марфалагічнай будове (у дадзеным выпадку апрошчванне) слова *крыўда* стала невытворным, страцілася і сэнсавая сувязь паміж імі, затое ў мове з'явілася новае невытворнае слова – аснова, база для ўтварэння новых слоў (*крыўда – крыўдаваць, крыўдзіцель* і інш.).

2. Пры словаўтваральным аналізе, асабліва пры вызначэнні словаўтваральных сродкаў, а ў выніку і спосабу словаўтварэння нельга арыентавацца на марфемны склад слова, на яго вынікі. Так, даволі часта пры вызначэнні спосабу ўтварэння слова адбываецца перанясенне вынікаў марфемнага аналізу на вынікі словаўтваральнага, чаго ні ў якім разе рабіць нельга, напрыклад: у слове *прыгарадны* пры марфемным аналізе выдзяляюцца корань *-гарад-*, прыстаўка *пры-*, суфікс *-н-* і канчатак *-ы*, але гэта не можа служыць асновай таго, што дадзенае слова ўтворана прыставачна-суфіксальным спосабам, паколькі яно суадносіцца фармальна і семантычна са словам *прыгарад* 'населены пункт,

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

размешчаны паблізу вялікага горада, побач з горадам’ і матывуецца ім: *прыгарадны* ‘які мае адносіны да прыгарада; знаходзіцца ў прыгарадзе; які знаходзіцца паблізу горада; які мае адносіны да транспартных зносін паміж горадам і прыгарадам’, а значыць утвораны пры дапамозе суфікса *-н-* (*прыгарад* + *-н-* = *прыгарадны*) суфіксальным спосабам.

Часцей за ўсё такое памылковае перанясенне вынікаў марфемнага аналізу на словаўтваральны назіраецца пры вызначэнні і аналізе слоў афіксальнага ўтварэння ці аснова-, словаўтварэння і складана-суфіксальнага спосабу. Так, назоўнікі *мнагазначнасць* і *шматпланавасць* – складаныя па сваёй марфемнай будове, але нельга сказаць, што яны ўтвораны шляхам асноваскладання ці словаскладання, бо матывуюцца яны адпаведна прыметнікамі *мнагазначны* і *шматпланавы*, з якімі фармальна і семантычна суадносяцца (*мнагазначны* ’які складаецца з многіх лічбавых знакаў; які мае некалькі значэнняў; які нібы скрывае за сабой што-н. важнае, намякае на што-н. важнае’ + *-асць-* = *мнагазначнасць* ’уласцівасць мнагазначнага’), а ў выніку гэтыя словы ўтвораны суфіксальным спосабам.

Каб пазбегнуць такой памылкі пры словаўтваральным аналізе, неабходна ў кожным канкрэтным выпадку шукаць суадносныя словы, якія найбліжэй па структуры і семантыцы, і вызначаць утваральнае для аналізаванага слова. Толькі пасля гэтага можна гаварыць аб сродках і спосабе ўтварэння.

3. Пры вызначэнні суфіксальнага ці прыставачнага спосабаў утварэння слоў досыць часта дапускаецца памылка ў вызначэнні гэтых словаўтваральных сродкаў, паколькі зноў парушаецца парадак правядзення словаўтваральнага аналізу: перш вызначаецца сродак і спосаб, а патрэбна перш вызначыць утваральную аснову. Так, у назоўніку *дынамавец* правільным будзе вызначэнне суфікса *-авец*, паколькі ўтваральнай асновай для яго служыць назоўнік *дынама*, а не суфікс *-ец*, таму што наогул адсутнічае прыметнік *дынамавы*; альбо ў назоўніку *палахлівец* выдзяляем суфікс словаўтварэння *-ец* у выніку суаднясення з прыметнікам *палахлівы* (*палахлівы* + *-ец* = *палахлівец*); адпаведна: *недаказаць* < *неда-* + *казаць*, *паспускаць* < *па-* + *спускаць*, *спускаць* < *с-* + *пускаць* і інш.

Гэтай памылкі можна пазбегнуць, калі, па-першае, названа часціна мовы і лексічнае значэнне слова, падабраны суадносныя словы і вызначана ўтваральная аснова; па-другое, памятаць, што пры словаўтварэнні ў сучаснай беларускай мове няма такога спосабу, пры якім новыя словы ўтвараліся б далучэннем да ўтваральнай асновы адразу некалькіх суфіксаў ці некалькіх прыставак, хоць пры марфемным чляненні можна выдзеліць некалькі суфіксаў ці прыставак. Праўда, нельга забываць і пра складаныя марфемы тыпу прыстаўкі *неда-*, суфікса *-льнік* (*недаказаць, халадзільнік*), выдзеліць якія не складае вялікай цяжкасці, калі падабраць і ўстанавіць тую ўтваральную аснову, ад якой непасрэдна ўтворана кожнае канкрэтнае слова.

4. Пры словаўтваральным аналізе дапускаюцца памылкі і пры падборы матывавальнага слова, вызначэнні ўтваральнай асновы ў выніку змешвання словаўтваральнага і этымалагічнага аналізаў. Так, напрыклад, няправільным з’яўляецца суаднясенне назоўнікаў *бялізна* з прыметнікам *белы* і лічыць апошні матывавальным словам для назоўніка *бялізна*, паколькі назоўнік *бялізна* страціў сэнсавую сувязь з прыметнікам *белы* (*бялізна* ‘нацельнае адзенне з тканіны пераважна светлых колераў, а таксама вырабы з такой тканіны для бытавых патрэб’, а *белы* ‘які мае колер снегу, малака; проціл. чорны’).

Неабходна памятаць, што пры падборы матывавальных слоў (яны служаць утваральнымі для аналізаваных), неабходна ўлічваць толькі жывыя сэнсавыя сувязі паміж утваральным і вытворным словамі.

Заўвагі аб словаўварэнні асобных часцін мовы і стылістычных сродках словаўтварэння. Атрыманыя веды па словаўтварэнні набываюць вялікае значэнне пры вывучэнні марфалогіі, таму што вывучэнне кожнай часціны мовы завяршаецца тэмай яе словаўтварэння, спосабаў утварэння. Менавіта пры вывучэнні марфалогіі ўвогуле і словаўтварэння кожнай часціны мовы ўдасканальваюцца навыкі

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

правядзення словаўтваральнага аналізу, маецца магчымасць павысіць ступень цяжкасці і самастойнасці выканання (падбор больш складаных слоў). Пры гэтым акцэнтуецца ўвага на асаблівасцях утварэння кожнай часціны мовы, выкарыстанні спецыфічных словаўтваральных сродкаў, іх ролі, значэнні.

Пры вывучэнні, напрыклад, назоўнікаў, вучні заўважаюць, што найбольш пашыраным спосабам іх утварэння з'яўляецца суфіксальны спосаб, што вызначаюцца суфіксы, характэрныя толькі пры ўтварэнні назоўнікаў, што за асобнымі суфіксамі замацоўваецца канкрэтнае значэнне, напрыклад, суфіксы *-чык/-шчык, -іст /-ыст* выкарыстоўваюцца для ўтварэння назоўнікаў, што абазначаюць асобу па прадмету дзеяння: *бетон → бетоншчык, аблава → аблаўшчык, кафель → кафельшчык, цымбалы → цымбаліст, трактар → трактарыст, матор → матарыст*; абазначаюць асобу паводле дзеяння, якое яна выконвае: *пераказаць → пераказчык, перагібаць → перагібшчык, расшыфраваць → расшыфроўшчык, падмяняць → падменшчык*.

Варта звярнуць увагу і на такі факт, як далучэнне адных і тых жа суфіксаў да розных асноў і ўтварэнне слоў розных лексіка-семантычных груп, напрыклад, суфікс *-ец/-эц* утварае: 1) назвы асоб паводле асаблівасці, стану: *палахлівы → палахлівец, баязлівы → баязлівец, ганарлівы → ганарлівец, ліслівы → ліслівец, мудры → мудрэц*; 2) назвы асоб паводле іх прыналежнасці да грамадскіх арганізацый, ідэйна-палітычных напрамкаў і плыняў: *партыя → партыец, камсамол → камсамолец*; 3) назвы асоб паводле дзеяння: *касіць → касец, жаць → жнец, лавіць → лавец, прадаваць → прадавец*; 4) назвы асоб паводле іх нацыянальнасці: *Украіна → украінец, Эстонія → эстонец, Літва → літовец*; 5) назвы асоб паводле іх месцазнаходжання, жыхарства: *Жлобін → жлобінец*.

Як вядома, для прыметнікаў найбольш характэрным спосабам іх утварэння з'яўляецца суфіксальны. Пры дапамозе суфіксаў прыметнікі могуць утварацца ад асноў назоўнікаў, дзеясловаў, напрыклад: *хата → хатні, стэп → стэпавы*; *давяраць → даверлівы, блішчаць → блішчасты.*

Вывучэнне адносных прыметнікаў будзе больш свядомым, калі вучням прапануецца зрабіць замену назоўнікаў у словазлучэннях адпаведнымі па сэнсе прыметнікамі, напрыклад: *стол з дрэва – драўляны стол* (матэрыял), *дождж вясной – вясновы дождж* (час), *паліца для кніг – кніжная паліца* (прызначэнне), *паляна ў лесе – лясная паляна* (месца) і інш. У выніку выразна ўяўляецца не толькі спосаб утварэння адносных прыметнікаў, але і значэнне іх.

Рэкамендуецца звяртаць увагу вучняў і на такую асаблівасць прыметнікаў, як утварэнне якасных і адносных прыметнікаў з дапамогай адных і тых жа суфіксаў, напрыклад: суфіксы *-ан- /-ян-/, -н-, -ов- /-ёв-/* выкарыстоўваюцца як пры ўтварэнні якасных, так і адносных прыметнікаў (*вецер → ветраны, полымя → палымяны, упраўляць → упраўны, страта → стратны, тып → тыповы, ласка → ласкавы, бляха → бляшаны, бульба → бульбяны, заліваць → заліўны, правінцыя → правінцыяльны, зіма → зімовы, корань → каранёвы*).

Асаблівай увагі патрабуе работа па вызначэнні словаўтварэння прыналежных прыметнікаў з дапамогай суфіксаў *-аў-, -еў-, -ёў-, -оў-, -ін-, -ын-* ад агульных асабовых і ўласных назоўнікаў, напрыклад: *дырэктар → дырэктараў, Антось → Антосеў, Лукаш → Лукашоў, Міхась → Міхасёў, Марыля → Марылін, сястра → сястрын.* Вучні лёгка ўстанаўліваюць, ад асновы якога назоўніка і пры дапамозе якога суфікса ўтвораны прыналежныя прыметнікі, калі ім прапанаваць падобныя прыклады для самастойнага аналізу. Але намнога цяжэй самастойна ўтвараць прыналежныя прыметнікі, і, як правіла, досыць часта назіраюцца памылковыя ўтварэнні тыпу *Толін, Сашын, Пецін* і інш. Пазбегнуць гэтага можна ў выніку практыкаванняў, іх чаргавання па аналізе гатовых утварэнняў і самастойнага ўтварэння новых слоў паводле ўзораў.

Пры вывучэнні словаўтварэння дзеясловаў засяроджваецца ўвага на найбольш пашыраным спосабе – прыставачным. Тут важна, каб вучні заўважылі адну асаблівасць: утварэнне дзеясловаў з дапамогай прыставак ад цэлых слоў (*ад-казаць, пера-казаць, пад-*

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

казаць, вы-казаць, рас-казаць, неда-казаць) і вызначэнне прыставак і іх значэння. Значна менш дзеясловаў утвараецца суфіксальным спосабам. Як правіла, гэта ўтварэнне ад асноў назоўнікаў, прыметнікаў, лічэбнікаў, выклічнікаў, напрыклад: *друк → друкаваць, ноч → начаваць, труба → трубіць, токар → такарнічаць, канспект → канспектаваць*; *добры → дабрэць, вясёлы → весялець, шчыры → шчыраваць, роўны → раўняць*; *два → дваіць, тры → траіць*; *ах → ахаць, ох → охаць, гоп → гопаць* і інш.

Пасля вывучэння словаўтварэння розных часцін мовы неабходна падагульніць веды і навыкі вучняў. Можна прапанаваць скласці табліцу па ўтварэнні розных часцін мовы ў залежнасці ад спосабаў іх утварэння. Але абавязкова неабходна засяродзіць увагу вучняў на такім факце, як выкарыстанне суфіксаў пры ўтварэнні розных часцін мовы, напрыклад, суфікс *-іст* адзначаем у назоўніках са значэннем асобы па спецыяльнасці (*машына → машыніст*), у прыметніках са значэннем якасці, уласцівасці (*валакно → валакністы, вадзяны → вадзяністы*) і інш.

Атрыманыя веды па словаўтварэнні ў V – VII класах павінны стаць часткай, і даволі прыкметнай, ведаў па практычнай стылістыкі, бо, як вядома, асноўным стылістычным сродкам з'яўляецца стылістычна афарбаваная адзінка мовы. Вось чаму на ўроках па словаўтварэнні, уроках развіцця маўлення павінна адбывацца знаёмства са стылістычнымі магчымасцямі словаўтварэння. Напрыклад, звяртаецца ўвага на стылістычныя магчымасці сінаніміі словаўтваральных сродкаў (суфіксаў і прыставак), параўн.: *хата* і *хатка, хаціна, хатуля, хацінка, хацішча*; *старацца* і *пастарацца, папастарацца*.

Афіксы надаюць словам і пэўныя эмацыянальна-экспрэсіўныя афарбоўкі. Так, у гутарковай мове, мове мастацкай літаратуры выкарыстоўваюцца суфіксы *-еньк-, -ачк-, -аньк-, -ейк-, -ютк-, -явеньк-* і іншыя, якія надаюць словам памяншальнае ці памяншальна-ласкальнае значэнне (*беленькі, зімачка, ночанька, сонейка, цалюткі, бялявенькі*), суфіксы *-эзн-, -ізн-, -озн-, -енн-, -ізарн-* і іншыя, якія надаюць словам павелічальнае значэнне (*высачэзны, вялізны, глыбозны, таўсценны, велізарны*), суфіксы *-ун-, -ан-, -ач-, -ак-, -ух-, -лк-* і іншыя, якія ўносяць адценне зніжанасці, нават грубасці, знявагі (*таўстун, губан, брухач, выхваляка, фарсуха, чыталка*). Наадварот, для кніжнай мовы характэрна выкарыстанне слоў з прыстаўкамі *архі-, звыш-, небез-, анты-* (*архіпатрэбна, звышмодны, небезвядомы, антырэлігійны*), суфіксамі *-асць, -ік-, -ізм* і інш. (*напружанасць, сацыялізм, дэмакратызм, сімволіка*). Асноўная ўвага пры вызначэнні стылістычных рэсурсаў словаўтварэння надаецца сістэме практыкаванняў.

Пытанні і заданні

1. Вызначце ролю раздзела "Марфемны склад і словаўтварэнне" ў школьным курсе беларускай мовы.
2. Што агульнага і адметнага паміж марфемным і словаўтваральным аналізамі слова?
3. Якія тыповыя памылкі дапускаюць вучні пры марфемным аналізе?
4. Якія тыповыя памылкі дапускаюць вучні пры словаўтваральным аналізе?
5. Якое універсальнае правіла дапаможа пазбегнуць памылак пры правядзенні марфемнага і словаўтваральнага аналізаў слова?
6. Якія прыватныя прыёмы спрыяюць вывучэнню марфемнага складу слова і словаўтварэнню слоў беларускай мовы?
7. Пазнаёмцеся са спісам рэкамендаванай літаратуры і вызначце мэту выкарыстання паасобных прац у арганізацыі вучэбнай дзейнасці.

Літаратура

1. *Жуковская, О. А.* Изучение словообразования в восьмилетней школе / О. А. Жуковская, Т. А. Шаповалова. – М.: Просвещение, 1983. – 112 с.
2. *Земская, Е. А.* Современный русский язык. Словообразование / Е. А. Земская. – М.: Просвещение, 1973. – 304 с.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

3. *Канцавая, Г.* “Як дрэвы, растуць усе словы...”: Марфеміка і словаўтварэнне: паўтарэнне // Роднае слова. – 2009. - № 5. – С. 61 –65.

4. *Ляшчынская, В. А*. Марфемны склад і словаўтварэнне ў школе. Метадычныя рэкамендацыі для настаўнікаў беларускай мовы / В. А. Ляшчынская. – Гомель, 1982. – 46 с.

5. *Ляшчынская, В. А*. Марфемны і словаўтваральны аналізы слова на ўроках беларускай мовы // Выкладанне беларускай мовы і літаратуры: Кніга для настаўніка; пад рэд. М. А. Лазарука. – Мінск: Народная асвета, 1983. – С. 46 – 57.

6. *Немченко, В. Н.* Современный русский язык. Словообразование / В. Н. Немченко. – М.: Высшая школа, 1984. – 255 с.

7. *Старычонак, В.* Марфемны і словаўтваральны аналізы // Роднае слова. – 1998. – № 4. – С. 112 – 119.

8. *Сцяцко, П. У*. Некаторыя пытанні марфемнай будовы слова // Народная асвета. – 1981. – № 6. – С. 54 – 58.

9. *Сцяцко, П. У*. Пытанні словаўтваральнага аналізу слова // Народная асвета. – 1981. – № 7. – С. 65 – 67.

10. *Шакун, Л. М*. Словаўтварэнне / Л. М. Шакун. – Мінск: Вышэйшая школа, 1978. – 128 с.

11. *Язерская, С*. Аб практычнай накіраванасці вывучэння словаўтварэння ў V класе // Беларуская мова і літаратура ў школе. – 1989. – № 10. – С. 39 – 42; № 11. – С. 18 – 25; 1990. – № 2. – С. 19 – 29.

12. *Якуба, С*. Некаторыя асаблівасці засваення пяцікласнікамі словаўтваральных паняццяў // Беларуская мова і літаратура. – 1998. – № 12. – С. 108 – 116.

13. *Якуба, С*. Навучанне пяцікласнікаў словаўтваральнаму разбору // Беларуская мова і літаратура. – 1998. – № 12. – С. 108 – 116.

14. *Якуба, Святлана*. Шукайма разам карані!: Корань слова і яго значэнне // Роднае слова. – 1995. – № 5. – С. 78 – 84; № 7. – С. 78 – 85.

Слоўнікі

1. *Бардовіч, А. М.* Марфемны слоўнік беларускай мовы / А. М. Бардовіч, Л. М. Шакун. – Мінск: Вышэйшая школа, 1975; 2-е выд., 1989. – 718 с.

2. *Бардовіч, А. М.* Словаўтваральны слоўнік беларускай мовы / А. М. Бардовіч, М. М. Круталевіч, А. А. Лукашанец. – Мінск: Беларуская навука, 2000. – 413 с.

3. *Бардовіч, А. М.* Школьны марфемны слоўнік беларускай мовы / А. М. Бардовіч, А. С. Мормыш, А. М. Шакун. – Мінск: Аверсэв, 2005. – 496 с.

4. *Бардовіч, А. М.* Школьны словаўтваральны слоўнік беларускай мовы / А. М. Бардовіч, М. М. Круталевіч, А. А. Лукашанец. – Мінск: Аверсэв, 2006. – 512 с.

Тэма 10. *Методыка навучання граматыцы; методыка вывучэння пунктуацыі*

1. Значэнне і задачы вывучэння граматыкі ў школе. Кароткія звесткі з гісторыі выкладання граматыкі.

2. Асноўныя прынцыпы вывучэння граматыкі. Спецыфічныя прынцыпы навучання марфалогіі.

3. Методыка азнаямлення вучняў з марфалагічнымі паняццямі і фарміраванне сінтаксічных уменняў і навыкаў.

4. Віды практыкаванняў па марфалогіі і сінтаксісу. Марфалагічны і сінтаксічны разборы, методыка іх правядзення.

5. Арганізацыя працы па развіцці маўлення пры вывучэнні марфалогіі і сінтаксісу.

6. Мэты і месца пунктуацыі ў школьным курсе беларускай мовы.

7. Азнаямленне вучняў з пунктуацыйнымі паняццямі.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

8. Фарміраванне пунктуацыйных уменняў і навыкаў у рабоце над тэкстамі рознага тыпу і жанру.

9. Методыка работы над пунктуацыйнымі памылкамі і іх папярэджваннем.

Месца і роля граматыкі ў школьным курсе беларускай мовы. Як вядома, асобныя словы, іх набор не выражаюць думкі, не служаць для перадачы сэнсу. Яны служаць матэрыялам для ўтварэння словазлучэнняў, сказаў, тэкстаў, а гэта магчыма ў сувязі са зменай формы слова. Вывучэнне слоў і іх формаў, часцін мовы як класаў слоў, іх катэгорый, сувязей слоў, тыпаў словазлучэнняў і сказаў займаецца граматыка, якая складаецца з марфалогіі і сінтаксісу. Такім чынам, граматыка – гэта сукупнасць правіл, у адпаведнасці з якімі са слоў складаюцца сказы і паводле якіх словы змяняюцца, каб уключаць іх у сказы. Сказы ж утвараюць мінімальныя сэнсавыя адзінкі, з якіх складаецца наша маўленне. Зыходзячы з гэтага і вызначаецца тое цэнтральнае месца граматыкі ў школьным курсе беларускай мовы. Граматыка ў школе адыгрывае агульнаадукацыйную ролю: вывучэнне законаў граматыкі спрыяе развіццю лагічнага мыслення, паколькі ў ёй мінулыя пакаленні адлюстравалі пазнанне асноўных законаў логікі.

Вывучэнне граматыкі ў школе мае практычны характар, паколькі ў выніку забяспечваецца авалодванне нормамі літаратурнай мовы, ствараюцца ўмовы ўзбагачэння маўлення вучняў новымі формамі слоў, новымі сінтаксічнымі адзінкамі і інш. Усё гэта дасягаецца праз выпрацоўку практычных навыкаў. Цікавае выказванне пра ролю граматыкі пакінуў М.В. Ламаносаў: “Тупа оратория, косноязычна поэзия, неосновательна философия, сомнительна юриспруденция без грамматики”.

Значная роля граматыкі ў авалодванні маўлення ўвогуле і ў выпрацоўцы практычных навыкаў маўлення. А.В. Цекучоў зазначаў, што “без апоры на граматыку развіццё лагічнага мыслення будзе значна цяжэйшым, развіццё моўных і замацаванне арфаграфічных навыкаў будзе значна менш эфектыўным, а ў некаторых выпадках проста немагчымым” (Текучев А.В. Некоторые вопросы теории преподавания грамматики // Русский язык в школе. – 1961. – № 4. – С. 26). Сапраўды, вялікая роля належыць граматыцы ў авалодванні арфаграфіяй, іх цесная сувязь праяўляецца на кожным кроку вывучэння граматыкі. Напрыклад, для вызначэння напісання канчаткаў *-у* (*-ю*) ці *-а* (*-я*) у родным склоне назоўнікаў варта адрозніваць адушаўлёныя і неадушаўлёныя назоўнікі мужчынскага роду, у межах неадушаўлёных вызначаць групу і значэнне, ці магчымасць-немагчымасць спалучэння з лічэбнікамі; для напісання канчатка *-у* (*-ю*) і яго засваення ў давальным склоне назоўнікаў мужчынскага роду патрэбна перш за ўсё вызначыць: 1) назоўнікі 2-га скланення, 2) адз. лік, 3) мужчынскі род (*старасту, Кузьму, дзядулю, Пецю*).

Не прыходзіцца гаварыць, якая вялікая роля граматыкі для засваення правіл расстаноўкі знакаў прыпынку, паколькі амаль усе правілы пунктуацыі заснаваны на веданні сінтаксічнай будовы сказа. Напрыклад, у сказе *Дождж мочыць – сонца сушыць* дзве граматычныя асновы, дзве часткі бяззлучнікавага складанага сказа, у якім сэнс адной часткі супрацьпастаўляецца другой, што выражаецца своеасаблівай інтанацыяй, паўзай і ў адпаведнасці з чым ставіцца працяжнік.

Як відаць, роля граматыкі і адпаведна гэтаму яе месца ў школьным курсе беларускай мовы вызначаецца як практычнай неабходнасцю авалодвання ёю, каб ствараць і разумець, успрымаць і асэнсоўваць тэксты ў розных формах праяўлення, так і агульнаадукацыйным значэннем граматыкі, якая служыць развіццю мыслення, маўлення вучняў.

Такое месца, як у сучаснай школе, граматыка не заўсёды займала. Да сучаснага месца і ролі граматыкі ў школе ішло паступовае развіццё і ўдасканаленне методыкі яе выкладання. За доўгі час свайго развіцця методыка вывучэння граматыкі прайшла некалькі этапаў, ці напрамкаў: логіка-граматычны, псіхалагічны, элементарна-практычны, фармальна-граматычны, семантыка-граматычны, структурна-семантычны, кожны з якіх, з аднаго боку, адлюстроўвае напрамак развіцця ў пэўны перыяд самой навукі аб мове, з

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

другога – адрозніваецца новымі метадычнымі ідэямі, поглядамі іх прадстаўнікоў на асноўныя пытанні методыкі выкладання граматыкі.

Логіка-граматычны напрамак характарызуецца асноўным выдзяленнем у выкладанні граматыкі – развіцця мыслення навучэнцаў, іх духоўных асаблівасцей, а роля граматыкі як самастойнай навукі зніжалася, паколькі граматыку разглядалі як навуку, якая адлюстроўвае перш за ўсё законы логікі, а пасля толькі законы мовы (Ф.І. Буслаеў). Паступова залежнасць граматыкі ад логікі слабее.

Псіхалагічны напрамак (апошняя чвэрць XIX ст.) характарызуецца асноўным выдзяленнем у выкладанні граматыкі на аснове ідыялістычнай псіхалогіі, калі тлумачэнне граматычных катэгорый абапіралася на псіхалагічнае адчуванне мовы, яе фармальных паказчыкаў.

Элементарна-практычны напрамак мэтай навучання граматыцы прызнаваў толькі практычны бок: засваенне вучнямі арфаграфіі і пунктуацыі, а вывучэнне тэарэтычнай часткі граматыкі нават адмаўлялася. Афіцыйна гэты напрамак быў аформлены на І-ым з'ездзе настаўнікаў рускай мовы ваенна-вучэбных устаноў у 1903 г. (М.К. Кульман). Асноўным метадам для навучання пісьменнага чалавека прызнавалася назіранне, калі вучні пад кіраўніцтвам настаўніка праводзілі назіранні над арфаграфічнымі і пунктуацыйнымі фактамі, групавалі іх, рабілі вывады. Ізноў адмаўлялася неабходнасць вывучэння ў школе асноў навукі аб мове, граматычнай тэорыі.

Фармальна-граматычны напрамак (праіснаваў у школьнай практыцы з 1921 па 1931 гг.) прызнаваў асноўным аб'ектам вывучэння формы слоў і словазлучэнняў, а таму граматычныя катэгорыі распазнаваліся толькі па фармальных прыкметах. Напрыклад, назоўнік – усякае слова, якое мае форму склона, якое скланяецца, а гэта і *дом,* і *я,* і *дзесяць.* Асноўным метадам лічыўся метад назірання за знешнімі прыкметамі выражэння катэгорый. У методыцы выкладання беларускай мовы фармальна-граматычны напрамак прадстаўлены працамі Язэпа Лёсіка, найперш яго «Беларуская мова. Правапіс», дзе аўтар выказваў, што «сучасная мэтодыка парвала традыцыйную сувязь граматыкі з правапісам».

Семантыка-граматычны напрамак пры вывучэнні граматыкі на першае месца выдзяляе семантычны бок, семантычную прыкмету, але не ўдзяляе і нават адмаўляе фармальны, структурны бок граматычных адзінак.

Структурна-семантычны напрамак у выкладанні граматыкі ўзнік у пачатку 60-х гадоў XX ст, а яго асаблівасцямі стала вывучэнне структуры граматычных адзінак у непарыўнай сувязі з іх значэннем і ўстанаўленне ўзаемазалежнасці састаўных частак цэлага, незалежна ад таго з'яўляецца гэта цэлае словам, словазлучэннем ці сказам.

Марфалогія ў школе вывучаецца сёння на сінтаксічнай аснове. Гэта выцякае з практычнай накіраванасці курса беларускай мовы, якая вызначае мэтазгоднасць таго, каб усе граматычныя з'явы ўводзіліся ў практыку маўлення. Гэта, па-першае, забяспечвае глыбокае разуменне вучнямі неабходнасці і важнасці той ці іншай граматычнай з'явы для паўсядзённых зносін, што ў сваю чаргу з'яўляецца магутным псіхалагічным фактарам замацавання адпаведнага навыку. Па-другое, вывучэнне граматычных з'яў у маўленчай практыцы спрыяе таму, каб яны прымяняліся ў маўленні вучняў, паколькі вывучэнне праводзіцца на матэрыяле тэкстаў.

Вядома, што спалучэнне слоў у сказы рэгламентуецца правіламі сінтаксісу, зыходзячы з чаго сінтаксічная функцыя слова вызначае ролю тых ці іншых граматычных прыкмет. Напрыклад, вывучэнне склонаў мэтазгодна праводзіць не на прыкладзе асобных слоў, а ў канструкцыях, дзе той ці іншы склон неабходны для пабудовы адпаведнага адрэзку тэксту.

Важнае месца і ролю ў навучанні граматыцы адыгрывае засваенне вучнямі граматычных правілаў і азначэнняў, у сувязі з чым неабходна вызначаць усведамленне і асэнсаванне іх вучнямі, правільнасць іх разумення.

Вывучэнне граматыкі ў школе ідзе ва ўзаемасувязі і паслядоўнасці дзвюх частак – марфалогіі і сінтаксісу, хаця кожная частка мае свой змест, свае мэты і задачы.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Навучанне марфалогіі і яго асаблівасці. Марфалогія ўключае падзел і разгляд часцін мовы, у працэсе якога ў вучняў фарміруюцца паняцці аб адным з найважнейшых бакоў граматычнай будовы беларускай мовы, набываюцца і ўдасканальваюцца практычныя навыкі змянення, утварэння, правапісу і ўжывання розных часцін мовы, вучні ўзбагачаюць сваё маўленне новымі формамі слоў, развіваюць лагічнае мысленне пры выдзяленні слова як пэўнай часціны мовы, аргументацыі гэтага выдзялення і пад. Вывучэнне марфалогіі ў школе мае шэраг асаблівасцей, абумоўленых моўнымі і пазамоўнымі прычынамі.

Школьны курс марфалогіі адносна тлумачэння часцін мовы кіруецца тым напрамкам у лінгвістыцы, паводле якога часціны мовы – лексіка-граматычныя класы слоў. Вось чаму ў школьнай марфалогіі вывучаюцца толькі тыя часціны мовы, якія ў лінгвістычнай навуцы адносяцца да агульнапрызнаных: назоўнік, дзеяслоў, прыметнік, лічэбнік, займеннік, прыслоўе, прыназоўнік, злучнік, часціцы, выклічнік. Катэгорыя стану і мадальныя словы як “нетрадыцыйныя” не ўключаюцца ў школьны курс марфалогіі ў якасці самастойных часцін мовы, хаця вучні часткова ўсё ж знаёмяцца з імі, напрыклад, пры вывучэнні прыслоўяў, пабочных слоў і словазлучэнняў і інш.

Як вядома, навуковая граматыка не дае адзінага вырашэння межаў і аб'ёму некаторых часцін мовы, напрыклад, займеннікаў, лічэбнікаў і дзеясловаў. Так, калі пры вызначэнні займеннікаў улічваецца толькі спецыфіка іх семантыкі, то побач з прадметна-асабовымі (*я, ты, ён, яна, яно, яны*) аказваюцца словы, што змяняюцца па родах, ліках і склонах, як і прыметнікі, і выконваюць у сказе тую ж сінтаксічную ролю, што і прыметнікі (*мой, такі, гэты* і інш.). Калі ж пад увагу прымаюць не толькі спецыфіку семантыкі, але і граматычныя асаблівасці (адсутнасць адрозненняў у формах роду, ліку; асаблівасці сінтаксічных сувязей і інш.), то тады толькі частка слоў, традыцыйна аднесеных да займеннікаў, застанецца ў гэтай групе: *я, ты, ён, яна, яно, яны, мы, вы, сябе, хто, што, хтосьці, нехта, ніхто, нішто.* Гэта прадметна-асабовыя займеннікі, ці займеннікі-назоўнікі. У школьнай практыцы прыняты першы падыход: пры вызначэнні займеннікаў улічваецца толькі семантыка, у сувязі з чым мае месца наступнае азначэнне: “Займеннік – самастойная часціна мовы, якая п а к а з в а е на прадметы, прыметы прадметаў, колькасць, не называючы іх” (Малажай Г.М., Кавалевіч З.М., Рачэўскі С.Р. Беларуская мова. Падручнік для 6 класа школ з рускай мовай навучання – Мн.: Народная асвета, 1996. – С. 175).

Маюцца розныя погляды і адносна складу лічэбнікаў: 1) на аснове агульнасці семантыкі і адметнасцей марфалагічных і сінтаксічных прыкмет (адсутнасць форм роду, ліку, супастаўленне назоўнага і ўскосных склонаў) В.У. Вінаградаў адносіць да лічэбнікаў лікавыя (*адзін, два, тры, чатыры…*), колькасна-зборныя (*абодва, абедзве…*) і няпэўна-колькасныя (*столькі, сколькі*), а парадкавыя лічэбнікі ў такім выпадку ўключаюцца ў разрад адносных прыметнікаў, паколькі формы, сістэма скланення, сінтаксічныя функцыі іх супадаюць; 2) калі ж улічваць семантычную і словаўтваральную сувязь колькасных і парадкавых лічэбнікаў, то словы, якія абазначаюць парадак прадметаў пры лічэнні, уключаюцца ў разрад лічэбнікаў, што і адлюстравана ў школьнай граматыцы: “Лічэбнік – гэта самастойная часціна мовы, якая абазначае лік, колькасць прадметаў або іх парадкавае месца” (Малажай Г.М., Кавалевіч З.М., Рачэўскі С.Р. Беларуская мова. Падручнік для 6 класа школ з рускай мовай навучання – Мн.: Народная асвета, 1996. – С.124).

У навуковай літаратуры існуюць тры погляды адносна месца дзеепрыметнікаў і дзеепрыслоўяў у сістэме часцін мовы: 1) дзеепрыметнікі і дзеепрыслоўі – формы дзеяслова; 2) дзеепрыметнікі і дзеепрыслоўі характарызуюцца як гібрыдныя, змешаныя катэгорыі, адна з якіх адносіцца да прыметніка (дзеепрыметнік), другая – да прыслоўя (дзеепрыслоўе); 3) дзеепрыметнікі і дзеепрыслоўі – самастойныя часціны мовы. У школьнай практыцы дзеепрыметнікі і дзеепрыслоўі вывучаюцца як формы дзеяслова, але пры гэтым акцэнтуецца ўвага на тое, што яны маюць асаблівасці, граматычныя катэгорыі адпаведна дзеяслова і прыметніка ці дзеяслова і прыслоўя, што дазваляе рабіць лагічны

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

вывад аб аднясенні іх да гібрыднай дзеяслоўна-прыметнікавай ці дзеяслоўна-прыслоўнай формы. А практычная праца вучняў паводле выражэння членаў сказа пры сінтаксічным разборы (указваецца *дзеепрым.* ці *дзепрысл., дзеепрым.* ці *дзеепрысл. зварот*) дазваляе адзначыць іх як самастойныя часціны мовы.

Яшчэ адна асаблівасць навучання марфалогіі абумоўлена ўмовамі навучання: гэта працяглы працэс з пэўнымі этапамі: пачатковы (1-4 кл.), сістэматычны (6-7 кл.), спадарожны (8-9 кл.) і заключны (10-11 кл.). Вось чаму пры навучанні марфалогіі надаецца сур'ёзнае значэнне прынцыпу пераемнасці ад пачатковага да сістэматычнага этапаў, паміж пэўнымі класамі сістэматычнага этапа, калі вывучаюцца розныя часціны мовы, што складаюць сістэму. Таму пры тлумачэнні новага матэрыялу варта часцей апірацца на звесткі, атрыманыя ў пачатковай школе, менш "жаваць" вядомае, больш увагі надаваць развіццю маўлення: нормам і правілам утварэння, адбору і ўжыванню пэўных граматычных формаў; удасканальванню маўленчых навыкаў і пад.

Неабходнасць забеспячэння правільнасці арганізацыі навучання – веданне асноўных задач навучання марфалогіі ў школе, якія выцякаюць са зместу і аб'ёму марфалогіі ў школьным курсе беларускай мовы і да якіх адносяцца:

1) выпрацаваць уяўленне ў вучняў, што марфалогія – гэта строга арганізаваная сістэма, куды ўваходзяць вядомыя марфалагічныя класы слоў і іх формы, якія існуюць, функцыянуюць не самі па сабе, а ў структуры словазлучэнняў, сказаў, тэкстаў;

2) пазнаёміць вучняў са складам часцін мовы, з падзелам іх на самастойныя і службовыя і з выдзяленнем выклічнікаў як асобнай часціны мовы;

3) забяспечыць засваенне вучнямі формаў словазмянення, якія характэрны пэўным часцінам мовы, і навучыць правільнаму ўжыванню гэтых формаў для пабудовы словазлучэнняў і сказаў у тэкстах пэўнага тыпу;

4) паведаміць некаторыя звесткі пра асаблівасці і адметнасці словаўтварэння асобных часцін мовы;

5) выпрацаваць неабходныя арфаграфічныя навыкі, якія апіраюцца на разуменне правіл правапісу, што звязаны з вывучэннем марфалогіі.

Для вырашэння пастаўленых задач, з аднаго боку, варта засяродзіць увагу на тых момантах, што выклікаюць цяжкасць у засваенні пытанняў марфалогіі і вядуць да тыповых памылак, якія можна і патрэбна, ведаючы іх прычыны, папярэдзіць; а з другога – ведаць асаблівасці выкладання і вывучэння часцін мовы.

Так, практыка навучання марфалогіі падказвае, што найбольш тыповымі памылкамі яе засваення вучнямі, а значыць найбольшай увагі патрабуюць, наступныя: 1) змешванне вучнямі паняццяў "часціна мовы" і "член сказа" ці блытаніна, неадрозненне тэрмінаў; 2) неадрозненне часцін мовы (параўн.: *уверх* і *ў верх*), асабліва пры пераходзе адной часціны мовы ў другую, напрыклад, *нізам, верхам, марожанае* і інш.; 3) неадрозненне знешне падобных формаў, асабліва склонавых формаў назоўніка, напрыклад, формы роднага і вінавальнага склонаў тыпу *брата, інжынера, каваля* і інш.; 4) блытаніна беларускіх і рускіх формаў слова, напрыклад, *па лугах – по лугам, па палях – по полям; палёў, лясоў – полей, лесов* і інш., і ўжыванне адных замест другіх; 5) адсутнасць запамінання назваў часцін мовы ў беларускай мове і/ці замена іх адпаведнымі рускімі тэрмінамі.

<u>Заўвагі аб выкладанні асобных часцін мовы.</u> Кожная часціна мовы валодае сваім наборам прыкмет, уласцівасцей, сваімі граматычнымі катэгорыямі, сваёй роляй і ступенню частотнасці выкарыстання ў маўленні, сваімі цяжкасцямі пры засваенні і памылкамі, якія патрэбна папярэдзіць, а таму патрабуе і своеасаблівага падыходу пры навучанні ім.

Пры вывучэнні н а з о ў н і к а асноўная ўвага надаецца вывучэнню граматычных катэгорый, пры гэтым важна ўлічыць наступныя метадычныя рэкамендацыі.

Пра падзел назоўнікаў паводле роду ці ліку вучні знаёмяцца ў пачатковых класах і практычна добра авалодваюць гэтымі граматычнымі катэгорыямі – вызначаюць род ці лік назоўнікаў, правільна ўжываюць словы рознай родавай ці лікавай прыналежнасці ва

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

ўласным маўленні. Асноўная ўвага пры вывучэнні гэтых тэм павінна быць скіравана на шматлікія адрозненні ў вызначэнні р о д у назоўнікаў у беларускай і рускай мовах, параўн.: *абутак – обувь, брыво – бровь, глупства – глупость, півоня – пион, яблык – яблоко* і інш., калі адначасова вызначаецца адметнае фанетычнае афармленне беларускіх лексем у параўнанні з рускімі адпаведнікамі; л і к у назоўнікаў, параўн.: *крупа* (толькі адз., ж.) – *крупы* (толькі мн.), *дверь* (толькі адз., ж.) – *дзверы* (толькі мн.) і інш.

Адметнай працы патрабуе вызначэнне роду назоўнікаў, якія 1) аднолькавыя ці блізкія паводле фанетыка-літарнага афармлення ў абедзвюх мовах, параўн.: *боль* (м.) – *боль* (ж.), *гусь* (ж.) – *гусь* (м.), *дроб* (м.) – *дробь* (ж.), *мазоль* (м.) – *мозоль* (ж.), *палын* (м.) – *полынь* (ж.), *сабака* (м.) – *собака* (ж.) і інш.; 2) з'яўляюцца назоўнікамі агульнага роду (*казанская сірата і казанскі сірата*); 3) з'яўляюцца запазычанымі словамі і не маюць формаў змянення, напрыклад, *алібі, кіно, дэпо, кенгуру, шымпанзэ, мадам, дэндзі* і інш.

Пры вывучэнні назоўніка найбольшую цяжкасць складае адрозненне склонавых форм, часцей за ўсё гэта назіраецца пры знешнім, фармальным падабенстве, напрыклад, роднага і вінавальнага (*сома*), роднага і давальнага (*погляду*) склонаў назоўнікаў 2-га скланення; давальнага і меснага (*сцяне, зямлі*) назоўнікаў 1-га скланення; роднага, давальнага і меснага склонаў (*ночы, косці*) 3-га скланення і інш. У сувязі з гэтым вызначэнне і адрозненне пэўных склонаў не павінна абапірацца толькі на знешні, фармальны паказчык – канчатак. Варта ўлічыць, што склон назоўніка вызначаецца ў кантэксце прыёмам пастаноўкі пытання ад слова, да якога адносіцца аналізаванае (*У суседнім пакоі чуваць музыка.* Чуваць дзе? – *у пакоі*), а як вынік – навучыць вучняў карыстацца гэтым прыёмам.

Пры пастаноўцы пытання могуць назірацца выпадкі супярэчнасці граматычнага са стылістычным, лагічным, напрыклад: *Прачытаў кнігу з захапленнем.* Прачытаў з чым? – *з захапленнем*. Так не гавораць, аднак для ўстанаўлення склону назоўніка магчыма, агаворваючы перавагу лагічнага над граматычным.

Не з'яўляецца памылкай і пастаноўка парных пытанняў, хоць, як вядома, паасобку яны выкарыстоўваюцца адносна паняццяў адушаўлёнасці-неадушаўлёнасці назоўнікаў. У асобных жа выпадках пастаноўка парных пытанняў нават пажадана, таму што ў назоўным (*хто? што?*), родным (*каго? чаго?*), бо ў вінавальным *каго? што?*

Яшчэ адзін прыём правільнага вызначэння склонаў назоўніка – зварот да значэнняў пэўных склонаў, напрыклад, творны склон мае значэнні прылады дзеяння (*пісаць пяром*), спосабу дзеяння (*гаварыць шэптам*), параўнання (*паляцела птушкай*), месца, напрамку (*ісці лесам*), сумеснасці дзеяння (*вучуся з сябрам*), суб'екта дзеяння (*дрэва зламана ветрам*).

Пры вызначэнні склону назоўніка, правільнаму выбару канчатка пэўнага склону дапамогу аказвае высвятленне значэння назоўніка, напрыклад, у родным склоне назоўнікі мужчынскага роду ў залежнасці ад значэння могуць мець канчатак *-а* (*-я*) і *-у* (*-ю*), параўн.: *дом-а* 'будынак' і *дом-у* 'радня, родныя мясціны', *загад-а* 'дакумент' і *загад-у* 'дзеянне паводле дзеяслова загадваць, загадаць' і інш.

Пры вызначэнні ўскосных склонаў назоўнікаў важна ўлічваць і прыназоўнікі пры іх, якія ўжываюцца не адвольна, а з пэўнымі склонамі і маюць акрэсленае ў кожным выпадку значэнне, напрыклад, месны прыдзеяслоўны склон ужываецца з прыназоўнікам *аб* і *пры*: з прыназоўнікам *аб* месны склон назоўніка абазначае прадмет думкі, мовы, перажыванняў і ўжываецца з дзеясловамі *гаварыць, думаць, чытаць, сумаваць* і інш. (*думаць аб вучобе, гаварыць аб гісторыі*), а з прыназоўнікам *пры* – указвае на прадмет, каля якога знаходзіцца што-небудзь (*быць пры справе, знаходзіцца пры доме*) і інш.

Як відаць, для выпрацоўкі навыкаў вызначаць склон назоўніка (у выніку і ўжываць склонавыя формы назоўніка) варта карыстацца рознымі прыёмамі, часцей за ўсё ў іх сукупнасці, і ва ўсіх выпадках у кантэксце, дзякуючы чаму фарміруюцца навыкі правільнага ўжывання формаў назоўніка, замацоўваюцца нормы вымаўлення і напісання не ізаляванага слова, а ў сінтаксічнай сувязі з іншымі.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Такім чынам, на ўроках беларускай мовы пры вывучэнні назоўніка найбольшая ўвага надаецца выпрацоўцы практычных навыкаў і ўменняў па вызначэнні роду, ліку, склону іх у пэўным кантэксце ці з мэтай ужывання ва ўласным тэксце, што спрыяе замацаванню тэорыі і стварэнню асноў для развіцця маўлення вучняў.

Прыступаючы да вывучэння л і ч э б н і к а, настаўнік павінен вызначыць для сябе, што складае аснову тэарэтычных пытанняў і найбольш неабходна для развіцця практычных навыкаў. На нашу думку, асаблівае значэнне патрэбна надаць тэарэтычным звесткам, магчыма, шляхам пошукавай працы вучняў пра класіфікацыю лічэбнікаў: 1) паводле значэння – колькасныя (*дзесяць, семдзесят*...), парадкавыя (*дзесяты, тысяча дзевяцьсот сорак першы*...) і дробавыя (*адна пятая, дзве трэція*...); 2) паводле складу – простыя (*адзін, два*…), складаныя (*шэсцьдзесят, пяцьсот*…) і састаўныя (*сорак пяць, чатыры дзесятыя*…), ад чаго залежыць свядомае засваення правілаў скланення гэтых груп лічэбнікаў, г. зн. складае аснову авалодвання нормамі вымаўлення і напісання лічэбнікаў як асобнага класа слоў мовы.

Звернем увагу будучых настаўнікаў і на той факт, што часовай кампаніяй па вывучэнні лічэбнікаў не дабіцца поспеху ў іх выкарыстанні, не выкараніць тыповых памылак тыпу *пяцьдзесяці вучням, ад пятнаццаць адняць сем, дзевяностам, з дзвесці пятнаццаці рублёў*... у вусным і пісьмовым маўленні вучняў, што абумоўлена, па-першае, памылковым і, на жаль, пашыраным памылковым ужыванні ў мове асоб, што акружаюць вучняў; па-другое, у друкаваных тэкстах лічэбнікі досыць абмежаваны ўжываннем і, як правіла, падаюцца лічбамі, што не спрыяе выпрацоўцы нормаў ужывання ў пісьмовай і вуснай формах.

Сістэматычная і мэтанакіраваная праца па ўжыванні лічэбнікаў патрабуе ўключэння іх у тэксты дыктантаў, перакладаў, пераказаў; на ўроках па вывучэнні розных тэм розных раздзелаў, у тым ліку і задоўга да вывучэння лічэбніка як самастойнай часціны мовы і г.д. Напрыклад, пасля знаёмства з фразеалагізмамі, але задоўга да вывучэння лічэбнікаў, варта звяртацца да фразеалагізмаў тыпу *з першага слова* 'адразу ж, з самага пачатку размовы*', на адно слова* 'для вельмі кароткай размовы, паведамлення і пад.*', у адно слова* 'аднадушна, дружна, згодна (гаварыць, казаць, цвярдзіць і пад.' і інш., кампанентамі якіх з'яўляюцца лічэбнікі, тым самым узбагачаючы мову вучняў фразеалагізмамі, выпрацоўваючы ўменні ўжываць іх да месца і з пэўнай мэтай, вызначаць сінтаксічную функцыю фразеалагізмаў у сказе.

Цікавасць да лічбаў, лічэбнікаў як часціны мовы ўзрастае, калі надаць навучанню займальны, пазнавальны характар, напрыклад: магія і сімволіка лічбаў, беражлівыя адносіны да ўласнай і дзяржаўнай маёмасці ("Колькі каштуе "бясплатна"?"), самастойная праца на канікулах ("Мая дапамога бацькам"), збор макулатуры ці металалому, спаборніцтвы і інш.

З улікам двухмоўнай дзяржаўнасці і перавагі выкарыстання рускай мовы ў розных сферах пэўнае месца на ўроках павінны заняць прыёмы параўнання і супастаўлення фактаў беларускай і рускай моў, параўн.: *адзінаццаць – одиннадцать, шэсцьдзясят – шестьдесят, сем – семь, семсот – семьсот* і інш.

Пры вывучэнні такіх часцін мовы, як п р ы м е т н і к і п р ы с л о ў е на ўроках беларускай мовы найпершай увагі патрабуюць пытанні аб разрадах гэтых часцін мовы па значэнні, аб іх ролі і ўжыванні ў маўленні, аб адметнасці ўтварэння формаў ступеней параўнання ў беларускай і рускай мовах і іх ужыванні, а таксама пытанні правапісу слоў гэтых часцін мовы.

Выдзяленне асноўных разрадаў прыметнікаў па значэнні – адносныя, якасныя, прыналежныя – вельмі важна для засваення, паколькі звязана з асаблівасцямі ўтварэння, напісання. Так, вылучэнне прыналежных прыметнікаў (засваенне і асэнсаванне іх звычайна не выклікае цяжкасці) мае асаблівае значэнне для правільнага іх ужывання ў вуснай і пісьмовай формах: яны ўтвараюцца пры дапамозе суфікса *-аў /-яў /-еў /-ёў /-оў /-аў* ад назоўнікаў мужчынскага роду (*Саш**аў**, Кол**еў**, Міхас**ёў**, дзядул**ев**ы, бабр**оў**, бацьк**аў***) і

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

-ін /-ын ад назоўнікаў жаночага роду (*Ірын**ін**а, Маш**ын**а, мам**ін**а, бабул**ін**а*), пры гэтым важна адразу ўлічыць сувязь напісання вытворных прыметнікаў то з вялікай, то з малой літары ў залежнасці ад уласнага ці агульнага назоўніка яны ўтвараюцца, а таксама наяўнасць чаргавання *к* з *ч* тыпу (*бабуль<u>к</u>а – бабуль<u>ч</u>ын, дачуш<u>к</u>а – дачуш<u>ч</u>ын, зязюль<u>к</u>а – зязюль<u>ч</u>ын*).

Якасныя прыметнікі лягчэй выдзяляць па наяўнасці формаў ступеней параўнання (*вясёлы – весялейшы, больш вясёлы – найвесялейшы, самы вясёлы*), паколькі адносныя і прыналежныя, а таксама некаторыя якасныя не маюць форм ступеней параўнання. Аднак тут патрэбна засяродзіцца, па-першае, на выпрацоўцы навыкаў утварэння, адрознення формаў вышэйшай і найвышэйшай ступеней параўнання і іх ужывання ў беларускай мове і адрознення ад адпаведных формаў рускай (параўн. руск. *весёлый – веселее, более весёлый – найвеселейший, самый весёлый*); па-другое, патрэбна ўлічыць, што маўленне вучняў беднае прыметнікамі ацэначнага характару. Вось чаму ў працы з вучнямі настаўніку патрэбна ставіць і вырашаць наступныя задачы: 1) у сувязі з тым, што прыметнікі заўсёды выступаюць як словы, якія спалучаюцца з назоўнікамі паводле ліку, роду і склону, важна дабіцца арганічнай сувязі прыметнікаў з назоўнікамі ў маўленчай дзейнасці вучняў; 2) пашыраць і ўдасканальваць навыкі сінтаксічнага разбору сказаў і вызначэння сінтаксічнай функцыі прыметнікаў – азначэння (*Яркае сонца ўзнялося над лесам*), выказніка (*Мне лес цяпер міл удвая. Ноч была цёмная*); 3) упэўніць вучняў у тым, што прыметнік – самая колькасная пасля назоўніка катэгорыя слоў, якая ўжываецца ў розных відах літаратурнага маўлення, і выклікаць у вучняў патрэбу карыстацца імі ў сваім маўленні.

Вывучэнне прыметніка варта звязаць з фразеалогіяй, уключаючы ў разгляд фразеалагізмы з прыметніка і назоўніка, напрыклад: *старая песня* 'даўно вядомае, многа раз чутае, назойлівае', *лебядзіная песня* 'самае апошняе, звычайна найбольш значнае, праяўленне таленту, здольнасцей, дзейнасці', *доўгая песня* 'тое, што патрабуе працяглага часу, што не скора можа быць зроблена, расказана і пад.' і інш.

П р ы с л о ў і паводле свайго значэння падзяляюцца на акалічнасныя, якія паказваюць на розныя акалічнасці, пры якіх адбываецца дзеянне (*далоў, увосень, дагэтуль, сумыслу* і інш.), і якасныя, якія характарызуюць дзеянне або прыкмету з боку якасці (*глуха, радасна, смела, чароўна, якасна* і інш.). Варта заўважаць у працы з вучнямі, што адзначаюцца прыслоўі, якія спалучаюць значэнне якаснай характарыстыкі з акалічнаснымі значэннямі характару і спосабу дзеяння, параўнання і сумеснасці (*Лес быў ужо голы, <u>па-восеньску</u> пануры і маўклівы.* І. Шамякін).

Адметнасць прыслоўяў заключаецца ў тым, што яны характарызуюцца адсутнасцю формаў скланення і спражэння (*уваччу, пасярэдзіне, спачатку, як-небудзь, знарок, раптам, удваіх, па-брацку* і інш.), аднак якасныя прыслоўі маюць формы ступеней параўнання і формы ацэнкі (*актыўна – актыўней – больш актыўна – найбольш актыўна; смела – смялей, больш смела – найсмялей, найбольш смела*; *лагодненька, лёгенька, чысценька*).

Формы ступеней параўнання – вышэйшая і найвышэйшая – утвараюцца як сінтэтычным, так і аналітычным шляхам. Варта засяродзіць увагу вучняў не толькі на тым, што сінтэтычная, ці простая, форма вышэйшай ступені параўнання прыслоўяў мае суфікс *-ей /-эй /-ай*, які далучаецца да асновы якаснага адпрыметнікавага прыслоўя (*<u>смел</u>-а – смял**ей**, <u>шырок</u>-а – шыр**эй***), але і на пэўных асаблівасцях утварэння:

1) перад суфіксам *-ей /-эй /-ай* зычныя *г, к, х* чаргуюцца з *ж, ч, ш* (*дорага – дара**ж**эй, лёг**к**а – ляг**ч**эй, ці**х**а - ці**ш**эй*);

2) у асобных прыслоўях вышэйшай ступені параўнання суфікс можа далучацца непасрэдна да кораня (*<u>блізк</u>а – бліжэй, <u>высок</u>а – вышэй, <u>далёк</u>а – далей*), пры гэтым выпадае, адсякаецца, суфікс *-к- /-ок- /-ёк-*; утварэнне форм вышэйшай ступені з захаваннем поўнай утваральнай асновы прыслоўя тыпу *блізка – блізчэй, высока – высачэй, далёка – далячэй, глыбока – глыбачэй* і інш., дзе назіраецца чаргаванне *-к-* з *-ч-*, не

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

з'яўляюцца нормай літаратурнай мовы, а веданне гэтага можа папярэдзіць памылкі вучняў;

3) прыслоўі *мала, многа, добра, дрэнна* форму вышэйшай ступені параўнання ўтвараюць суплетыўным шляхам: *больш* (*болей*), *менш* (*меней*), *лепш* (*лепей*), *горш* (*горай*), дзе выдзяляецца суфікс *-ш-* аднак, па-першае, формы з суфіксам *-ш-* у сучаснай беларускай літаратурнай мове больш пашыраныя, чым з суфіксам *-ей /-эй /-ай*; па-другое, з'яўляецца памылкай, адхіленнем ад нормы літаратурнай мовы ўтварэнне формы вышэйшай ступені параўнання тыпу *мнажэй, ляпей*.

Выдзяляюцца сінтэтычная (простая) і аналітычная (складаная) формы найвышэйшай ступені прыслоўя, аднак тут важна сканцэнтраваць увагу на наступных адметнасцях:

а) простая форма – далучэнне прыстаўкі *най-* да простай формы вышэйшай ступені прыслоўя (*смялей* – ***най****смялей, чысцей* – ***най****чысцей*);

б) націск у простай форме вышэйшай ступені параўнання прыслоўяў пераходзіць на суфікс *-ей /-эй*, асобныя маюць два варыянты націску (*бліжэ´й* і *блі´жай, дале´й* і *да´лей, ласкаве´й* і *ласка´вей, ніжэ´й* і *ні´жай, шырэ´й* і *шы´рай*), аднак другі варыянт не адпавядае норме літаратурнай мовы, акрамя прыслоўя *ле´пей*;

в) складаная форма – далучэнне слоў *вельмі, надта, дужа* і інш. да прыслоўяў зыходнай ступені (*вельмі смела, надта чыста, дужа далёка*);

4) формы ступеней параўнання прыслоўяў маюць значэнне параўнання толькі тады, калі ў маўленчым адрэзку названы прадмет, з якім параўноўваецца выражаная прыслоўем прыкмета якасці або дзеяння пэўнага прадмета (*браць больш за ўсіх на сябе абавязкаў*);

5) каб папярэдзіць памылкі, варта заўважыць, што ў рускай мове формы вышэйшай ступені прыметніка і прыслоўя могуць супадаць, параўн.: *весёлый* – *веселее* і *весело* – *веселее*, у сувязі з чым адным з эфектыўных прыёмаў навучання і засваення прыметнікаў і прыслоўяў рэкамендуецца выкарыстоўваць пераклад, напрыклад: руск. *брат старше сестры* – бел. *брат старэйшы за сястру, выполнить больше всех – выканаць больш за ўсіх*.

Патрабуе ўвагі і метадычных рашэнняў пытанне аб словаўтварэнні прыслоўяў, паколькі словаўтварэнне прыслоўяў – гэта складаны працэс, дзе назіраецца не толькі ўтварэнне, напрыклад, суфіксальным спосабам (*вясёлы* – *весел****а***), прыставачна-суфіксальным спосабам (***да****бяла****а***, ***да****дом****у***, ***па****-нов****аму***, ***на****верс****е***), але і выдзяленне суфікса на базе канчатка творнага склону назоўніка (*віхрам, кругом, вясной* – назоўнікі і *віхрам, кругом, вясной* – прыслоўе), пераход дзеепрыслоўяў у прыслоўі (*пайшоў хлопец сумуючы*), зліццё слоў словазлучэння ў адно складанае слова (*штогод, адзін-адным, дзе-нідзе*) ці наяўнасць спалучэння слоў (*час ад часу*) і інш. Менавіта ў сувязі з разгалінаванай сістэмай утварэння прыслоўяў узнікаюць цяжкасці пры засваенні вучнямі іх напісання: разам, праз злучок, асобна (напрыклад: *дачасу, датла, даволі; да астатку, да знямогі; па-салаўінаму, па-мойму, па-брацку*), для вырашэння чаго варта скласці план работы над прыслоўямі не толькі ў час вывучэння гэтай часціны мовы, але пастаянна, пры вывучэнні ўсіх раздзелаў курса мовы; распрацаваць сістэму практыкаванняў; адабраць найбольш эфектыўныя прыёмы, віды і формы працы настаўніка і вучняў на ўроках, пры правядзенні розных відаў пазакласнай работы.

Такім чынам, важна ўлічыць, што вывучэнне кожнай часціны мовы на ўроках беларускай мовы патрабуе: 1) акцэнтаваць увагу вучняў на тых фактах адметнасці кожнай часціны мовы ў параўнанні з іншымі часцінамі мовы і з адпаведнай часцінай мовы ў рускай мове; 2) пры вывучэнні кожнай часціны мовы, увогуле марфалогіі беларускай мовы нельга абмяжоўвацца звесткамі, фактамі толькі беларускай граматыкі, акрамя таго, толькі звесткамі граматыкі пэўнай часціны мовы безадносна да яе ўжывання ў маўленні, да яе месца і ролі ў маўленчай практыцы; 3) вывучэнне кожнай часціны мовы, розных формаў яе праводзіць на матэрыяле тэкстаў пэўнага стылю, жанру і тыпу з мэтай назірання за правільнасцю выкарыстання іх у тэксце і для навучання адбору і скарыстанню моўных сродкаў пры стварэнні ўласных тэкстаў, паколькі кожная часціна

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

мовы рэалізуецца ў кантэксце, дзякуючы сукупнасці і граматычным законам спалучальнасці розных слоў; 4) тэарэтычныя звесткі пры вывучэнні марфалогіі павінны стаць асновай развіцця практычных навыкаў і ўменняў у маўленчай дзейнасці рознага тыпу (гаварэнне, чытанне, пісьмо).

Навучанне сінтаксісу і яго асаблівасці. Раздзел "Сінтаксіс і пунктуацыя" – апошні ў школьным курсе беларускай мовы, аднак аснова яго вывучэння закладваецца ў пачатковай школе, затым працягваецца як прапедэўтычны курс перад вывучэннем усіх раздзелаў у 5 класе, спалучаецца з вывучэннем марфалогіі, паколькі пры вывучэнні кожнай часціны мовы звяртаецца ўвага на яе сінтаксічную ролю, праводзіцца сінтаксічны аналіз сказаў, а формы слоў выяўляюцца толькі ў словазлучэннях ці сказах і інш. У выніку гэтага да пачатку вывучэння сінтаксісу як асобнага раздзела вучні атрымліваюць пэўныя веды па сінтаксісу, у іх выпрацоўваюцца пэўныя сінтаксічныя ўменні, напрыклад, вызначаць граматычную аснову сказа, выдзяляць словазлучэнні ў сказе, галоўнае і залежнае словы ў іх, складаць словазлучэнні розных тыпаў і ўжываць іх ва ўласным маўленні, вызначаць пэўныя тыпы сказаў і інш.

Асноўны курс сінтаксісу вывучаецца ў 8 – 9 класах, і асноўнымі задачамі яго навучання з'яўляюцца: 1) вызначэнне сістэмы сінтаксічных адзінак, 2) устанаўленне іх іерархіі, 3) кваліфікацыя іх статычных і дынамічных уласцівасцей, 4) вытлумачэнне ўмоў іх утварэння і заканамернасцей іх структурнай арганізацыі, семантычнага напаўнення і інтанацыйнага афармлення, 5) аналіз спосабаў і сродкаў іх сувязі, адносін і спосабаў іх выражэння, функцый, тыпалогіі і асаблівасцей выкарыстання.

Шырокая аспектызацыя сінтаксічнага ладу мовы вымагае розных падыходаў да яго вывучэння. Дастаткова акрэслена вылучаюцца: 1) канструктыўны сінтаксіс, аб'ектам якога з'яўляюцца сінтаксічныя адзінкі і іх кампаненты, не звязаныя з шырокім кантэкстам і сітуацыяй маўлення; 2) камунікатыўны сінтаксіс, аб'ектам якога служаць сінтаксічныя адзінкі, звязаныя з сітуацыяй маўлення і абумоўленыя актуальным чляненнем выказвання, 3) функцыянальны сінтаксіс, аб'ектам якога з'яўляецца функцыя сінтаксічных адзінак і іх кампанентаў у арганізацыі звязнага маўлення, 4) семантычны сінтаксіс, аб'ектам якога выступаюць унутраныя заканамернасці фарміравання паведамлення, змешчанага ў сінтаксічных адзінках, 5) стылістычны сінтаксіс, аб'ект якога складаюць патэнцыяльныя магчымасці выкарыстання сінтаксічных адзінак у тэксце.

У школьнай практыцы сінтаксічныя адзінкі вывучаюцца ў розных аспектах, з якіх найбольш выразна прадстаўлены камунікатыўны, структурны і семантычны, хаця пры ўсім пераважае структурны, калі вывучаюцца пэўныя сінтаксічныя адзінкі з пункту гледжання іх структуры – словазлучэнне і яго тыпы, сказ просты і яго тыпы, сказ складаны і яго тыпы. Гэта тлумачыцца тым, што пры вывучэнні сінтаксісу і праверцы ведаў вучняў доўгі час кіраваліся такім пералікам ведаў, уменняў і навыкаў, якімі павінны валодаць вучні, як:

1) вызначаць сувязі слоў у сказе,
2) вызначаць граматычную будову сказа,
3) выдзяляць у сказе словазлучэнні, вызначаць іх асаблівасці,
4) класіфікаваць сказы па мэце выказвання і інтанацыйнаму афармленню,
5) вызначаць віды простых сказаў,
6) вызначаць члены сказа і адрозніваць сярод іх аднародныя члены,
7) знаходзіць звароткі, пабочныя словы, словазлучэнні і сказы, адасобленыя члены сказа,
8) вызначаць і адрозніваць простую і ўскосную мову,
9) вызначаць складаныя сказы розных тыпаў і іх асаблівасці.

Зразумела, тут адсутнічае той аспект, які сёння з'яўляецца асноўным у навучанні мове наогул і сінтаксісу ў прыватнасці – развіццё маўлення вучняў. Гэта вымагае змясціць акцэнты пры вывучэнні сінтаксісу з яго структурных адзінак з мэтай іх засваення (каб ведалі), іх інтанацыйнага і пунктуацыйнага афармлення адпаведна ў вусным і ў пісьмовым

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

варыянтах, і перш за ўсё расстаўляць правільна знакі прыпынку (гэта адна з адзнак правільнасці пісьмовага афармлення маўленчай дзейнасці, яна застаецца адной з важных задач навучання), на функцыянаванне сінтаксічных адзінак, г. зн. вывучаць сінтаксіс ва ўзаемасувязі з пытаннямі выкарыстання сінтаксічных адзінак мовы, іх дыферэнцыяльнага ўжывання ў маўленчай дзейнасці: іх месца, роля, магчымасць-немагчымасць, дапушчальнасць-недапушчальнасць ужывання ў рознага тыпу, стылю і жанру тэкстах. Вось чаму пры вывучэнні таго ж зместу тэарэтычнага аб'ёму сінтаксісу на ўроках беларускай мовы асноўны накірунак сучаснай школы – вызначэнне, дзе, калі і як, з якой мэтай могуць ужывацца тыя ці іншыя сінтаксічныя адзінкі.

Так, спецыфіку навуковых тэкстаў складаюць, напрыклад, такія сінтаксічныя асаблівасці, як:

з рознага тыпу сказаў паводле мэты выказвання пераважае ўжыванне апавядальных сказаў, паколькі асноўная мэта такіх сказаў – паведамленне, якое выражаецца ў сцвярджальнай або адмоўнай форме;

простыя сказы ў навуковых тэкстах двухсастаўныя, развітыя, паколькі выражэнне навуковых палажэнняў падаецца без выражэння экспрэсіўна-эмацыянальнай характарыстыкі, а аднасастаўныя, напрыклад, назыўныя сказы валодаюць вялікай экспрэсіўнасцю і таму найбольш часта выкарыстоўваюцца ў тэкстах мастацкага стылю;

выкарыстоўваюцца асабовыя сказы і рэдка няпэўна-асабовыя, таму што мове навуковых твораў не ўласціва няпэўнасць;

выкарыстанне сказаў з аднароднымі членамі, якія ўжываюцца для класіфікацыі або сістэматызацыі з'яў, прыкмет, прадметаў;

спалучэнне аднародных членаў у сказах навуковых тэкстаў часцей за ўсё аб'яднана інтанацыяй пералічэння з далучэннем апошняга ці злучэннем двух аднародных членаў злучнікам ***і***, калі рад закончаны ці калі маецца поўны пералік;

з шэрагу злучнікаў *але, а, ды* для навуковых тэкстаў характэрна ўжыванне злучніка *але* для выражэння супраціўных сэнсавых адносін паміж аднароднымі членамі, а для выражэння супрацьпастаўлення – парны злучнік *не толькі – але і*;

выкарыстанне абагульняльнага слова пры аднародных членах сказа выконвае ў навуковых тэкстах чыста лагічную функцыю;

навуковыя тэксты абмежаваны ўжываннем тых пабочных слоў, якія выражаюць эмацыянальную ацэнку выказвання ці яго экспрэсіўны характар, і наадварот, ім характэрны тыя пабочныя словы, якія ўказваюць на адносіны паміж часткамі выказвання (*па-першае, па-другое* ...), паколькі навуковым тэкстам не ўласцівы сказы з пабочнымі словамі, якія выражаюць эмацыянальную ацэнку выказвання ці яго экспрэсіўны характар;

выбар тыпу складанага сказа ў навуковым тэксце характарызуецца логікай, зместам выкладу ў іх інфармацыі, таму з трох тыпаў – складаназалежныя, складаназлучаныя, бяззлучнікавыя складаныя сказы – найбольш ужывальнымі з'яўляюцца складаназалежныя, што адпавядае патрабаванням доказна-лагічнага выкладу навуковых тэкстаў (гл. тэксты падручнікаў розных прадметаў, тэксты з навукова-папулярных артыкулаў і інш.).

Ведаючы такія асаблівасці тэкстаў навуковага стылю, настаўнік павінен пры вывучэнні адпаведных сінтаксічных адзінак, пэўных пытанняў сінтаксісу акцэнтаваць увагу вучняў (аналіз тэкстаў-узораў, ужыванне ва ўласным маўленні і інш.) на іх выкарыстанні ў тэкстах навуковага стылю і адметнасцях выкарыстання ў тэкстах іншых стыляў, для чаго патрэбна дакладна ведаць пра выкарыстанне ці адметнасці выкарыстання сінтаксічных адзінак у тэкстах іншай стылявой прыналежнасці.

Такім чынам, пры вывучэнні сінтаксісу прадаўжаецца ўдасканаленне камунікатыўных уменняў, закладзеных у папярэднія гады навучання беларускай мове, і выпрацоўваюцца новыя сінтаксічныя ўменні і фарміруюцца пунктуацыйныя навыкі. Выкананню гэтага спрыяе авалоданне настаўнікам лінгвадыдактычнымі асновамі навучання сінтаксісу – прынцыпы, метады, прыёмы навучання.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Пры вывучэнні сінтаксісу настаўнікі, акрамя агульнадыдактычных і агульнаметадычных, карыстаюцца і кіруюцца наступнымі прыватнаметадычнымі прынцыпамі: 1) і н т а н а ц ы й н ы, сутнасць якога заключаецца ў супастаўленні структуры і інтанацыі; 2) м а р ф о л а г а-с і н т а к с і ч н ы, сутнасць якога заключаецца ў супастаўленні члена сказа і часціны мовы. На практыцы гэтыя два асноўныя прыватныя прынцыпы навучання сінтаксісу ў вучэбным працэсе спалучаюцца з агульнадыдактычнымі і агульнаметадычнымі прынцыпамі і кіруюць адборам метадаў і прыёмаў навучання сінтаксісу ва ўзаемасувязі з развіццём маўлення.

З улікам камунікатыўнага і асобаснага падыходаў у навучанні мове найбольш эфектыўнымі метадамі і прыёмамі навучання сінтаксісу з'яўляюцца: к а н с т р у я в а н н е сказаў паводле схем, мэты маўлення, тыпу будовы, па апорных словах; с у п а с т а ў л е н н е сінтаксічных з'яў, напрыклад, спосабаў сувязі сінтаксічных адзінак, іх складу, ступені развітасці, сэнсавых адносін, стылістычнай і інтанацыйнай афармленасці, пунктуацыі і інш.; п е р а с т а н о ў к а членаў сказа, частак сказа; п а р а ў н а н н е тэкстаў на прадмет вызначэння парадку слоў у сказах, будовы сказаў, іх сувязей у абзацы, у тэксце і інш.; с і н т а к с і ч н ы р а з б о р; р э д а г а в а н н е тэксту з улікам адпаведнасці сінтаксічнай будовы яго стылю, жанру і інш.

Каб выклікаць цікавасць вучняў да пытанняў сінтаксісу і дапамагчы засваенню тэорыі сінтаксісу, можна скарыстаць дапаможныя, ці мнеманічныя, прыёмы, да якіх адносяцца: рыфмаванне правіла, пабудова схем, табліц, выкарыстанне сімвалаў, чароўных фраз для запамінання і інш. Так, добры вынік дае выкарыстанне сімволікі лічбаў, напрыклад, лічба 3: 1) 3 (тры) тыпы складаных сказаў (складаназлучаны – СЗл.С, складаназалежны – Сзал.С, бяззлучнікавы складаны сказ – БСС); 2) складаназлучаны сказ у залежнасці ад характару злучнікаў дзеліцца на тры тыпы: са злучальнымі злучнікамі, з раздзяляльнымі злучнікамі, з супраціўнымі злучнікамі.

Для эфектыўнасці навучання сінтаксісу беларускай мовы важна ўлічваць спецыфічнасць яго вывучэння ў школах з рускай мовай навучання. Веды гэтых асаблівасцей дапамогуць настаўніку арганізаваць працу яго вучняў і зрабіць вынікі гэтай працы найбольш эфектыўнымі. Такімі спецыфічнымі рысамі з'яўляюцца: 1) узаемасувязь урокаў па вывучэнні сінтаксісу беларускай мовы з урокамі па вывучэнні сінтаксісу рускай мовы, 2) узаемасувязь вывучэння сінтаксісу з развіццём маўлення вучняў; 3) узаемасувязь вывучэння сінтаксісу з пытаннямі стылістыкі; 4) узаемасувязь вывучэння сінтаксісу з пунктуацыяй; 5) вывучэнне сінтаксісу на марфалагічнай аснове.

1. Так, у школах з рускай мовай навучання беларуская мова вывучаецца як асобны прадмет. Гэта асаблівасць навучання беларускай мове патрабуе ад настаўніка і асаблівых метадаў, прыёмаў арганізацыі працы на ўроках, і практыкаванняў па выпрацоўцы навыкаў і ўменняў. Такая сітуацыя патрабуе ўліку ўзаемасувязей урокаў беларускай мовы з урокамі па адпаведных тэмах рускай мовы, г. зн. настаўнік павінен улічваць той факт, што паводле часу пэўныя тэмы ўрокаў па вывучэнні сінтаксісу рускай мовы, якія ў аснове аднатыпныя з сінтаксісам беларускай мовы, папярэднічаюць урокам беларускай мовы, што не дазваляе тлумачыць новыя матэрыял, "адкрываць" новыя звесткі. У такіх выпадках найлепш выкарыстоўваць прыёмы параўнання і супастаўлення, перакладу (асабліва гэта датычыць тэрмінаў), арганізацыі працы па падрыхтоўцы выказванняў на адпаведныя тэмы ўрокаў, магчыма з выкарыстаннем падручніка, складання плана тэарэтычнай часткі, вызначэння тэзісаў і інш.

У любым выпадку ўрокі беларускай мовы не павінны быць копіяй урокаў рускай мовы па адпаведных тэмах, яны павінны быць скіраваны на ўзнаўленне, пашырэнне і паглыбленне ведаў, на фарміраванне сінтаксічных, пунктуацыйных, арфаграфічных і стылістычных уменняў і навыкаў, на развіццё звязнага маўлення. У такіх умовах навучання сістаксісу ўрокі беларускай мовы павінны атрымліваць больш глыбокую практычную накіраванасць на вызначэнне адметнага, характэрнага для беларускай мовы, для пэўнага стылю і жанру арганізацыі маўленчай дзейнасці.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

2. Другой адметнасцю навучання сінтаксісу беларускай мовы з'яўляецца ўзаемасувязь вывучэння сінтаксісу з развіццём маўлення вучняў. Як вядома, асноўнымі сінтаксічнымі адзінкамі з'яўляюцца словазлучэнне і сказ, з якіх паводле аб'ёму матэрыялу цэнтральнай адзінкай з'яўляецца сказ. Вывучэнне названых адзінак сінтаксісу без уліку іх выкарыстання ў тэксце, без аналізу і сінтэзу такога паняцця, як тэкст, сёння не можа задавальняць патрэбам навучання мове і маўленню, паколькі найважнейшым пры вывучэнні сінтаксісу з'яўляецца скіраванасць на методыку развіцця сінтаксічнага ладу маўлення вучняў. Для выпрацоўкі ўменняў і навыкаў выкарыстання сінтаксічных адзінак у маўленчай дзейнасці неабходна выкарыстоўваць наступныя параметры ацэнкі маўлення вучняў: 1) правільнасць пабудовы сінтаксічных канструкцый, 2) багацце сінтаксічных сродкаў выражэння суадносных значэнняў, 3) дакладнасць і камунікатыўная абумоўленасць выкарыстання сінтаксічных сродкаў мовы і маўлення. У выніку ў задачы развіцця маўлення вучняў пры вывучэнні сінтаксісу як раздзела школьнага курса мовы ўваходзіць:

- удасканаленне маўлення вучняў з пункту гледжання граматычнай правільнасці пабудовы сінтаксічных адзінак, напрыклад, словазлучэнняў тыпу *дзякаваць сябрам, бацькам*; *больш за ўсё люблю*; *сябры, якія памагалі*;
- узбагачэнне запасу сінтаксічных мадэляў, якія актыўна выкарыстоўваюцца вучнямі ў маўленні;
- фарміраванне навыкаў дакладнага, камунікатыўна мэтазгоднага выкарыстання сінтаксічных сродкаў мовы ў маўленчай практыцы.

3. Спецыфіку вывучэння сінтаксісу беларускай мовы складае і тое, што навучанне павінна ажыццяўляцца ва ўзаемасувязі з пытаннямі стылістыкі. Гэта патрабуе ад настаўніка вывучэння не столькі пэўных адзінак сінтаксісу, яго тэарэтычных пытанняў, колькі на аснове гэтых ведаў вучыць скарыстоўваць сінтаксічныя адзінкі ў сваім маўленні ў залежнасці ад мэт, умоў і зместу, у адпаведнасці са стылем, жанрам, ці з улікам пазамоўных фактараў маўленчай дзейнасці. Для гэтага неабходна аналізаваць прапанаваныя тэксты на прадмет выяўлення сінтаксічных адзінак, вызначэння іх месца і ролі ў арганізацыі тэксту, г. зн. для вызначэння функцыянавання пэўных адзінак у пэўных тэкстах і з мэтай выкарыстання іх у сваім маўленні.

Стылістычныя рэсурсы сінтаксісу выяўляюцца перш за ўсё ў сінаніміцы сінтаксічных канструкцый, паколькі "ўсякая сінтаксічная канструкцыя ў сістэме мовы існуе ў радзе іншых канструкцый, больш ці менш блізкіх па сэнсу і па стылёвай афарбоўцы" (Золотова Г.А. Синтаксическая синонимика и культура речи // Актуальные проблемы культуры речи. – М.: Наука, 1971. – С. 178 – 217. С. 178). Мова дае магчымасць выбару сродкаў выказвання, напрыклад, з пункту гледжання граматыкі аднолькава правільна пабудаваны словазлучэнні *зямельны ўчастак* і *ўчастак зямлі*, а з пункту гледжання стылістыкі назіраецца дыферэнцыяцыя іх паводле сферы выкарыстання: *зямельны ўчастак* ужываецца ў тэкстах гутарковага і мастацкага стыляў, а словазлучэнне *ўчастак зямлі* – стылістычна нейтральны.

Задача настаўніка – забяспечыць стылістычную накіраванасць кожнага ўрока па вывучэнні сінтаксісу беларускай мовы, бо стылістыка ахоплівае ўсе паверхі мовы, усе яе сістэмы і падсістэмы. Да стылістыкі звяртаецца кожны носьбіт мовы, таму што важнейшы клопат чалавека, які піша ці гаворыць, заключаецца ў адборы найбольш дакладнага слова, у найлепшай пабудове сказаў, найбольш мэтазгодным іх спалучэнні ў абзацы, абзацаў у тэксце, у адпаведнасці моўных сродкаў стылю выказвання.

4. Яшчэ адной асаблівасцю вывучэння сінтаксісу беларускай мовы з'яўляецца яго ўзаемасувязь з пунктуацыяй (гл. лекцыю "Методыка навучання пунтуацыі").

5. Нельга не адзначыць і такой адметнасці навучання сінтаксісу беларускай мовы, як сувязь яго з марфалогіяй, ці вывучэнне сінтаксісу на аснове ведаў і ўменняў па марфалогіі. Пры гэтым асноўным прыёмам з'яўляецца параўнанне, паколькі асаблівая ўвага вучняў скіравана на адметнасцях марфалагічнай і сінтаксічнай будовы беларускай

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

мовы. Так, у беларускай мове ў параўнанні і супастаўленні з рускай мовай вызначаецца асаблівасць дзеяслоўнага кіравання, напрыклад: дзеясловы ветлівасці *дзякаваць, дараваць, прабачаць* кіруюць давальным склонам (*дзякаваць сябру, дараваць брату*), а ў рускай мове яны кіруюць родным склонам (*благодарить товарища, простить брата*); дзеясловы руху пры паказе на мэту дзеяння кіруюць вінавальным склонам з прыназоўнікам *па* (*пайшла па сястру і рэчы*), назоўнікі *арэхі, грыбы, ягады, кветкі* ў падобных словазлучэннях ставяцца ў вінавальным склоне з прыназоўнікам *у* (*ісці ў грыбы, бегчы ў ягады*), а ў рускай мове дзеясловы руху кіруюць творным склонам з прыназоўнікам *за* (*сходить за хлебом, пойти за грибами*) і інш.

Прыёмы выкладання граматыкі. Да важнейшых і найбольш пашыраных прыёмаў выкладання граматыкі – марфалогіі і сінтаксісу – неабходна аднесці г р а м а т ы ч н ы р а з б о р. Граматычны разбор выкарыстоўваецца пераважна пры паўтарэнні, замацаванні, для кантролю ведаў у час апытвання і як дадатковае заданне ў пісьмовай рабоце. Ён выступае ў сваіх разнавіднасцях, ці відах, якія выдзяляюцца паводле пэўных паказчыкаў.

Паводле зместу граматычны разбор падзяляецца на *марфалагічны* і *сінтаксічны* разбор; паводле аб'ёму – *поўны* (вызначаюцца ўсе марфалагічныя прыкметы слова ў пэўнай іх паслядоўнасці), *частковы* і *выбарачны* (вызначаюцца толькі пэўныя ці асобныя); паводле спосабу правядзення – на *вусны* і *пісьмовы* ці *графічны* як разнавіднасць ці дапаўненне пісьмовага; паводле месца выканання – на *класны* і *хатні*; паводле самастойнасці ці ступені ўдзелу вучняў – на *індывідуальны*, ці *самастойны*, і *калектыўны* (увесь клас, група вучняў, з дапамогай настаўніка і да т. п.).

М а р ф а л а г і ч н ы разбор – гэта вызначэнне, да якой часціны мовы адносіцца пэўнае слова ў сказе, і характарыстыка пэўнай часціны мовы паводле яе граматычных прыкмет. Пры марфалагічным разборы асаблівае значэнне набывае паслядоўнасць яго правядзення, так як ад гэтага залежыць нават вызначэнне тых ці іншых марфалагічных прыкмет. Напрыклад, без устанаўлення пачатковай формы зменных часцін мовы цяжка вызначыць спражэнне дзеяслова, скланенне назоўніка; без вызначэння ліку назоўнікаў – род (назоўнік *крупы* мае форму толькі множнага ліку, а таму марфалагічнай катэгорыі роду не мае) і інш.

Пры вывучэнні службовых часцін мовы марфалагічны разбор дапамагае вучням доказна і аргументавана адрозніваць прыназоўнікі і злучнікі ад падобных да іх паводле формы слоў іншых часцін мовы – прыслоўяў, займеннікаў, часціц і інш. (параўн.: *Вакол было поле* і *Вакол поля стаялі магутныя дубы*).

С і н т а к с і ч н ы р а з б о р – гэта структурна-семантычная характарыстыка розных тыпаў сінтаксічных адзінак і вызначэнне відаў сінтаксічнай сувязі паміж словамі ў словазлучэннях і часткамі складаных сказаў. Аб'ектам сінтаксічнага разбору з'яўляецца словазлучэнне і сказ (просты, складаны, сказ з простай мовай).

Сінтаксічны разбор словазлучэння – гэта вызначэнне яго структуры, тыпу паводле марфалагічнага выражэння галоўнага і залежнага слоў, сінтаксічных адносін паміж кампанентамі, сродкаў сувязі слоў.

Мэта сінтаксічнага разбору простага сказа – вызначэнне яго структуры паводле характару граматычнай асновы, наяўнасці даданых членаў, тыпу сказа паводле мэты, разбор па членах сказа.

Мэта сінтаксічнага разбору складанага сказа – вызначэнне структурных частак яго, сэнсавых адносін паміж імі, тыпу складанага сказа. Асаблівую ролю пры правядзенні сінтаксічнага разбору складанага сказа адыгрывае парадак яго правядзення: спачатку вызначаецца колькасць прэдыкатыўных частак, чаму служыць выяўленне граматычнай асновы ў кожнай частцы; затым выяўляюцца віды сувязі частак (злучнікі, злучальныя словы, інтанацыя), тып складанага сказа (складаназлучаны, складаназалежны, бяззлучнікавы складаны сказ, сказ з рознымі відамі сувязі, ці камбінаванай будовы).

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Пунктуацыя ў школьным курсе беларускай мовы вывучаецца ў асноўным ва ўзаемасувязі з сінтаксісам і на яго аснове. Але паколькі пунктуацыя вывучаецца на розных этапах навучання ў школе, складае частку графікі, выконвае сваю адметную ролю, мае сваю гісторыю, то яна патрабуе і сваёй методыкі. Усё гэта разам абумовіла выдзяленне методыкі навучання пунктуацыі ў асобны раздзел падручніка.

Тэрмін *пунктуацыя* паходзіць ад лац. punctum – укол (параўн. аднакаранёвы яму медыцынскі тэрмін *пункцыя* – пракол для таго, каб узяць пробу крыві), а слова punctum ужываецца для абазначэння кропкі ў сучаснай нямецкай мове – Punct, французскай – point (чытаецца *пуэн*) (Клюсаў Г.Н., Юрэвіч А.Л. Сучасная беларуская пунктуацыя. – Мінск: Вышэйшая школа, 1966. – С. 6).

З гісторыі пунктуацыі. Пачатак пунктуацыі адзначаецца значна пазней вынаходства пісьма, паколькі спачатку пісьмо было беспрабельным, г. зн. словы не аддзяляліся адно ад другога. Старажытныя грэкі, а потым рымляне былі пачынальнікамі ў стварэнні пунктуацыі. І першым знакам прыпынку стала кропка, якую грэкі называлі стыгмай (stigma – "метка ад уколу"), рымляне – пунктам, славяне – точкай (ад дзеяслова *ткнуць*). У грэка-рымлянскай пунктуацыі больш ці менш паслядоўна ўжываліся толькі тры знакі: кропка, коска і пытальнік (апошні меў форму сучаснай кропкі з коскай). Аднак, як адзначае Г.Н. Клюсаў, "асновы антычнай пунктуацыі застаюцца неакрэсленымі" (Клюсаў Г.Н. Асновы і нормы сучаснай беларускай пунктуацыі. – Гродна: ГрДУ, 1993. – С. 7).

Развіццё пунктуацыі найбольш выразна акрэсліваецца з вынаходствам кнігадрукавання ў пачатку XV стагоддзя, калі тэксты ў кнігах афармляліся з прабельным размяшчэннем слоў, пунктуацыйным расчляненнем сказаў, выдзяленнем абзацаў, раздзелаў. Найбольшыя заслугі ў гэтай справе належаць выдатным італьянскім вучоным-гуманістам і выдаўцам Альду Мануцыю, яго сыну Паўлу і ўнуку Альду Малодшаму (выдавецтва Мануцыяў існавала з 1494 па 1597 год). Менавіта пунктуацыя, устаноўленая Мануцыямі, лічыцца першакрыніцай пунктуацыйных сістэм у розных еўрапейскіх мовах нашага часу.

Развіццё знакаў прыпынку ішло паступова. Яшчэ павольней вызначаліся правілы. Да ліку першых спробаў апісання функцый знакаў прыпынку адносіцца раздзел "О точкахъ" у "Граматыцы славенскай" (1596 г.) Лаўрэнція Зізанія (*точкамі* называліся ўсе пунктуацыйныя знакі, а іх было шэсць: *запятая; срока* – кропка, якая ставілася не ўнізе, а пасярэдзіне радка; *двоcрочіе; подстолія* – аналаг сучаснага пытальніка; *съединителная* – аналаг працяжніка і ўласна *точка*), аднак правіл у нашым разуменні не было да XX ст. І нават у 20 – 30-я гады XX ст. уласна правілаў беларускай пунктуацыі не было, але не таму што "пастаноўка знакаў прыпынку, відаць, не лічылася прынцыповай" (Гапоненка Ірына. Беларуская пунктуацыя // Роднае слова. – 2004. – № 3. – С. 72), і не таму што яны "шырока не абмяркоўваліся навуковай і культурнай грамадскасцю, нягледзячы на актыўную тагачасную дзейнасць па нармалізацыі беларускай мовы", а таму што развіццё пунктуацыі цесна звязана з развіццём навукі аб мове і ў прыватнасці беларускага сінтаксісу. Беларуская пунктуацыя развівалася паводле ўзораў рускай пунктуацыі. Кадыфікацыя пунктуацыйных правіл адбылася толькі ў 50-я гг. XX ст. Яны былі сфармуляваны і замацаваны ў "Правілах беларускай арфаграфіі і пунктуацыі" (1959 г.), якія да апошняга часу з'яўляюцца асноўным нарматыўным дакументам.

У нацыянальных еўрапейскіх мовах вызначыліся два напрамкі ў далейшым развіцці пунктуацыі: 1) у раманскіх мовах (французскай, італьянскай, іспанскай і да іх прымыкае англійская) арыентацыя знакаў прыпынку была скіравана на інтанацыйныя і сэнсава-стылістычныя асаблівасці сказа, а граматычная роля знакаў прыпынку тут не з'яўляецца істотнай; 2) у нямецкай мове роля знакаў прыпынку ў пераважнай большасці абумоўлена граматычнай структурай сказа, а інтанацыйныя і сэнсава-стылістычныя асаблівасці лічацца другараднымі (Клюсаў Г.Н. Асновы і нормы сучаснай беларускай пунктуацыі. – Гродна: ГрДУ, 1993. – С. 9).

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Да другога напрамку далучаюцца беларуская, руская і ўкраінская мовы, а польская і чэшская пунктуацыі ў пэўнай ступені характарызуюцца рысамі другога і спалучаюць рысы першага, французскага, напрамку. Кожная мова тым не менш вызначаецца сваімі адметнасцямі. Напрыклад, у англійскай мове ўжываюцца тры віды працяжніка, у іспанскай мове пытальнік і клічнік у сказе ставіцца двойчы: перавернуты ўжываецца перад сказам, сігналізуючы аб патрэбнай інтанацыі, і звычайны – у канцы сказа.

Адрозніваюцца і назвы знакаў прыпынку. Беларускія назвы знакаў прыпынку фарміраваліся пад уздзеяннем пунктуацыйнай тэрміналогіі рускай, польскай і ўкраінскай моў. Карусь Каганец у кнізе "Беларускі лемэнтар, або першая навука чытання" (1906 г.) даў першыя назвы знакам прыпынку: *кропка, закавыка, кропка з закавыкай, двукропе, працяжка, пытаннік, клічнік, недаказ, чужаслоў*. У "Беларускай граматыцы для школ" (1918 г.) Б.А. Тарашкевіча знакі ўжо называліся так: *пункт, коска, пункт з коскай, два пункты, працяжнік, пытальнік, клічнік, недаказ* (або *мнагакроп'е*), *дужкі, чужаслоў* (або *двукоссе*). У перакладных слоўніках і школьнай граматыцы 20-х гг. (М. Гарэцкі, М. Байкоў, С. Некрашэвіч, Я. Лёсік) ужываецца настойліва тэрмін *кропка*, але яшчэ не знікае *недаказ* і *чужаслоў*. І толькі ў "Руска-беларускім слоўніку" АН БССР (1937 г.) канчаткова замацаваліся сучасныя назвы знакаў прыпынку: *кропка, коска, кропка з коскай, двукроп'е, працяжнік, пытальнік, клічнік, шматкроп'е, дужкі, двукоссе*.

Тыпы знакаў прыпынку. Дзесяць знакаў прыпынку – кропка, коска, кропка з коскай, двукроп'е, працяжнік, пытальнік, клічнік, шматкроп'е, дужкі, двукоссе – характарызуюцца "з розных пунктаў погляду" (Клюсаў Г.Н. Асновы і нормы сучаснай беларускай пунктуацыі. – Гродна: ГрДУ, 1993. – С. 14), што і дазваляе выдзеліць розныя іх тыпы.

1. Паводле знешніх графічных прыкмет знакі прыпынку Г.Н. Клюсаў падзяляе на: 1) к р о п к а в ы я знакі (кропка, коска, двукроп'е, кропка з коскай), л і н е й н ы я (працяжнік) і п у н к ц і р н а–л і н е й н ы я (шматкроп'е), ф і г у р н ы я (пытальнік, клічнік, дужкі, двукоссе); 2) а д н а э л е м е н т н ы я (кропка, коска, працяжнік), д в у х э л е м е н т н ы я (пытальнік, клічнік, двукроп'е, кропка з коскай як адзін знак і коска з працяжнікам як адзін знак) і т р о х э л е м е н т н ы я (шматкроп'е); 3) н я п а р н ы я (кропка, пытальнік, клічнік, кропка з коскай і двукроп'е, а коска і працяжнік могуць быць няпарнымі і парнымі) і п а р н ы я, якія ў сваю чаргу падзяляюцца на дзве разнавіднасці: сіметрычна-парныя, парныя па сваё прыродзе (дужкі і двукоссе) і дублетна-парныя (дзве коскі, два працяжнікі, дзве коскі з працяжнікам) (Клюсаў Г.Н., Юрэвіч А.Л. Сучасная беларуская пунктуацыя. – Мн.: Вышэйшая школа, 1966. – С. 14 – 15).

2. Паводле ролі, функцыі, якія выконваюць знакі прыпынку, яны падзяляюцца на дзве групы: 1) раздзяляльныя і 2) выдзяляльныя.

Р а з д з я л я л ь н ы я знакі – гэта кропка, якая абазначае канец самастойнага закончанага сказа; пытальнік і клічнік, якія ўжываюцца на мяжы сказаў; шматкроп'е, калі яно азначае незакончанасць папярэдняга сказа, раптоўны пераход да новай думкі.

Кропка, пытальнік, клічнік, шматкроп'е як раздзяляльныя знакі ўжываюцца на мяжы сказаў як абазначэнне канца самастойнага, закончанага сказа. Не з'яўляецца раздзяляльным знакам кропка, калі яна ўжываецца пры скарачэнні слоў тыпу *П. Панчанка, Ф.М. Янкоўскі, г. Гомель, ст. Наваельня, г. зн. – гэта значыць, і г. д. – і гэтак далей* і інш.

Коска, кропка з коскай, двукроп'е і працяжнік як раздзяляльныя знакі ўжываюцца ў межах сказа: коска раздзяляе аднародныя члены сказа, часткі складаных сказаў, паўторы слоў і выразаў; кропка з коскай раздзяляе больш складаныя па граматычнай будове або адносна больш самастойныя па значэнні часткі сказа (часткі складанага сказа, аднародныя члены сказа); двукроп'е раздзяляе абагульняльнае слова і пералічэнне аднародных членаў, часткі бяззлучнікавага складанага сказа, аўтарскія словы і простую мову; працяжнік раздзяляе дзейнік і выказнік, калі прапушчаны дзеяслоў-звязка, і часткі бяззлучнікавага складанага сказа.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

В ы д з я л я л ь н ы я знакі прыпынку – дужкі, двукоссе, коскі, працяжнікі – выдзяляюць “з агульнай будовы сказа якую-небудзь спецыфічную частку яго з дадатковым, паясняльным ці ўдакладняльным, значэннем, больш ці менш “аўтаномную” па свайму зместу і г. д.” (Клюсаў Г.Н., Юрэвіч А.Л. Сучасная беларуская пунктуацыя. – Мн.: Вышэйшая школа, 1966. – С. 10).

Дужкі і двукоссе як выдзяляльныя знакі прыпынку заўсёды парныя: дужкі (часцей за ўсё круглыя ( ), радзей квадратныя [ ] і вуглавыя < >) служаць для выдзялення пабочных выразаў і сказаў, устаўных слоў і сказаў, спасылак на крыніцы пры цытаванні і інш.; двукоссе афармляе чужое маўленне, перададзенае без змен, і мае дзве формы – лапкі (“ ”) і елачкі (« »). Двукоссе не з’яўляецца пунктуацыйным знакам пры ўжыванні для абазначэння іранічнага або непрамога сэнсу слова.

Коскі і працяжнікі як выдзяляльныя знакі прыпынку могуць быць парнымі, калі выдзеленыя часткі сказа (адасобленыя члены сказа, звароткі, прыдаткі, выклічнікі) знаходзяцца ўнутры сказа, і адзіночнымі, калі выдзеленыя часткі знаходзяцца ў пачатку ці ў канцы сказа, у выніку чаго адзін з парных знакаў “паглынаецца” пэўным знакам канца сказа. Параўн.: *Грай, мая жалейка, Пей, як салавейка!* (Янка Купала), дзе зваротак выдзелены парнымі коскамі, а параўнальны зварот – адзіночнай коскай, паколькі другая “з’едзена” клічнікам.

3. Па суаднесенасці са структурай, сэнсам ці інтанацыяй знакі прыпынку, паводле тэрміналогіі Н.С. Валгінай, падзяляюцца на “граматычныя”, “сэнсавыя” і “інтанацыйныя” (Валгина Н.С. Русская пунктуация: Принципы и назначение: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1979. – С. 15 – 28].

“Г р а м а т ы ч н ы я” знакі прыпынку абумоўлены найперш будовай сказа, яго сінтаксісам. Яны з'яўляюцца абавязковымі і не могуць быць аўтарскімі. Да “граматычных” можна аднесці кропку ў канцы сказа; знакі прыпынку на стыку частак складанага сказа; знакі для выдзялення разнастайных канструкцый у складзе простага сказа, якія не з’яўляюцца яго членамі; знакі прыпынку пры аднародных членах сказа; знакі, якія выдзяляюць прыдаткі, азначэнні, выражаныя дзеепрыметным зваротам, і азначэнні, выражаныя прыметнікам з залежнымі словамі, якія стаяць пасля азначальнага слова ці адарваны ад яго іншымі членамі сказа.

“С э н с а в ы я” знакі выдзяляюцца тады, калі сэнсавае чляненне маўлення падпарадкоўвае сабе структурнае, калі канкрэтны сэнс дыктуе і адзіна магчымую структуру. Напрыклад: *Два-тры дразды на цэлы лес – /Пераклікаюцца, нібыта /На анямелым полі бітвы /З байцом паранены баец.* (Н. Гілевіч). Ужыванне працяжніка мяняе сінтаксіс сказа: дзве часткі, два выказнікі – *на цэлы лес* і *пераклікаюцца*, а дзейнік у другой не паўтараецца. Такія знакі прыпынку памагаюць таму, хто піша, выразіць тонкія сэнсавыя выдзяленні, завастрыць увагу чытача на важным, паказаць значнасць і выразнасць.

“І н т а н а ц ы й н ы я” знакі – гэта знакі, якія выражаюць інтанацыю. Да такіх можна аднесці кропку на мяжы значнага паніжэння голасу і працяглай паўзы, клічнік і пытальнік, інтанацыйны працяжнік, у многіх выпадках шматкроп’е і інш.

Інтанацыя пры расстаноўцы знакаў прыпынку, зразумела, улічваецца, але сама яна выступае як нешта залежнае, а не асноўнае. Калі ж інтанацыя выступае як эмацыянальны бок маўлення, то пісьмовае яе афармленне адбываецца з дапамогай аўтарскіх знакаў. Так, для паэзіі Н. Гілевіча характэрным эмацыянальным знакам з’яўляецца працяжнік, напрыклад: *Толькі зоркі – як вочкі Купаліны. Не складайце ж рук – сабе назло. Самае вялікае – наперадзе.*

Калі класіфікацыя знакаў прыпынку паводле фармальна-графічных прыкмет і нават паводле ролі і функцыі не адыгрывае істотнай ролі для методыкі выкладання, то апошняя – паводле суаднесенасці са структурай, сэнсам ці інтанацыяй – надзвычай важная, паколькі на яе аснове грунтуецца адно важнае палажэнне: сучасная беларуская

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

пунктуацыя заснавана на трох прынцыпах – граматычным, сэнсавым і інтанацыйным, што складае спецыфіку методыкі навучання пунктуацыі ў школе.

Падзел знакаў на граматычныя, сэнсавыя і інтанацыйныя важны для размежавання знакаў прыпынку ў сказе і тэксце. У асобных сказах знакі прыпынку абавязковыя і дыктуюцца граматычнай будовай, маюць пад сабой граматычны грунт. А знакі, якія вымагаюцца адценнямі значэнняў і інтанацыяй, можна прызнаць факультатыўнымі. Калі ж аналізаваць знакі прыпынку ў тэксце, то праблема факультатыўнасці, як правіла, не ўзнікае, так як сэнсавыя адценні і інтанацыйныя асаблівасці сказаў у тэксце ўзаемаабумоўлены і дастаткова выразныя. Н.С. Валгіна піша: "Відавочна, што "граматычныя" знакі прыпынку ў ізаляваным сказе і ў сказе, уключаным у тэкст, супадаюць. Што ж датычыць знакаў, якія фіксуюць сэнсавыя адценні і інтанацыйныя нюансы, то тут усё поўнасцю залежыць ад кантэксту і канкрэтнага аўтарскага задання" (Валгина Н.С. Русская пунктуация: Принципы и назначение: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1979. – С. 75).

Роля і месца пунктуацыі ў школьным курсе беларускай мовы. Знакі прыпынку з'яўляюцца часткай графічнай сістэмы мовы. У.І. Даль лічыў знакі прыпынку такімі ж паўнацэннымі моўнымі знакамі, як і літары, у сувязі з чым узгадаем факт з перапіскі французскага пісьменніка Віктора Гюго, які, закончыўшы раман "Адрынутыя", паслаў выдаўцу рукапіс і пісьмо з аднаго знака: "?". Выдавец праз некаторы час даў адказ таксама адным знакам: "!". Такая перапіска сведчыць пра гумар, але і перадае многа думак і пачуццяў.

Знакі прыпынку маюць сваё значэнне, а пісьмо з іх дапамогай можа выразіць пэўны сэнс, выказаць адносіны да таго, пра што ці каго і каму вы пішаце, дазволіць чытачу правільна зразумець, адпаведна інтанацыйна і сэнсава ўспрыняць.

Пунктуацыя служыць для абазначэння такога раздзялення пісьмовай формы маўлення, якое не можа быць перададзена ні марфалагічнымі, ні сінтаксічнымі сродкамі мовы. Знакі прыпынку ўказваюць на сэнсавае, структурнае і інтанацыйнае раздзяленне і ўспрыманне маўлення. К. Паўстоўскі пра знакі прыпынку пісаў: "Яны цвёрда трымаюць тэкст і не даюць яму рассыпацца".

Пісьмовае маўленне без знакаў прыпынку не дае магчымасці правільна зразумець напісанае (узгадаем знакамітае "Пакараць нельга памілаваць"), а няправільна, няпоўна, недакладна пастаўленыя знакі прыпынку зацямняюць сэнс напісанага, абцяжарваюць яго ўспрыманне.

Не менш важная роля знакаў прыпынку для выразнага чытання як эфектыўнага сродку эстэтычнай ацэнкі і ўспрымання мастацкага твора на слых, для перадачы ідэйна-сэнсавай сутнасці твора ў вусным маўленні. Чытанне тэкстаў без уліку знакаў прыпынку змяняе сэнс тэксту, прыводзіць да паспешлівасці, "глытання" канчаткаў слоў ці, наадварот, расцягвання, "экання" і інш. Гэта дазволіла А.А. Калядзе вызначыць "гукавое выражэнне знакаў прыпынку" (Каляда А.А. Гукавое выражэнне знакаў прыпынку // Каляда А.А. Выразнае чытанне: IV – VII кл. – Мн.: Народная асвета, 1982. – С. 28 – 42).

У выніку можна адзначыць не толькі практычную ролю пунктуацыі, але і сацыяльную яе значымасць.

Пунктуацыя вывучаецца ў школе ў некалькі этапаў:

п а ч а т к о в ы (1 – 4 класы), калі вучні знаёмяцца са знакамі прыпынку ў канцы сказа і коскай пры аднародных членах сказа;

п р а п е д э ў т ы ч н ы (5 клас), калі замацоўваюцца набытыя веды ў пачатковых класах і адбываецца пачатковае знаёмства з коскай паміж часткамі складанага сказа, знакамі прыпынку ў сказах са звароткам, з простай мовай;

с п а д а р о ж н ы (5 – 9 класы), які ў сваю чаргу можна падзяліць на 1) пасіўны, калі вывучэнне ўсіх раздзелаў курса немагчыма ўявіць без працы над знакамі прыпынку, і 2) актыўны, калі спачатку ў 7 класе (пры вывучэнні дзеепрыметніка і дзеепрыслоўя спецыяльна засяроджваецца ўвага на знаках прыпынку ў сказах з дзеепрыметнымі і

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

дзеепрыслоўнымі зваротамі і даецца пачатковае паняцце пра адасабленне), а затым у 8 і 9 класах вывучаецца сінтаксіс і асноўныя правілы расстаноўкі знакаў прыпынку, абумоўленыя будовай сказа;

з а к л ю ч н ы (10 – 11 класы), калі абагульняюцца і сістэматызуюцца веды пра найбольш значныя правілы пунктуацыі, устанаўліваецца прызначэнне знакаў прыпынку, вызначаецца іх роля для інтанацыйнага афармлення маўлення, для культуры маўлення ўвогуле.

Лінгвадыдактычныя асновы навучання пунктуацыі. Лінгвістычнай асновай пунктуацыі з'яўляюцца тры найважнейшыя прынцыпы – граматычны, сэнсавы, інтанацыйны, якія не супрацьпастаўляюцца, а ўказваюць на розныя бакі адной і той жа граматычнай з'явы, бо "толькі ў сваёй сукупнасці яны з'яўляюцца той асновай, на якой грунтуецца сучасная пунктуацыя" (Бурак Л.І. Пунктуацыя беларускай мовы. – Мн.: Народная асвета, 1982. – С. 8).

Дыдактычную аснову навучання пунктуацыі складаюць прынцыпы (агульнадыдактычныя, агульнаметадычныя і прыватнаметадычныя, ці спецыфічныя), метады і прыёмы.

З агульнадыдактычных прынцыпаў найбольшай увагі заслугоўваюць прынцыпы пераемнасці і паслядоўнасці, што звязана з шматэтапнасцю вывучэння пунктуацыі ў школе. Так, знакі прыпынку ў канцы сказа вучні пачынаюць вывучаць у пачатковых класах (адзін сказ ад другога аддзяляецца кропкай; падзел на апавядальныя, пытальныя і клічныя сказы патрабуе ведання правілаў расстаноўкі кропкі, пытальніка і клічніка), прадаўжаюць на прапедэўтычным этапе (з класіфікацыяй сказаў па мэце выказвання і эмацыянальнай афарбоўцы ўдакладняюцца правілы ўжывання знакаў прыпынку), паглыбляюць пры спадарожным вывучэнні ва ўзаемасувязі з сінтаксісам, калі вывучаюцца простыя і складаныя сказы і іх тыпы.

Варта заўважыць, што пры вывучэнні пунктуацыі такім чынам адсутнічае сістэма, на кожным этапе тэма нярэдка прад'яўляецца вучням як новая замест лагічнага пашырэння ведаў і выпрацоўкі навыкаў. Гэта не спрыяе актывізацыі ўвагі вучняў, не выклікае іх цікавасці, а як вынік – нізкі ўзровень пунктуацыйнай пісьменнасці. Вось чаму прынцып пераемнасці павінен стаць адным з галоўных у вызначэнні дзейнасці настаўніка. Напрыклад, пры вывучэнні простага сказа варта ўвесці звесткі аб ужыванні ў канцы сказа шматкроп'я, а пры вывучэнні структуры і тыпаў простага сказаў большай увагі патрабуе праца над інтанацыйным афармленнем сказаў у межах тэксту.

Паэтапная праца павінна ствараць умовы для выпрацоўкі ўстойлівых пунктуацыйных навыкаў, а кожны папярэдні этап павінен служыць асновай для новага. Пры такой арганізацыі навучання належнае месца зойме агульнадыдактычны прынцып паступовага нарастання цяжкасці.

Агульнаметадычныя прынцыпы пры навучанні пунктуацыі выяўляюцца праз сувязі пунктуацыі з сінтаксісам, з развіццём маўлення і мыслення, з выпрацоўкай навыкаў выразнага чытання.

П р ы н ц ы п с у в я з і п у н к т у а ц ы і з с і н т а к с і с а м абумоўлены прыродай пунктуацыі: "Большасць правіл нашай пунктуацыі мае граматычнае (сінтаксічнае) тлумачэнне і апісваецца з дапамогай сінтаксічных тэрмінаў і азначэнняў" (Клюсаў Г.Н. Асновы і нормы сучаснай беларускай пунктуацыі. – Гродна: ГрДУ, 1993. – С. 40). Вось чаму так важна пры навучанні пунктуацыі, пры выпрацоўцы пунктуацыйнай пісьменнасці працаваць па схеме трыяды "правіла – дзеянні па яго прымяненню – практыкаванні для трэніроўкі". Напрыклад, для вызначэння знакаў прыпынку ў сказе *Каласы хінуцца /Перад ёй паклонна, /Дзівіцца ігруша /На мяжы зялёнай* (Янка Купала) неабходна выдзеліць граматычныя асновы (*каласы хінуцца* і *дзівіцца ігруша*) і адпаведна ім два блокі ў сказе, якія раздзяляюцца на аснове правіла коскай пры звычайнай інтанацыі паміж спалучальнымі часткамі ў складаным бяззлучнікавым сказе.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Толькі на аснове сінтаксісу ў вучняў выпрацоўваюцца навыкі расстаноўкі знакаў прыпынку ў час пісьма, калі аналізуецца будова сказа, аргументуецца выдзяленне, напрыклад, у складаным сказе закончаных частак, наяўнасць у іх граматычнай асновы. Толькі шляхам сінтаксічнага аналізу забяспечваецца асэнсаванне расстаноўкі знакаў прыпынку, выпрацоўка пунктуацыйных навыкаў не пасля вывучэння правіла, а ў працэсе яго вывучэння, на што і арыентуе праграма, паводле якой сінтаксіс і пунктуацыя падаюцца ў адным раздзеле.

Расстаноўка знакаў прыпынку цесна звязана з асэнсаваннем зместу сказаў, тэксту, устанаўленнем сэнсавых адносін паміж сказамі ў тэксце, паміж часткамі ў сказе, што найбольш выразна ілюструе п р ы н ц ы п с у в я з і п у н к т у а ц ы і з р а з в і ц ц ё м м а ў л е н н я і м ы с л е н н я. Вывучаючы правілы расстаноўкі знакаў прыпынку, выпрацоўваючы навыкі іх прымянення, праводзячы сінтаксічны аналіз, найперш развіваюцца здольнасці лагічнага мыслення, афармлення тых ці іншых думкі на пісьме з дапамогай знакаў прыпынку, уменне ствараць тэксты. Разам з тым дзякуючы знакам прыпынку вучні разумеюць тэксты пры ўспрыманні ў іх вуснай і пісьмовай формах.

Вывучэнне сінтаксісу ва ўзаемасувязі з пунктуацыяй і ўвогуле граматыкі ў школе адбываецца як для таго, каб будаваць, ствараць тэксты, так і для таго, каб іх успрымаць. Менавіта мова забяспечвае магчымасці бязмежнага пашырэння ведаў, пазнання. Менавіта пры навучанні мове выяўляецца яе пазнавальная роля. У выніку пазнання чалавек пашырае веды, акумулюе іх, мова ж з’яўляецца пасрэднікам паміж асобай, якая пазнае новае, і светам, які яна пазнае, але “без моўнага фармулявання мысліцельнага зместу няма і пазнання”, а “любая інтэлектуальная дзейнасць чалавека ажыццяўляецца пры дапамозе мовы і прадвызначае адну з яе асноўных функцый – быць сродкам мыслення” (Міхневіч А.Я. Функцыі мовы і маўлення і праблемы беларуска-рускага двухмоўя // Пытанні білінгвізму і ўзаемадзеяння моў. – Мінск.: Навука і тэхніка, 1982. – С. 60]. А ўсё разам, у сукупнасці, развівае маўленчую асобу вучня. Вось чаму навучанне пунктуацыі, выпрацоўка пунктуацыйных навыкаў можна разглядаць як навучанне выкарыстанню сінтаксічных адзінак, канструкцый у працэсе фарміравання думак.

Уся праца па навучанні пунктуацыі падпарадкавана давядзенню да свядомасці вучня правіла расстаноўкі знакаў прыпынку, выпрацоўкі навыкаў асэнсаванага яго прымянення як пры аналізе гатовых тэкстаў, так і пры пабудове і афармленні ўласных тэкстаў. Даўно заўважана, што вучань, які не ведае, як пабудаваць і асабліва як пунктуацыйна правільна аформіць, напрыклад, складаны бяззлучнікавы сказ, пазбягае яго ўжывання; не ведаючы правіл пунктуацыі і прымянення іх пры адасабленні пэўных членаў сказа, будуе сказы максімальна простымі – без адасобленых членаў сказа і пад. У выніку створаныя тэксты аднастайныя паводле тыпаў сказаў (у асноўным простыя) і паводле іх структуры (як правіла, двухсастаўныя, развітыя адным-двума даданымі членамі сказа).

Уменне правільна паставіць знак прыпынку – гэта інтэлектуальна-мысліцельнае дзеянне, якое адлюстроўвае маўленча-мысліцельную дзейнасць таго, хто піша. Вучань, які авалодвае пунктуацыйнымі ўменнямі, тым самым выяўляе веды адносна структуры сказа, яго зместу, сувязі з папярэднім сказам і наступным, ці месца пэўнай сінтаксічнай структуры ў сказе, а сказа ў тэксце. Верагодна, што сінтэз маўленча-мысліцельнай працы, сінтэз сінтаксісу ва ўзаемадзеянні з пунктуацыяй і складае цяжкасці ў працэсе фарміравання пунктуацыйных уменняў.

П р ы н ц ы п с у в я з і п у н к т у а ц ы і з в ы р а з н ы м і л а г і ч н ы м ч ы т а н н е м абумоўлены самой прыродай пунктуацыі. Кожны знак прыпынку ў пэўным выпадку служыць указаннем правільнай перадачы інтанавання пры чытанні. Так, выдзеленыя коскамі ці працяжнікамі на пісьме пабочныя сказы вымаўляюцца асаблівым, хуткім тэмпам, і толькі пры такім выразным чытанні іх можна правільна успрыняць на слых; а кропка сведчыць пра закончанасць думкі, перад кропкай голас амаль заўсёды паніжаецца. Праўда, неабходна ўлічваць, што адпаведнае інтанаванне абумоўлена ўлікам фактараў, што матывуюцца адпаведнымі ўмовамі пастаноўкі пэўнага знака прыпынку, пра што

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

адносна інтанавання, абумоўленага кропкай, А.А. Каляда піша: “Але значнасць паніжэння голасу і працягласць паўзы ў канцы сказа, абзаца, усяго твора розная” (Каляда А.А. Гукавое выражэнне знакаў прыпынку // Каляда А.А. Выразнае чытанне: IV – VII кл. – Мінск.: Народная асвета, 1982. – С. 29).

Гэтыя і многія іншыя правілы павінны складаць аснову выразнага чытання найперш самога настаўніка на ўроку, характарызаваць яго індывідуальны вучэбны стыль маўлення, які будзе служыць узорам для вучняў. Нярэдка заўважаецца імітацыя вучнямі інтанавання настаўніка, асабліва ў малодшых класах, якая перадае і станоўчае і адмоўнае ў маўленні настаўніка.

У працы з вучнямі мала выпрацаваць навыкі правільна афармляць сказы і тэкст пры іх агучванні ў адпаведнасці з пунктуацыйнай іх аформленасцю, важна навучыць бачыць і вызначаць прыкметы сэнсава-пунктуацыйных адрэзкаў. Разам з тым навучанне выразнаму чытанню мае і адваротны станоўчы аспект: увага вучняў пры чытанні да знакаў прыпынку спрыяе развіццю ўвагі да зместу таго, пра што яны чытаюць, да ролі знакаў прыпынку ў разуменні сэнсавых адносін паміж словамі, словазлучэннямі і сказамі, да значэння іх пры перадачы сэнсавых адценняў. Вось чаму так важна ажыццяўляць прынцып сувязі пунктуацыі з выразным лагічным чытаннем ў практыцы навучання пунктуацыі.

Прыватнаметадычныя, ці спецыфічныя, прынцыпы навучання пунктуацыі ў школе – назіранне над значэннем, будовай і гучаннем сказа (Баранов М.Т. и др. Методика преподавания русского языка / Под ред. М.Т. Баранова. – М.: Просвещение, 1990. – С. 197).

Скарыстанне названых прынцыпаў на практыцы адбываецца, як правіла, ва ўзаемасувязі іх, калі адзін істотна дапаўняе другія, а кожны спрыяе раскрыццю пэўнага боку адной з’явы. Парадак ці паслядоўнасць іх выкарыстання таксама не з’яўляецца нечым абавязковым, паколькі вызначаецца характарам пунктуацыйнай нормы. Разам з тым кожны прынцып мае свае адметныя характарыстыкі, якія істотна ўплываюць на арганізацыю працэсу навучання пунктуацыі.

П р ы н ц ы п н а з і р а н н я н а д с э н с а м сказаў у тэксце мяркуе такую арганізацыю працы вучняў, калі найперш ідзе ўсведамленне інфармацыі, якую нясе кожны сказ, з падзелам яе на асноўную і дадатковую. Так, у сказе з адасабленнем галоўную інфармацыю нясе граматычная аснова сказа, а дадатковую – адасоблены член сказа. Напрыклад, у сказе *Пакінуўшы далёкі вырай, вярнуўся ўвесь птушыны рой* (П. Броўка) адасобленая акалічнасць, выражаная дзеепрыслоўным зваротам, называе дадатковае дзеянне да асноўнага, з’яўляецца дадатковай інфармацыяй да галоўнай і дае семантычнае паясненне ў складзе сказа. Такі семантычны аналіз важны не сам па сабе, а як выпрацоўка ўменняў вызначаць прыкметы тых ці іншых пабудоў. У нашым выпадку да чатырох прыкмет – 1) акалічнасць, 2) выражаная дзеепрыслоўем з залежнымі словамі – дзеепрыслоўны зварот, 3) суфікс *-ўшы* як паказчык дзеепрыслоўя, 4) месца ў сказе, 5) адносіцца да саставу выказніка – дадаюцца яшчэ два: 6) дадатковая інфармацыя, якая 7) паясняе выказнік.

Правядзенне такой працы сістэматычна пры знаёмстве з усімі правіламі пунктуацыі фарміруе ў вучняў уменне вызначаць пунктуацыйна-сэнсавыя адрэзкі, тлумачыць расстаноўку знакаў прыпынку пры іх і ўжываць такія сэнсава-пунктуацыйныя адрэзкі пры афармленні ўласнай маўленчай дзейнасці і расстаўляць знакі прыпынку пры яе пісьмовым афармленні.

П р ы н ц ы п н а з і р а н н я н а д б у д о в а й с к а з а скіроўвае настаўніка да арганізацыі яшчэ аднаго аналізу сказаў у тэксце – аналізу структуры сказа, які ў школьнай практыцы займае асноўнае месца пры навучанні сінтаксісу і, на жаль, ізаляваны ад назірання над сэнсам і нярэдка ад назірання над гучаннем, інтанацыйным афармленнем сказа ці скарыстоўваецца сам па сабе пры навучанні пунктуацыі.

Кіруючыся гэтым прынцыпам, настаўнік разумее неабходнасць прымянення сінтаксічнага аналізу, які складаецца з трох асноўных элементаў: вызначэнне граматычнай

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

асновы (або асноў) сказа; вызначэнне сэнсавых адрэзкаў, якія ўскладняюць сказ (аднародныя члены сказа, адасобленыя словы ці словазлучэнні, словы, якія не з'яўляюцца членамі сказа); вызначэнне разнавіднасці сэнсава-пунктуацыйнага адрэзка – аднароднасць, адасобленасць, нячленства ў сказе.

І трэці накірунак у навучанні пунктуацыі і авалодванні нормамі пунктуацыі вызначае п р ы н ц ы п н а з і р а н н я н а д і н т а н а ц ы й н ы м а ф а р м л е н н е м с к а з а, калі абавязковай умовай знаёмства з пунктуацыйным правілам, яго прымяненнем, тлумачэннем і абгрунтаваннем расстаноўкі знакаў прыпынку з'яўляецца арганізацыя настаўнікам працы вучняў па інтанаванні, аналізу інтанавання сказа, успрынятага на слых, узнаўленні, імітацыі ва ўласным маўленні. У выніку такой сістэматычнай працы ў вучняў фарміруюцца навыкі вуснага маўлення ў адпаведнасці з пунктуацыяй, пашыраюцца веды пра розныя віды інтанацыі, выпрацоўваюцца ўменні прымяняць веды ў маўленчай дзейнасці.

Прынцып назірання над інтанацыйным афармленнем знаходзіць рэалізацыю ў наступных дзеяннях вучняў: 1) вызначэнне віду інтанацыі (інтанацыя сказа, інтанацыя аб'яднання сказаў ці інтанацыя ўключэння); 2) вызначэнне характару выяўленага віду інтанацыі (клічная, пытальная, апавядальная ў простым сказе; пералічальная пры аднародных членах сказа; супрацьпастаўляльная ці выніковая пры аб'яднанні простых сказаў у складаным; пабуджальная ў простым і інш.).

Усе тры прынцыпы дапамагаюць арганізаваць працу вучняў на ўроку з мэтай вызначэння месца знакаў прыпынку і выбару пэўнага з іх.

Метады і прыёмы навучання пунктуацыі. Пры навучанні пунктуацыі скарыстоўваюцца самыя розныя метады і прыёмы, якія ў асноўным з'яўляюцца агульнымі з навучаннем іншых раздзелаў. І ўсё ж каментарыі і тлумачэнні паводле іх выбару і прымянення лічым неабходнымі, таму што навучанне пунктуацыі на ўроках беларускай мовы мае некалькі асаблівасцей.

Першая асаблівасць звязана з улікам умоў вывучэння пунктуацыі беларускай мовы ў школах з рускай мовай навучання, дзе беларуская мова, па-першае, з'яўляецца толькі асобным прадметам вывучэння ў адрозненне ад рускай мовы як прадмета вывучэння і сродку навучання іншым прадметам; па-другое, колькасць гадзін на вывучэнне рускай мовы перавышае колькасць гадзін, адведзеную на вывучэнне беларускай мовы. Вынікам гэтага з'яўляецца апярэжвальнае вывучэнне пытанняў сінтаксісу і пунктуацыі рускай мовы ў параўнанні з беларускай, а таму на ўроках беларускай мовы няма неабходнасці многія тэмы сінтаксісу і пунктуацыі аб'яўляць новымі, і гэта вымушае шукаць адпаведных метадаў тлумачэння новага матэрыялу і арганізацыі дзейнасці вучняў: з аднаго боку, абмяжоўваць выкарыстанне метаду паведамлення ведаў у гатовым выглядзе, метаду слова настаўніка пры тлумачэнні, а з другога – павышаць ролю самастойнай працы вучняў, арганізацыі іх на вырашэнне задач часткова-пошукавага характару.

У сувязі з адзначаным у настаўніка большыя магчымасці скіраваць працу вучняў на развіццё маўленчай дзейнасці, на выяўленне стылістычных прыкмет, асаблівасцей ужывання сінтаксічных канструкцый пры вывучэнні сінтаксісу і выпрацоўцы пунктуацыйных навыкаў і ўменняў. Так, на ўроках беларускай мовы пры вывучэнні знакаў прыпынку пры аднародных членах сказа важна паказаць вучням, дзе, калі і як выкарыстоўваюцца такія сінтаксічныя адзінкі, давесці да іх ведама, што сказы, ускладненыя аднароднымі членамі, выконваюць самыя розныя стылістычныя функцыі: дэталёвае апісанне, дакладная замалёўка чаго-небудзь, узмацненне экспрэсіўнасці і эмацыянальнасці, стварэнне рытмічнай прозы і інш. А з прычыны вялікай ролі ў навучальным працэсе навуковай інфармацыі і неабходнасці выпрацоўкі ўменняў такую інфармацыю перадаваць, выражаць ва ўласным маўленні (вучыць мове, каб карыстацца ёю), варта засяродзіць увагу вучняў на адметнасцях будовы сказаў з аднароднымі членамі сказа ў навуковых тэкстах. І пачынаць патрэбна з вызначэння ролі, функцыі аднародных членаў сказа, якія ў навуковых тэкстах ужываюцца для класіфікацыі або сістэматызацыі

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

з'яў, прадметаў, прыкмет, напрыклад: *Да самастойных часцін мовы адносяцца назоўнік, дзеяслоў, прыметнік, займеннік, лічэбнік і прыслоўе.*

Менавіта гэта функцыя ўплывае і на афармленне сказаў з аднароднымі членамі, спалучэнне якіх у сказах навуковых тэкстаў павінна адпавядаць наступным граматыка-стылістычным патрабаванням:

1) аднародныя члены сказа часцей за ўсё аб'яднаны інтанацыяй пералічэння з далучэннем апошняга ці злучэннем двух аднародных членаў злучнікам *і*, калі рад пералічэння закончаны ці калі маецца поўны іх пералік, і без злучніка *і* перад апошнім аднародным членам, калі пералік прыкмет, з'яў і інш. не закрыты;

2) з шэрагу злучнікаў *але, а, ды* для навуковых тэкстаў характэрна ўжыванне злучніка *але* для выражэння супраціўных сэнсавых адносін паміж аднароднымі членамі сказа, а для выражэння супрацьпастаўлення – парны злучнік *не толькі – але і*;

3) выкарыстанне абагульняльнага слова пры аднародных членах сказа носіць у навуковых тэкстах чыста лагічную функцыю;

4) аднародныя члены павінны афармляцца так, як аформлена абагульняльнае слова пры іх, г.зн. мець аднолькавую форму;

5) у якасці аднародных членаў сказа могуць быць словы і не могуць быць слова(ы) і сказ(ы), напрыклад, у сказе *Аграному важна ведаць прыкметы, удласцівасці і дзе вырошчваюцца зернавыя культуры* патрэбна праўка, паколькі ў радзе аднародных членаў ужыты словы (*прыкметы, уласцівасці*) і сінтаксічная канструкцыя як частка сказа (*дзе вырошчваюцца зернавыя культуры*).

Важным фактарам павышэння камунікатыўнай накіраванасці навучання сінтаксісу і пунктуацыі будзе давядзенне да ведама вучняў інфармацыі пра правілы логікі пры пабудове тэкстаў навуковага стылю з аднароднымі членамі сказа, напрыклад, наступнымі:

1) пры пабудове сказаў з аднароднымі членамі важна памятаць, што пералічваюцца прыкметы, з'явы, прадметы аднаго тыпу, напрыклад, пры пераліку колераў грушы – *жоўты, ружовы, чырвоны, зялёны* – нельга ўключыць назвы гатунку тыпу *Залатая, Лошыцкая, мускатная, народная, паўночная* і інш. і наадварот;

2) члены пералічэння павінны ўзаемна выключацца, напрыклад, правільна будзе ўжыць *дзеці і дарослыя, старыя і малыя*, але нельга *маладыя і юныя, дарослыя і старыя* і інш.;

3) калі абагульняльнае слова абазначае родавае паняцце, то аднародныя члены сказа пры ім павінны выступаць у якасці відавых, напрыклад: *Дамы, палацы, цэрквы, касцёлы – усе будынкі ўлічаны на тэрыторыі горада.*

Арганізацыя такой працы дазволіць паглыбіць веды вучняў у параўнанні з тымі, што яны атрымалі ў 5 класе, выявіць новае ў параўнанні з урокамі рускай мовы, будзе служыць папярэджанню тыповых памылак у выкарыстанні аднародных членаў і расстаноўцы знакаў пры іх ва ўласным маўленні.

А пры вывучэнні, напрыклад, правілаў расстаноўкі знакаў прыпынку ў складаназалежных сказах з рознымі тыпамі даданых увагу вучняў варта скіраваць найперш на адметнасць тэрмінаў беларускай мовы ў параўнанні з рускай (выкарыстоўваюцца метады слова настаўніка, паведамленне гатовых ведаў шляхам параўнання эквівалентных тэрмінаў, адпаведных правілаў) і выпрацоўку практычных пунктуацыйных навыкаў і ўменняў (аналіз тэкстаў розных стыляў, супастаўленне, параўнанне сінтаксічных канструкцый у іх).

Метад п р а б л е м н а г а в ы к л а д у будзе найбольш эфектыўным пры арганізацыі аналізу навуковых тэкстаў, паколькі ў настаўніка ёсць большыя магчымасці для вызначэння сэнсавай значымасці даданых сказаў і перавазе выкарыстання складаназалежных сказаў у навуковых тэкстах як адной з характэрных прыкмет сінтаксісу навуковага стылю. Выбар складанага сказа ў навуковых тэкстах характарызуецца логікай, зместам выкладу ў іх інфармацыі, у сувязі з чым з трох тыпаў – складаназалежных, складаназлучаных і складаных бяззлучнікавых – тут найбольш ужывальнымі з'яўляюцца

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

складаназалежныя. Гэты выбар адпавядае патрабаванням доказна-лагічнага выкладу навуковых тэкстаў, у іх падпарадкавальная сувязь, злучнікі ці злучальныя словы дазваляюць больш дакладна выразіць адносіны паміж часткамі складанага сказа, выявіць і ўдакладніць гэтыя адносіны – адносіны часу, умовы, прычыны, месца і інш.

Такія звесткі і арганізацыя такой працы паказвае, што, з аднаго боку, на ўроках патрэбна аналізаваць тэксты з мэтай выяўлення структуры сказа і расстаноўкі адпаведных знакаў прыпынку; з другога – вучыць школьнікаў, як, калі і з якой мэтай ужываць, напрыклад, складаназалежныя сказы, у сваёй маўленчай дзейнасці: пры пабудове адказаў на ўроку, пры выступленні перад класам з дакладам і інш. Толькі ў такім выпадку назіраецца спалучэнне р э п р а д у к т ы ў н ы х (поўнае і частковае ўзнаўленне моўных сродкаў паводле ўзораў) і п р а д у к т ы ў н ы х метадаў, калі вучні, авалодваючы ведамі стылістыкі, стылістычнымі патрабаваннямі да афармлення і ўжывання сінтаксічных канструкцый і знакаў прыпынку пры іх, выпрацоўваюць навыкі маўлення з улікам пэўных умоў (дзе гавару ці пішу, з кім ці каму, з якой мэтай). Наданне ўсёй працы камунікатыўнай накіраванасці, падключыўшы дадзеныя функцыянальнай стылістыкі, дапаможа вучням не толькі вывучыць, але і асэнсаваць моўныя факты, ролю іх вывучэння, месца іх ужывання, будзе служыць выпрацоўцы правіл, як лепш аформіць сваю маўленчую дзейнасць.

Метад э ў р ы с т ы ч н а й г у т а р к і – адзін з пашыраных пры навучанні пунктуацыі, калі вучні шляхам аналізу, назірання, параўнання прыходзяць да атрымання новых ведаў. Так, ужо ў 5 класе вучні сустракаліся са сказамі, у якіх паміж дзейнікам і выказнікам ставіцца працяжнік, у 8 класе на ўроках рускай мовы яны вывучаюць асноўныя выпадкі ўжывання працяжніка. Вось чаму на ўроку беларускай мовы лепш прапанаваць вучням тэкст, запісаны на дошцы:

Нёман – вялікая беларуская рака. Яе пачатак – невялічкая рака Неманец на Стаўбцоўскай раўніне. Выток Нёмана – забалочаны лясны масіў. Шлях Нёмана – дзевяцьсот шэсцьдзесят два кіламетры.

Даецца заданне вызначыць граматычныя асновы ў кожным сказе і прапануюцца пытанні:

– Што агульнага ў структуры ўсіх сказаў у тэксце?

– Якімі часцінамі мовы выражаны дзейнік і выказнік?

– Які знак прыпынку ставіцца на месцы пропуску звязкі?

У выніку аналізу вучні адказваюць на пытанні (прапушчана звязка *ёсць*, дзейнік і выказнік выражаны назоўнікам у назоўным склоне, а ў адным выпадку выказнік выражаны лічэбнікам), робяць самастойны вывад аб тым, што пры нулявой звязцы працяжнік ставіцца паміж дзейнікам і выказнікам у выпадку, калі дзейнік і выказнік выражаны назоўнікам ці лічэбнікам.

Далей зноў прапануецца тэкст, які запісваецца:

Любіць Нёман – любіць радзіму. Любіць Нёман – ганарыцца Беларуссю. Наш абавязак – берагчы раку.

Вучням прапануецца вызначыць граматычныя асновы ў кожным сказе і адказаць на наступныя пытанні:

– Што агульнага ў гэтых сказах з папярэднімі?

– Што іх адрозніваe?

Звяртаецца ўвага на тое, якімі часцінамі мовы выражаны дзейнік і выказнік і робіцца вывад: пры адсутнасці звязкі *ёсць* паміж дзейнікам і выказнікам ставіцца працяжнік, калі абодва галоўныя члены сказа ці адзін з іх (другі ў такім выпадку выражаны назоўнікам) выражаны неазначальнай формай дзеяслова.

Трэцяя прапанова прааналізаваць прыклады:

Быць беларусам – гэта значыць любіць Беларусь. Галоўны абавязак кожнага беларуса – гэта берагчы мову. Мова – гэта асноўнае багацце кожнага народа.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

У выніку аналізу сказаў вучні зноў вызначаюць усе ўмовы пастаноўкі працяжніка паміж дзейнікам і выказнікам (адсутнасць звязкі *ёсць*, выражэнне дзейніка і выказніка, наяўнасць указальнай часціцы *гэта* і яе месца ў сказах).

Працягам эўрыстычнай гутаркі з'явіцца аналіз, параўнанне і супастаўленне дзвюх груп сказаў:

1. *Мы беларусы. Я беларус.*

2. *Мы – беларусы! Я – грамадзянін Беларусі.*

У абедзвюх групах сказаў вызначаецца агульнае: адсутнасць звязкі *ёсць*, дзейнік выражаны займеннікам, выказнік – назоўнікам у назоўным склоне; адметнае: наяўнасць працяжніка ў другім выпадку, што абумоўлена асаблівым яго значэннем, паколькі ў сказах укладваецца асаблівы сэнс, выражаны лагічным націскам.

Так, адказваючы на пастаўленыя пытанні, аналізуючы канкрэтныя прыклады, вучні часткова-пошукавай працай прыходзяць да атрымання ведаў.

Другой адметнасцю выкарыстання метадаў і прыёмаў арганізацыі працы вучняў пры навучанні пунктуацыі з'яўляецца адсутнасць асобнага раздзела пунктуацыі, ці вывучэнне пунктуацыі разам з пытаннямі сінтаксісу, таму што аснову пунктуацыі складае сінтаксічная будова.

Гэта накладвае абавязак вывучаць правілы пунктуацыі, выпрацоўваць пунктуацыйныя навыкі і ўменні пастаянна з выкарыстаннем с і н т а к с і ч н а г а аналізу як аднаго з асноўных прыёмаў навучання пунктуацыі. Напрыклад, каб правільна расстаўляць знакі прыпынку пры пабочных словах, важна асэнсаваць, што яны 1) не з'яўляюцца членамі сказа (разбор сказа па членах сказа), 2) выражаюць розныя адценні, што выражае асоба, якая гаворыць, да выказанай думкі (вызначае лагічную ацэнку верагоднасці, пэўнасці або няпэўнасці таго, аб чым гаворыцца ў сказе; дае эмацыянальную ацэнку або рэакцыю на факты, аб якіх гаворыцца; указвае спасылку на крыніцы паведамлення, на прыналежнасць думкі; выяўляе стылістычную матывіроўку спосабу выражэння думкі; паслядоўнасць думак, іх сувязі і адносін паміж сабой; уздзеянне на слухача з мэтай запэўніць, выклікаць увагу, прыхільнасць, прадбачлівасць і г. д.), 3) характарызуюцца хуткім тэмпам вымаўлення і асаблівай інтанацыяй, значнымі паўзамі і нізкім тонам голасу.

А каб правільна расставіць знакі прыпынку ў сказах з аднароднымі членамі сказа, патрэбна спачатку выявіць аднародныя члены сказа. Выдзяленне іх у сказе патрабуе больш складанага разбору, чым разбор іх па членах сказа, паколькі мала вызначыць члены сказа, патрэбна вызначыць з іх аднародныя. Для гэтага ў вучняў выпрацоўваюцца навыкі выдзялення аднародных членаў сказа па наступных прыкметах: 1) сувязь з адным і тым жа членам сказа, 2) аднолькавая функцыя ў сказе, 3) вымаўленне з інтанацыяй пералічэння, 4) аднолькавы спосаб выражэння, 5) адказваюць на адно і тое ж пытанне. Акрамя таго, звяртаецца ўвага вучняў на небходнасць адрознення аднародных і неаднародных азначэнняў, для чаго прапануюцца наступныя прыкметы: 1) сувязь з азначальным словам: азначэнні аднародныя, калі кожнае з іх паясняе назоўнік, і неаднародныя, калі да азначальнага слова адносіцца толькі бліжэйшае да яго азначэнне, а іншыя паясняюць спалучэнне азначэння з азначальным словам; 2) па інтанацыі: аднародныя азначэнні вымаўляюцца з пералічальнай інтанацыяй, а неаднародныя – без яе; 3) па значэнні: аднародныя азначэнні пералічваюць адметныя прыкметы розных прадметаў ці розныя прыкметы аднаго і таго ж прадмета.

І трэцяй адметнасцю методыкі навучання пунктуацыі трэба лічыць абмежаванне пошукавай дзейнасці вучняў, што тлумачыцца "складанасцю пунктуацыйных з'яў, абумоўленых сінтаксічнымі заканамернасцямі" (Напольнова Т.В. Активизация мыслительной деятельности учащихся на уроках русского языка: Пособие для учителя. – Просвещение, 1983. – С. 103), а таму на ўроках па навучанні пунктуацыі найбольшае месца займае такі спецыфічны прыём, як п у н к т у а ц ы й н ы р а з б о р, які можа быць поўным і частковым ці выбарачным.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Методыка правядзення поўнага пунктуацыйнага разбору, на жаль, традыцыйна праводзіцца па наступнай схеме: “1. Абазначыць парадкавымі лічбамі (у дужках) знакі прыпынку, пры гэтым каля выдзяляльнага (парнага) знака ставіцца адна і тая лічба. 2. Растлумачыць знакі прыпынку, даючы іх характарыстыку паводле ўжывання (адзіночны, паўтаральны, парны) і функцыі (выдзяляльны, аддзяляльны)” (Лепешаў І.Я. і інш. Практыкум па беларускай мове / Пад рэд. Ф.М. Янкоўскага. – Мн.: Вышэйшая школа, 1980. – С. 274). Ад гэтай традыцыі неабходна адмовіцца, таму што такая схема правядзення пунктуацыйнага разбору сказа парушае асновы пунктуацыі – выдзяленне сказа як асноўнай сінтаксічнай адзінкі з інтанацыйнай і сэнсавай закончанасцю, улік граматычнай будовы сказа.

Для правільнага правядзення пунктуацыйнага разбору важна адрозніваць два ўзроўні знакаў прыпынку: вышэйшага (знакі прыпынку ў канцы сказа – кропка, клічнік, пытальнік, шматкроп’е, якія вызначаюць межы сказа; знакі прыпынку паміж часткамі складанага сказа – коска, працяжнік, двукроп’е, кропка з коскай, якія вызначаюць межы частак сказаў у складзе складанага) і ніжэйшага (знакі прыпынку ў межах простага сказа ці асобнай часткі (частак) у межах складанага). У выніку такога падзелу знакаў прыпынку змяняецца парадак правядзення пунктуацыйнага разбору: выдзяленне знакаў прыпынку ідзе не па парадку іх расстаноўкі ў сказе, а паводле ступені іх значнасці ў сказе, калі спачатку выдзяляюцца і аргументуюцца знакі прыпынку вышэйшага ўзроўню, а затым знакі прыпынку ніжэйшага ўзроўню. З улікам гэтага пунктуацыйны разбор сказа праводзіцца па наступнай схеме:

1) вызначаецца тып сказа паводле мэты паведамлення – апавядальны, пытальны, пабуджальны ці клічны, а ў адпаведнасці з гэтым знак прыпынку ў канцы сказа;

2) вызначаецца граматычная аснова (асновы) і тып сказа – просты ці складаны;

3) у складаным сказе вызначаюцца межы частак сказа, віды сувязі і сэнсавыя адносіны паміж імі, а ў выніку гэтага – знакі прыпынку паміж часткамі складанага сказа;

4) вызначаецца структура простага сказа (ці структура часткі складанага сказа), яго сінтаксічнае чляненне і адпаведна гэтаму ўжыванне знакаў прыпынку.

Напрыклад: *Кожны з нас прыпасае Радзімы куток, каб да старасці чэрпаць адтуль успаміны: дым над хатай, снапамі прыціснуты ток, матчын спеў і гароды, прапахлыя кмінам.* (Максім Танк). Сказ апавядальны, таму ставіцца ў канцы сказа кропка; сказ складаны, таму што ў ім дзве граматычныя асновы, складаназалежны, таму што другая частка злучана падпарадкавальным злучнікам *каб* і сэнсава залежыць ад першай, з’яўляецца даданай часткай акалічнасці мэты (да яго ставіцца пытанне *для чаго? з якой мэтай?*), таму паміж часткамі ставім коску; першая частка сказа не мае адасобленых і аднародных членаў, слоў, якія не з’яўляюцца членамі сказа, таму ў ім няма знакаў прыпынку; другая частка сказа ўключае: 1) аднародныя члены (*дым, ток, спеў і гароды*) з абагульняльным словам (*успаміны*) перад імі, таму аднародныя члены гэтай часткі раздзяляюцца коскамі, а пасля абагульняльнага слова ставіцца двукроп’е, 2) дзеепрыметныя звароты (*снапамі прыціснуты* і *прапахлыя кмінам*), з якіх першы не адасабляецца, таму што стаіць перад азначальным словам *ток* – назоўнік, а другі адасабляецца, таму што стаіць пасля азначальнага слова *гароды*.

Зразумела, што ў дадатак да гэтага праводзіцца разбор па членах кожнай часткі сказа. Як відаць, пунктуацыйны разбор праводзіцца ў спалучэнні з сінтаксічным разборам сказа і на яго аснове.

Практыкаванні па пунктуацыі. Сістэма практыкаванняў для выпрацоўкі ўменняў і навыкаў расстаноўкі знакаў прыпынку, разумення іх ролі і назначэння пры ўспрыманні тэкстаў з’яўляецца найбольш важным элементам на ўроках і дома.

Усе практыкаванні можна падзяліць на тры групы: вусныя, пісьмовыя і графічныя. Да вусных практыкаванняў адносяцца чытанне, аналіз сказаў (сэнсавы, граматычны і інтанацыйны, пунктуацыйны), прагаворванне прымянення правіла ці ўзору тлумачэння і пад., праслухоўванне грамзапісаў і іх аналіз, інтанаванне сказаў, пераклад, сінтаксічны

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

аналіз, рэдагаванне, канструяванне сказаў па схемах ці па апорных словах і інш.; да пісьмовых – перапісванне, дыктант, пераказ, сачыненне, пераклад, творчыя практыкаванні на разгортванне сказаў, перастаноўку частак, падстаноўку членаў сказа і інш.; да графічных – складанне схем сказаў, складанне сказаў паводле схем, суаднясенне схем і сказаў, падбор сказаў пэўнай будовы з тэкстаў мастацкай літаратуры, якія вывучаюцца на ўроках беларускай літаратуры, ці з іншых крыніц, асабліва карысна з падручнікаў па іншых прадметах у школах з беларускай мовай навучання, графічныя дыктанты і інш.

На практыцы ўсе тры віды практыкаванняў нярэдка перасякаюцца, адзін від дапаўняе другі, выступае то ў вуснай, то ў пісьмовай форме, ад адной формы пераходзяць да другой. Так, чытанне, як правіла, з'яўляецца першым этапам усіх пісьмовых і графічных практыкаванняў (гл., напрыклад, умовы да заданняў у падручніку). І ўсё ж чытанне як асаблівы від практыкавання мяркуе выпрацоўку навыкаў інтанавання асобнага сказа і сказаў у тэксце. У такім выпадку чытанне можа быць арганізавана паводле узораў чытання настаўнікам, тэхнічных запісаў маўлення майстроў мастацкага слова, а таксама з дапамогай спецыяльных схем-партытур. Напрыклад:

1. Прачытайце сказы, выдзяляючы лагічным націскам словы, якія выражаюць параўнанне.

1. *Як тая рабіна,* І *цвіла ў гэтае лета Ганна.* (І. Мележ). 2. *Знячэўку спалоханы заяц падскочыў,* І *кінуўся ўбок* І *і стралой паляцеў па гурбах.* (Я. Брыль). 3. *Прадыслава бачыла, як змяніўся твар у незнаёмага. Упалі, як крылы ў падстрэленай птушкі,* І *ягоныя рукі.* (В. Іпатава).

У м о ў н ы я з н а к і: І – лагічная паўза; І – невялікая паўза; ___– націскныя словы; – больш значныя паводле сэнсу словы; _ _ _ – словы, звязаныя сэнсам з націскнымі (Каляда А.А. Гукавое выражэнне знакаў прыпынку // Каляда А.А. Выразнае чытанне: IV – VII кл. – Мн.: Народная асвета, 1982. – С. 19).

2. Прачытайце тэкст, выдзяляйце лагічным націскам аднародныя члены сказа.

Лагоднымі вечарамі спакваля ўціхала ўсё: І *каровы,* І *коні,* І *свінні. Спакваля ўціхалі людзі* І *– спачатку старэйшыя,* І *жанатыя,* І *потым і моладзь. Маладыя, праўда, доўга яшчэ бадзяліся па вуліцы,* І *галёкалі,* І *рагаталі на прызбах,* І *але цішыня нарэшце брала і іх.* (Іван Мележ).

Асобную групу складаюць і н т а н а ц ы й н а - с э н с а в ы я практыкаванні, мэта якіх развіваць навыкі выразнага чытання пэўных сінтаксічных канструкцый. Яны дапамагаюць разуменню ўзаемаадносін інтанацыі і пунктуацыі, засваенню пунктуацыйных норм і з'яўляюцца абавязковымі пры вывучэнні ўсіх пунктуацыйна-сінтаксічных тэм. Напрыклад, вывучэнне адасобленых азначэнняў павінна пачынацца з назірання над інтанацыяй іх у сказе: вымаўленне адасобленага азначэння не хуткае, як, напрыклад, пабочных сказаў, а павольнае і падкрэслена выразнае (*Бяроза, ахутаная ранішнім сонцам, здалёк кідалася ў вочы*).

Пры навучанні пунктуацыі асаблівае значэнне маюць практыкаванні на спалучэнне інтанавання і сінтаксічнага аналізу, на вызначэнне прыкмет адасаблення і выпадкаў несупадзення інтанавання і пастаноўкі знакаў прыпынку, каб вучні не карысталіся толькі прыёмам інтанавання як падказкай, крытэрыем пры расстаноўцы знакаў прыпынку, асабліва пры выразным чытанні тэксту ці асобных сказаў для запісу настаўнікам. Параўн.: *Ахутаная ранішнім сонцам бяроза здалёк кідалася ў вочы*, дзе паўза пры вымаўленні сказа ёсць пры азначэнні, выражаным дзеепрыметным зваротам, але адасаблення і выдзялення яго знакам прыпынку няма.

П е р а п і с в а н н е, як правіла, ускладняецца дадатковым заданнем – расставіць знакі прыпынку, растлумачыць знакі прыпынку, выдзеліць ці падзяліць сказы з пэўнымі знакамі прыпынку, змяніць знакі прыпынку, дапоўніць сказы, пабудаваць схемы і інш. Напрыклад:

1. Прачытайце тэкст. Запішыце яго два разы, прадставіўшы розныя варыянты пунктуацыі. Растлумачце, як ад змены знакаў прыпынку, мяняецца сэнс, інтанаванне.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Ціха бывае часамі на гэтай дарозе! Рэдка праедзе тут панская брычка, запрэжаная параю або тройкаю добрых, сытых коней(;) *калі-нікалі празвініць тут паштовы званок. Часцей сустрэнецца простая мужыцкая каламажка, каторую дробным трушком пранясе худзенькі мужыцкі конік, падымаючы пыл і пясок, насохшы на сонцы, доўгім слупам*(;) *пратарахцяць драбіны сваімі рассохшыміся лёсткамі і з скрыпучымі, даўно не еўшымі дзёгцю, калёсамі. Цэлы абоз фурманак праедзе ціхім крокам з бочкамі са смалою ці вугалем.* (Якуб Колас).

Д ы к т а н т як від практыкавання павінен заняць сваё належнае месца на ўроках па вывучэнні сінтаксісу і пунктуацыі ў сваіх шматлікіх разнавіднасцях, а не толькі як кантрольны. Пры гэтым матэрыялам для навучальных дыктантаў рознага віду павінен стаць тэкст. У адваротным выпадку назіраецца адна з адметных дыспрапорцый, калі навучанне пунктуацыі адбываецца на матэрыяле сказаў, а праверка пунктуацыйнай пісьменнасці – на матэрыяле тэксту, калі знакі прыпынку ў сказе, як правіла, “граматычныя”, а ў тэксце – нярэдка сэнсава-граматычныя.

Практыкуюцца разнастайныя тыпы навучальных дыктантаў. Так, для замацавання вывучанага правіла могуць быць выкарыстаны наступныя дыктанты:

п а п е р а д ж а л ь н ы, калі пры замацаванні знакаў прыпынку для адасаблення акалічнасці, выражанай дзеепрыслоўем ці дзеепрыслоўным зваротам, настаўнік спачатку чытае тэкст, пасля кожны асобны сказ, вучні тлумачаць знакі прыпынку ў ім, называюць дзеепрыслоўі і дзеепрыслоўныя звароты, звяртаюць увагу на іх вымаўленне і затым толькі запісваюць, напрыклад:

Зрабіўшы вялікі абход, прабіраючыся глухімі мясцінамі, Палаазок падкраўся да ўзгорка з тылу. Схаваўшыся за куст, ён спыніўся, углядаючыся ў размяшчэнне агнявой нямецкай пазіцыі. Немцы мітусіліся, захапіўшыся стралянінай, і не думалі аб небяспецы. Палазок, агледзеўшыся, падрыхтаваў гранаты. Але адлегласць была занадта вялікай. Падпоўзшы бліжэй да ўзгорка, спыніўся. Падрыхтаваўшы гранаты, хутка вырашыў, як яму дзейнічаць: кінуць спачатку адну гранату ў групу мінамётчыкаў, а потым – у кулямётнае гняздо. Палазок, рашуча ўзняўшыся, з вялікай сілай шпурнуў спачатку адну, потым другую гранаты, а сам хутка лёг на зямлю, шчыльна прыціскаючыся да яе. Пачуўся моцны выбух, за ім другі. Выканаўшы баявое заданне, Палазок папоўз да сваіх. (Паводле Якуба Коласа);

в ы б а р а ч н ы, калі з тэксту патрэбна выбраць толькі складаназлучаныя сказы, напрыклад:

Стаяла ноч, і я стаяў пад высокай ноччу на вясновай зямлі.

О, ляціце, журавы, ляціце сваёй млечнай дарогай, вясёлай і шумнай, бы карагод! І вясновую радасць трубіце над цёмнай вясновай зямлёй. Не пытаюся, у якім краі вы пакінулі мае леты, не ведаю, колькі было іх, і не пытаюся, колькі іх будзе.

Цякуць рэкі ў моры, і вырастаюць у неба дрэвы. Цякуць, як рэкі, дарогі па зямлі, і на сініх лугах маленства вырастаюць надзеі. І вырастае радасць, і Млечны Шлях сплывае ў вечнасць, і ляцяць, ляцяць сваёй млечнай дарогай над вясновай зямлёй журавы. (Паводле Міхася Стральцова);

р а з м е р к а в а л ь н ы, калі вучні, выслухаўшы прачытаны настаўнікам кожны сказ з тэксту, запісваюць яго ў адпаведны слупок (можна падзяліць на групы для кожнага рада і інш.) у залежнасці ад наяўнасці адасобленых і неадасобленых азначэнняў, напрыклад:

Паветра, напоенае пахамі хвоі, навісла шызаватай смугой. Пахла зямля, ахопленая расою. Прыхаванае воблачкам сонца доўга не лье сваё святло і цяпло. Застылыя за ноч дробныя істоты пачынаюць падаваць прыкметы жыцця;

т в о р ч ы дыктант, які пры выпрацоўцы навыкаў расстаноўкі знакаў прыпынку можа быць выкарыстаны яшчэ ў сваіх разнавіднасцях:

а) вучні запісваюць пад дыктоўку настаўніка частку сказаў, а другую пішуць самастойна ў адпаведнасці з умовай задання, напрыклад, пры замацаванні знакаў

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

прыпынку ў складаназалежным сказе: *Нарэшце празвінеў званок... Калі выйшлі з класа ... Каб не спазніцца на наступны ўрок ... Усё закончылася ...*;

б) вучні перабудоўваюць тэкст, у якім патрэбна бяззлучнікавыя складаныя сказы замяніць простымі сказамі, напрыклад:

Толькі што адшумела навальніца, і па вуліцы вёскі бягуць вясёлыя мутныя раўчукі.

Я стаю каля варот бацькоўскага двара, і мне вельмі хочацца зняць свае модныя туфлі, прайсціся па быстрай дажджлівай вадзе, памясіць нагамі цёплую, пухкую гразь.

Сонца прасвечвае цераз мокрае, бліскучае лісце бяроз, і на мелкай гразі, на гаманлівай вадзе і на шэрых штакетах за раўчуком ляжыць рухавая сетка ценю. (Я. Брыль);

в) дыктант з графічным запісам таго, што дыктуюць, ці запіс таго, што дыктуюць, у суправаджэнні графічнага адлюстравання, напрыклад, пры замацаванні ведаў і выпрацоўцы навыкаў і ўменняў расстаўляць знакі прыпынку ў складаназалежных сказах з рознымі відамі даданых можна праводзіць ці як папераджальны, ці як тлумачальны графічны навучальны дыктант, напрыклад:

Два браты, Алесь і Пятрусь, папрасілі сваю маці, каб заўтра пабудзіла іх рана-рана. Хлопцы надумаліся пайсці ў грыбы, таму з вечара падрыхтавалі сабе кошыкі і нажы.

Ноччу хлопцам не спалася, бо чорныя баравікі так і стаялі ў вачах. А назаўтра, калі толькі пабялелі на небе зоркі, браты выйшлі з дому.

Калі хлопцы ўвайшлі ў лес, верхавіны высокіх хвой ужо запаліліся першымі праменнямі сонца, а лясныя птушкі шчабяталі на ўсе лады. Грыбы спачатку пачалі пападацца ўсякія: казлякі, лісічкі, сыраежкі. Але хлопцы і не глядзелі на іх, таму што ім не цярпелася знайсці баравікоў. (Паводле Якуба Коласа).

Пры гэтым можна 1) запісаць спачатку сказ, а потым пабудаваць схему, 2) спачатку скласці схему, а пасля запісаць сказ, 3) спачатку скласці схему праслуханага сказа з тэксту дыктанта, а пасля паводле складзенай схемы скласці свой сказ на вызначаную тэму. У залежнасці ад таго, простыя ці складаныя сказы ўспрымаюцца на слых, парадак запісу рэкамендуецца наступны: калі просты сказ – лепш парадак “схема – сказ”, калі складаны сказ – лепш парадак “сказ – схема”.

Для развіцця зрокавай памяці і з улікам індывідуальных відаў памяці можна праводзіць з р о к а в ы навучальны дыктант, калі вучням прапануецца 1) прагледзець тэкст, вызначыць пунктаграмы і ўзгадаць правілы аб расстаноўцы пэўных знакаў прыпынку, а пасля запісаць пад дыктоўку настаўніка; 2) зрокава ўспрыняць тэкст, запомніць, папярэдне прааналізаваўшы знакі прыпынку, і запісаць па памяці.

Для выпрацоўкі інтанацыйных навыкаў можна прапанаваць с л ы х а в ы дыктант, калі пры чытанні сказа настаўнік выразна выдзяляе пэўныя яго адрэзкі, а вучні пры ўспрыманні на слых павінны правільна, у адпаведнасці з інтанацыяй, расставіць знакі прыпынку – выдзеліць ці аддзяліць на пісьме, а пры праверцы растлумачыць, прывёўшы ўсе крытэрыі і аргументы пастаноўкі пэўных знакаў прыпынку.

Пры спалучэнні зрокавага ўспрымання тэксту вучнямі, а затым слыхавога пры запісе пад дыктоўку настаўніка – з р о к а в а - с л ы х а в ы дыктант, а калі зрокавае ці слыхавое ўспрыманне, але праверка вучнямі самастойна з выкарыстаннем тэксту – с а м а д ы к т а н т.

Карыснымі і шырока ўжывальнымі з’яўляюцца практыкаванні на с к л а д а н н е с к а з а ў і т э к с т а ў па карціне, малюнку; п і с ь м о п а п а м я ц і, для чаго падбіраюцца тэксты з вялікай колькасцю пунктуацыйных знакаў для завучвання.

На ўроках сінтаксісу і пунктуацыі выкарыстоўваюцца разнастайныя практыкаванні па развіцці звязнага маўлення, якімі могуць быць практыкаванні-п е р а к а з ы і практыкаванні-с а ч ы н е н н і. Гэтыя віды практыкаванняў істотна адрозніваюцца ад аднайменных відаў творчай працы наступнымі асаблівасцямі: па-першае, практыкаванні па пераказу ці сачыненні на пэўную тэму ўскладняюцца дадатковым заданнем, напрыклад, падкрэсліць пабочныя словы ў складзеным тэксце, ужыць пэўныя сінтаксічныя канструкцыі, выбраць сказы з пэўнай сінтаксічнай будовай і скласці іх схемы,

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

растлумачыць знакі прыпынку ў пэўных сказах, замяніць адзін тып сказаў на другі пры пераказе і інш.; па-другое, важна правесці падбор тэксту для пераказу ці тэмы для сачынення, якія змяшчаюць ці даюць магчымасць ужываць пэўныя сінтаксічныя канструкцыі, напрыклад: ужыць, вызначыць знакамі прыпынку звароткі на пісьме будзе магчымым, калі прапанаваць тэмы сачыненняў тыпу "Пісьмо сябру", "Сустрэча з незнаёмым" і інш.

Тыпы і прычыны пунктуацыйных памылак. Усе памылкі па расстаноўцы знакаў прыпынку можна падзяліць на чатыры найбольш значныя групы: 1) адсутнасць патрэбнага знака ці знакаў; 2) лішні знак ці знакі; 3) ужыванне не таго знака прыпынку, які патрэбны ў дадзеным выпадку; 4) ужыванне знака прыпынку не на тым месцы, дзе патрабуецца. Прычыны ўсіх чатырох груп пунктуацыйных памылак самыя розныя, але ўсе яны зводзяцца да няўмення бачыць і знаходзіць пунктаграму, пад якой разумеюць "правільнае, адпаведнае правілам ці традыцыі ўжыванне знака прыпынку (ці яго адсутнасць), канкрэтны выпадак прымянення пунктуацыйнага правіла" (Львов М.Р. Словарь-справочник по методике русского языка. – М.: Просвещение, 1988. – С. 162), і сведчаць аб слабай арыентацыі вучняў найперш у сінтаксічнай структуры, аб недастатковым разуменні значэння і логікі выказвання і яго інтанацыйнага афармлення.

Улік усіх пунктуацыйных памылак у пісьмовых працах вучняў важна весці настаўніку з мэтай выдзялення агульных, найбольш тыповых і індывідуальных. Гэта дае яшчэ магчымасць характарызаваць вынікі сваёй працы з вучнямі, унесці магчымыя змены ў методыку правядзення ўрокаў па пунктуацыі ў будучым, скарэкціраваць працу на бліжэйшых уроках, спланаваць дадатковыя заданні ці падабраць дадатковы матэрыял для арганізацыі працы з класам ці з асобным вучнем, дыферэнцыраваць заданні і інш., а вучням ацаніць сваю працу, бачыць недахопы. Улік пунктуацыйных памылак праводзіцца самы розны: паводле пэўных груп правілаў – знакі прыпынку пры зваротках, знакі прыпынку пры пабочных словах, сказах, знакі прыпынку ў складаназалежных сказах, знакі прыпынку ў складаных бяззлучнікавых сказах і інш.; паводле знакаў прыпынку: ужыванне коскі, ужыванне працяжніка, ужыванне двукроп'я і інш.

Пунктуацыйныя памылкі бываюць грубыя і нягрубыя. Такі падзел з'яўляецца метадычным ключом да вызначэння ўзроўню пунктуацыйнай пісьменнасці вучняў. Крытэрыяў для вызначэння грубых і нягрубых пунктуацыйных памылак некалькі, асноўнымі з якіх з'яўляюцца:

1) улік асноў пунктуацыі і парушэнне іх пры расстаноўцы знакаў прыпынку. Вядома, што знакі прыпынку з'яўляюцца паказчыкамі граматычнага, сэнсавага і інтанацыйнага афармлення пісьмовага маўлення, аднак важнейшым паказчыкам усё ж з'яўляецца граматычная будова, сінтаксічнае чляненне сказа. Таму, пунктуацыйная памылка, якая парушае сінтаксічнае чляненне, напрыклад, адсутнасць знака прыпынку ў складаназалежным сказе паміж галоўнай і даданай часткамі – *Трэба выцерпець шмат за айчыну* (,) *каб яе навучыцца любіць* (А. Звонак), з'яўляецца грубай. Калі ж знак прыпынку пры раздзяленні, напрыклад, частак у складаным бяззлучнікавым сказе не той, але маецца – *Каса не косіць*, (–) *каса брые.* (Якуб Колас), *Не сядзіцца ў хаце хлопчыку малому*, (:) *кліча яго рэчка, цягнуць санкі з дому* (Якуб Колас), то гэта нягрубая памылка, таму што вучань правільна паказвае сінтаксічнае чляненне сказа, але памыляецца ў вызначэнні сэнсавых адносін паміж часткамі складанага сказа;

2) улік ступені абагульненасці ў правіле пунктуацыйнага матэрыялу. Так, правіла "Пабочныя словы і спалучэнні слоў пры вымаўленні выдзяляюцца кароткімі паўзамі, паніжаным тонам, а на пісьме – коскамі" (Тамашэвіч Т.І. Беларуская мова: Падручнік для 8 класа агульнаадукацыйнай школы з рускай мовай навучання. – Мінск: НМЦэнтр, 2001. – С. 120) вызначаецца высокай ступенню абагульненасці, паколькі яно пашырана на ўсе выпадкі ўжывання пабочных слоў. А ў правіле, якое вызначае, калі слова *аднак* з'яўляецца пабочным і калі яно такім не з'яўляецца, ступень абагульненасці невысокая. У выніку чаго памылкі першага тыпу – грубыя, памылкі другога – нягрубыя;

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

3) ступень частотнасці ўжывання матэрыялу з тым ці іншым пунктуацыйным афармленнем. Так, частотным ужываннем характарызуецца правіла аб пунктуацыйным раздзяленні аднародных членаў сказа коскай, а раздзяленне ўскладненых аднародных членаў з дапамогай кропкі з коскай як аднаго знака прыпынку не з'яўляецца частотным паводле ўжывання. Таму парушэнне нормы ў першым выпадку з'яўляецца грубай памылкай – *Лес маўчыць глуха, зацята_ (,) знямела* (Якуб Колас), а ў другім – замена кропкі з коскай на коску – нягрубай – *Азалаціла восень поле іржышчам, дрэвы лісцем, гумны снапамі,_(;) абвеяла хаты жытнім пылам,_(;) вострым пахам кастрыцы напоўніла вуліцу.* (К. Чорны). Замену кропкі з коскай на коску пры аднародных членах сказа з метадычнага боку наогул не патрэбна прымаць да ўвагі пры ацэнцы працы вучня.

Галоўнае на ўроках па навучанні пунктуацыі – папярэдзіць пунктуацыйныя памылкі ці своечасова працаваць над іх ліквідацыяй. Дасягнуць гэтага можна ў выніку сістэматычнага сінтаксічнага і пунктуацыйнага аналізаў, працы над выразным чытаннем, інтанаваннем сказаў у тэксце, вывучэння правілаў і выпрацоўкі навыкаў і ўменняў іх прымяняць, складання алгарытмаў і тлумачэння пунктуацыі пэўнага тыпу, назірання і аналізу пунктуацыі ў прапанаваных тэкстах, самастойнага афармлення ўласных тэкстаў і іх пунктуацыйнага каменціравання і інш.

Пытанні і заданні

1. Якія звесткі пра назоўнік даюцца ў пачатковай школе? Як гэта ўплывае на выбар метадаў і прыёмаў працы па вывучэнні назоўніка ў 6 класе?
2. Якія асаблівасці навучання марфалогіі беларускай мовы ў школах з рускай мовай навучання?
3. Назавіце этапы навучання сінтаксісу на ўсім працягу навучання ў школе.
4. Якія асаблівасці навучання сінтаксісу як самастойнаму раздзелу ў школьным курсе беларускай мовы?
5. Назавіце агульнадыдактычныя і прыватнаметадычныя прынцыпы навучання сінтаксісу.
6. Якія ўменні і навыкі выпрацоўваюцца пры навучанні сінтаксісу?
7. Назавіце спецыфічныя прыёмы навучання сінтаксісу ў школе.
8. Дакажыце на прыкладах ролю парадку правядзення марфалагічнага ці сінтаксічнага разбору.
9. Вызначце тыпы знакаў прыпынку паводле 1) знешніх графічных прыкмет, 2) ролі ці фукцыі знакаў прыпынку, 3) суаднесенасці са структурай, сэнсам і інтанацыяй.
10. Назавіце этапы навучання пунктуацыі ў школе.
11. Якімі агульна- і прыватнаметадычнымі прынцыпамі навучання пунктуацыі павінен авалодаць настаўнік?
12. Якія тыпы практыкаванняў прымяняюцца пры навучанні пунктуацыі на розных этапах яе вывучэння?
13. Дайце азначэнне паняццю сістэмы практыкаванняў і падмацуйце прыкладам сістэмы практыкаванняў па навучанні пунктуацыі да аднаго ўрока?

Літаратура

1. *Багадзяж, Раіса*. Складаназалежныя сказы: Урок-залік у IX класе // Роднае слова. – 2000. – № 11. – С. 70 – 71.
2. *Бурак, Л. І.* Пунктуацыя беларускай мовы / Л. І. Бурак. – Мінск: Народная асвета, 1982. – 222 с.
3. *Гапоненка, Ірына*. Беларуская пунктуацыя // Роднае слова. – 2004. – № 3. – С. 70 – 72.
4. *Гапоненка, Ірына*. Кропка: З гісторым знакаў прыпынку // Роднае слова. – 2004. – № 4. – С. 71 – 72.
5. *Гапоненка, Ірына*. Двукроп'е: З гісторыі знакаў прыпынку // Роднае слова. – 2004. – № 6. – С. 67 – 68.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

6. *Гапоненка, Ірына*. Дужкі. Двукоссе: З гісторыі знакаў прыпынку // Роднае слова. – 2004. – № 10. – С. 62 – 64.
7. *Гапоненка, Ірына*. Працяжнік. Шматкроп'е: З гісторыі знакаў прыпынку // Роднае слова. – 2004. – № 11. – С. 67 – 69.
8. *Гапоненка, Ірына*. Камбінаваныя знакі прыпынку: З гісторыі станаўлення пунктуацыйных тэрмінаў. – Роднае слова. – № 12. – С. 50 – 51.
9. *Жаўняровіч, Пятро*. Сінтаксічныя канструкцыі з прыназоўнікам *па*: Асаблівасці будовы і ўжывання // Роднае слова. – 1998. – № 11. – С. 119 – 134.
10. *Калечыц, А.* Сінтаксіс беларускай мовы: Урок 1. Словазлучэнне / А. Калечыц, А. Цясевіч, А. Пекач // Роднае слова. – 2009. - № 2. – С. 100 – 102.
11. *Калечыц, А.* Сінтаксіс беларускай мовы: Урок 1. Словазлучэнне (заданні, тэсты) / А. Калечыц, А. Цясевіч, А. Пекач // Роднае слова. – 2009. - № 3. – С. 73 – 75.
12. *Калечыц, А.* Сінтаксіс беларускай мовы: Урок 1. Словазлучэнне (даведкі) / А. Калечыц, А. Цясевіч, А. Пекач // Роднае слова. – 2009. – № 4. – С. 74 – 75.
13. *Калечыц, А.* Сінтаксіс беларускай мовы: Урок 2. Сказ як сінтаксічная адзінка. Просты сказ / А. Калечыц, А. Цясевіч, А. Пекач // Роднае слова. – 2009. – № 5. – С. 71 – 72.
14. *Калечыц, А.* Сінтаксіс беларускай мовы: Урок 2. Сказ (заданні) / А. Калечыц, А. Цясевіч, А. Пекач // Роднае слова. – 2009. - № 6. – С. 70 – 74.
15. *Калечыц, А.* Сінтаксіс беларускай мовы: Урок 2. Сказ (даведкі) / А. Калечыц, А. Цясевіч, А. Пекач // Роднае слова. – 2009. – № 7. – С. 71 – 73.
16. *Каляда, А. А*. Гукавое выражэнне знакаў прыпынку // Каляда А.А. Выразнае чытанне: IV – VII кл. – Мінск: Народная асвета, 1982. – 160 с.
17. *Клюсаў, Г. Н.* Сучасная беларуская пунктуацыя / Г. Н. Клюсаў, А. Л. Юрэвіч. – Мінск: Вышэйшая школа, 1966. – 279 с.
18. *Клюсаў, Г. Н.* Асновы і нормы сучаснай беларускай пунктуацыі / Г. Н. Клюсаў. – Гродна: ГрДУ, 1993. – 268 с.
19. *Кузьмянкова, Т. В*. Некаторыя выпадкі ўжывання састаўнога іменнага выказніка // Сучасная беларуская мова (Пытанні культуры мовы). – Мінск: Навука і тэхніка, 1973. – 191 с. – С. 141 – 153.
10. *Лаўрэль, Я. М*. Вывучэнне сінтаксісу тэксту // Выкладанне беларускай мовы і літаратуры: Кніга для настаўніка; пад рэд. М. А. Лазарука. – Мінск: Народная асвета, 1983. – 175 с. – С. 65 – 83.
11. *Лаўрэль, Я. М*. Вывучэнне марфалогіі ў школе / Я. М. Лаўрэль, Т. Р. Новікава, С. А. Язерская. – Мінск: Народная асвета, 1991. – 160 с.
12. *Міхнёнак, С.* Метады і прыёмы фарміравання пунктуацыйных уменняў пры вывучэнні складанага сказа // Роднае слова. – 2009. - № 4. – С. 63 – 66.
13.Міхнёнак, С. Практыкаванне як асноўны метадычны сродак навучання пунктуацыі складанага сказа // Роднае слова. – 2009. - № 5. – С. 53 – 56.
14. *Наркевіч, А. І.* Сістэма словазлучэнняў у сучаснай беларускай мове: (Структурна-семантычнае апісанне) / А. І. Наркевіч. – Мінск: БДУ, 1972. – 339 с.
15. *Падгайскі, Л. П.* Словазлучэнне ў беларускай мове: Дзеяслоўна-іменныя словазлучэнні з акалічнаснымі адносінамі / Л. П. Падгайскі. – Мінск: Выш. школа, 1971. – 191 с.
16. *Протчанка, В. У.* Вывучэнне сінтаксісу ў школе: Словазлучэнне. Просты сказ / В. У. Протчанка. – Мінск: Народная асвета, 1984. – 140 с.
17. *Протчанка, В. У.* Вывучэнне сінтаксісу ў школе: Складаны сказ / В. У. Протчанка. – Мінск: Народная асвета, 1989. – 127 с.
18. *Протчанка, В. У.* Шматаспектны аналіз пры вывучэнні сінтаксісу беларускай мовы / В. У. Протчанка. – Мінск: Выш. школа, 1987. – 144 с.
19. *Протчанка, В. У.* Тэкст у тэорыі і методыцы навучання роднай мове. Вучэбныя тэксты і іх дыдактычная функцыя // Протчанка В.У. Актуальныя праблемы тэорыі і практыкі навучання беларускай мове. – Мінск: НІА, 2001. – 212 с. – С. 115 – 119.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

20. *Протчанка, В. У.* Навучанне аналізу тэксту, асэнсаванне моўных фактаў і з'яў, удасканаленне чытацкіх навыкаў – узаемазвязаныя бакі цэласнага працэсу // Протчанка В.У. Актуальныя праблемы тэорыі і практыкі навучання беларускай мове. – Мінск: НІА, 2001. – 212 с. – С. 120 – 147.
21. *Рамза, Т.* Функцыянальны аспект пры вывучэнні безасабовых сказаў // Роднае слова. – 1997. – № 1. – С. 46 – 58.
22. *Савіцкая, І.* Вывучэнне сінтаксісу складанага сказа ў IX, IX' класах // Роднае слова. – 2009. – № 1. – С. 74 – 78.
23. *Фирсов, Г. П.* Об изучении синтаксиса и пунктуации в школе / Г. П. Фирсов. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 176 с.
24. *Фомичева, Г. А.* Изучение словосочетаний в восьмилетней школе / Г. А. Фомичева. – М.: Просвещение, 1973. – 111 с.
25. *Шпак, І.* Пытанні стылістыкі пры вывучэнні словазлучэння: VIII клас гуманітарнага профілю // Роднае слова. – 2001. – № 6. – С. 53.

Тэма 11. *Асноўныя пытанні методыкі развіцця маўлення вучняў*

1. Развіццё маўлення – адна з асноўных задач навучання роднай мове.
2. Прынцыпы методыкі развіцця маўлення.
3. Метады і прыёмы працы настаўніка па развіцці маўлення вучняў.
4. Віды маўленчай дзейнасці.
5. Навучанне камунікатыўным якасцям маўлення, маўленчаму этыкету і фарміраванне культуры маўлення.

Значэнне, задачы і асаблівасці вывучэння стылістыкі на ўроках беларускай мовы.

6. Метады і прыёмы вывучэння стылістыкі.
7. Стылістычныя ўменні і практыкаванні па фарміраванні стылістычных уменняў і навыкаў.
8. Праца над моўнымі асаблівасцямі стылёвай прыналежнасці тэкстаў.

Развіццё маўлення і асобы вучня – найважнейшая задача навучання мове. Развіццё маўлення як метадычнае пытанне патрабуе размежавання паняццяў *мова* і *маўленне*, і, апіраючыся на яго, метадысты адрозніваюць вывучэнне сістэмы мовы і вывучэнне функцыянавання мовы; вывучэнне сістэмы моўных паняццяў і вывучэнне функцыянавання, прымянення, выкарыстання моўных сродкаў.

Маўленне як прадмет навучання з'яўляецца аб'ектам даследавання ў методыцы, тут важна ўстанавіць, што ўяўляе сабой маўленне як від дзейнасці, як адбываецца працэс нараджэння і ўспрымання выказвання. Тэрмін "развіццё маўлення" педагагічны, ён мае адносіны да вучэбна-выхаваўчага працэсу, ён закранае і дзейнасць настаўніка, які развівае маўленне вучняў, і дзейнасць дзяцей, маўленне якіх развіваецца.

У методыцы лічыцца неабходным гаварыць аб дзейнасці настаўніка, накіраванай на фарміраванне і ўдасканаленне вуснага і пісьмовага маўлення.

Развіццё маўлення на ўроках беларускай мовы – гэта ўся праца, якая праводзіцца настаўнікам спецыяльна на ўроках па развіцці маўлення і ў сувязі з вывучэннем усіх раздзелаў школьнага курса (фанетыкі, марфемікі і словаўтварэння, лексікі і фразеалогіі, марфалогіі і сінтаксісу, арфаграфіі і пунктуацыі), для таго, каб вучні авалодалі моўнымі нормамі (арфаэпічнымі, арфаграфічнымі, лексічнымі, словаўтваральнымі, марфалагічнымі, сінтаксічнымі), каб умелі і маглі выражаць свае думкі ў вуснай і пісьмовай формах, карыстаючыся патрэбнымі моўнымі сродкамі ў адпаведнасці з мэтай, зместам маўлення і ўмовамі зносін.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Задача настаўніка – навучыць змястоўна, граматычна і стылістычна правільна выражаць думкі, свабодна карыстаючыся сродкамі мовы ва ўсіх сферах жыцця. Да апошняга часу гэта задача была амаль не вырашальнай. Гэта звязана з тым, што на ўроках беларускай мовы, з аднаго боку, вывучаўся граматычны лад мовы, з падзелам яго на раздзелы, часціны мовы, тэмы, колькасць якіх такая, што паглыналася вывучэннем і засваеннем тэмы на кожным уроку; а з другога – адсутнічала накіраванасць на развіццё маўлення вучняў, на вывучэнне граматыкі ва ўзаемасувязі з развіццём маўлення. І таму настаўніку прыходзілася і прыходзіцца прыкладаць максімум намаганняў, быць пастаянна ў метадычных пошуках тэхналагічных распрацовак, каб рэалізаваць задачу па развіцці маўлення вучняў.

Авалодванне маўленнем неразрыўна звязана з выхаваннем асобы вучня, бо найпершым паказчыкам чалавека, кім бы ён ні быў, кім бы ні працаваў, з'яўляецца ўзровень яго маўлення, маўленчай культуры, дзе выяўляецца амаль што ўсё.

Пытанне аб развіцці маўлення вучняў (у праграме да 1995 – 1996 навуч. года "Развіццё звязнай мовы", у праграме з 1995 г. раздзел не выдзелены) не новае, але і не вырашанае да сённяшняга дня. Аб гэтым можна меркаваць па многіх паказчыках. Перш за ўсё гэта звязана з адсутнасцю адзіных крытэрыяў і прынцыпаў выдзялення раздзелаў у методыцы. Так, можна назваць тры асновы выдзялення раздзелаў: 1) віды маўленчай дзейнасці, 2) адзінкі маўлення, 3) адзінкі мовы. Пры сучасных прынцыпах навучання мове першыя дзве асновы не дазваляюць ажыццявіць развіццё маўлення, паколькі нават апорныя паняцці не распрацаваны. Так, Л.А. Мурына выдзяляе раздзел "Методы формирования культуры речи, развития связной речи" і падраздзел "Обучение связной речи" (гл.: Мурина Л.А. Методика русского языка в школах Белоруссии. – Мн.: Университетское, 1990. – С. 75-89, 260). Розныя раздзелы па-рознаму названы, напрыклад, *слоўнікавая праца* і *лексічная праца*. У рамкі яе адны ўключаюць працу над фразеалагізмамі і лічаць яе часткай слоўнікавай, другія не ўключаюць у гэты раздзел, а ўключаюць у раздзел "Работа над сказам".

Некаторыя выдзяляюць раздзелы на аснове накіраванняў (напрамкаў) працы: узбагачэнне слоўніка, авалодванне нормамі беларускай літаратурнай мовы, праца над звязным маўленнем.

У методыцы навучання замежным мовам выдзяляюцца раздзелы па развіцці маўлення на аснове відаў маўленчай дзейнасці. Для беларускай мовы пераважна разглядаюцца гаварэнне і пісьмо, а для свабоднага валодання маўленнем неабходна чытанне, пісьмо, слуханне, гаварэнне і спісванне.

Такім чынам, для методыкі беларускай мовы важным з'яўляецца выдзяленне раздзелаў, відаў маўленчай дзейнасці, паколькі новыя праграмы па беларускай мове для школ з 12-гадовым навучаннем акцэнтаваны на выпрацоўку дзвюх цесна звязаных задач – навучанне мове і развіццё маўлення. Вось чаму так важна спалучыць працу па вывучэнні раздзелаў школьнага курса і развіцці маўлення.

Т.А. Ладыжанская – вядомы метадыст рускай мовы – асновай для выдзялення раздзелаў па развіцці маўлення лічыць абраць лепш за ўсё адпаведнасць паміж асноўнымі адзінкамі мовы і раздзеламі курса беларускай мовы:

Раздзел курса	Адзінка мовы	Раздзелы па развіцці маўлення
1. Фанетыка	гук	праца над гукавым бокам маўлення
2. Лексіка і фразеалогія	слова і фразеалагізм	праца над словам і фразеалагізмам у маўленчай дзейнасці
3. Марфеміка. Словаўтварэнне	марфема	праца над значымай часткай слова
4. Марфалогія	словаформа	праца над марфалагічнымі сродкамі мовы
5. Сінтаксіс	словазлучэнне, сказ	праца над сінтаксічнымі сродкамі ў

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

		маўленчай дзейнасці
6. Стылістыка	усе адзінкі мовы	праца над стылістычнымі сродкамі мовы ў маўленчай дзейнасці

Пры такім падыходзе да развіцця маўлення яно павінна ажыццяўляцца на кожным уроку беларускай мовы, а формы і змест працы цесна звязаны з характарам і зместам фактычнага матэрыялу. Зыходзячы з гэтага, прадметам працы па развіцці маўлення на ўроках беларускай мовы з'яўляецца функцыянаванне моўнай адзінкі, г. зн. яе выкарыстанне, ужыванне ў камунікатыўным акце ў залежнасці ад асаблівасцей саміх сродкаў, мэты выказвання, намераў яго.

Пытанне аб развіцці маўлення стаяла з даўніх часоў, таму яно не новае. У мінулым ішла нават своеасаблівая барацьба двух напрамкаў адносна формы і зместу выказвання і навучання яму: адны надавалі галоўную ролю форме маўлення (тропы, фігуры для ўпрыгожвання любой мовы незалежна ад зместу), другія выказваліся за свядомае авалодванне ўменнем выказвацца (думаць, разважаць, даказваць, аргументаваць). У ліку апошніх неабходна назваць імёны М.В. Ламаносава, В.Р. Бялінскага, Ф.І. Буслаева і інш.

К.М. Міцкевіч – афіцыйны пачынальнік методыкі беларускай мовы – надаваў вялікае значэнне развіццю маўлення вучняў, хаця ў яго "Методыцы роднае мовы" 1926 года выдання і няма асобнага раздзела, як і няма асобнай працы, прысвечанай гэтаму пытанню, аднак цікавасць уяўляюць практыкаванні па развіцці вуснага і пісьмовага маўлення, якія аўтар імкнуўся даваць у сістэме. Ужо ў 2-ім выданні "Методыкі роднай мовы" К. Міцкевіча і В. Тэпіна раздзел ёсць, і аўтары прапаноўваюць з улікам розных тыпаў вучняў (апісальны, назіральны, адчувальны, вучоны) даваць самыя розныя тэмы для творчых работ; раілі прывіваць "некаторае чуццё ў адносінах да паказаных форм (апавяданне, апісанне і характарыстыка – В.Л.) і практычныя навыкі ў карыстанні імі" (Міцкевіч К., Тэпін В. Методыка роднай мовы. – Мн.: Бел. дзярж. выд-ва, 1930. – 223 с. – С. 111) і інш.

Сучасны стан працы па развіцці маўлення на ўроках беларускай мовы (і на спецыяльных, і на спадарожных уроках) паказвае, што найперш патрэбна вырашаць і ў тэарэтычным і ў практычным плане методыку арганізацыі працы па развіцці маўлення. Лінгваметадычную аснову развіцця маўлення складаюць прынцыпы, метады і прыёмы, што выпрацаваны ў методыцы развіцця маўлення.

Прынцыпы працы па развіцці маўлення. Арганізацыя працы па развіцці маўлення вучняў ажыццяўляецца на аснове агульнадыдактычных, прыватнаметадычных і спецыфічных прынцыпаў. Да апошніх адносяцца: 1) адзінства развіцця маўлення і мыслення, 2) узаемасувязь у развіцці вуснага і пісьмовага маўлення, 3) сувязь працы па развіцці маўлення з вывучэннем граматыкі, арфаграфіі, пунктуацыі, беларускай літаратуры і інш., 4) стылістычная накіраванасць у працы па развіцці маўлення; 5) прынцып тэкставага навучання.

1. Яшчэ Якуб Колас зазначаў, што "развіваць мову асобна ад думкі немагчыма". "Слова, – пісаў ён, – дзейсны супрацоўнік нашага мыслення. Вялікі запас слоў – адна з умоў для больш дакладнага і яснага выражэння нашай думкі. Адсюль развіццё вуснага маўлення ёсць і развіццё адной з прылад нашага мыслення." (Колас Якуб. Зб. тв. – Т. 12. – С. 450 – 451). Больш таго, самі прыёмы навучання беларускай мове – параўнанне, аналіз, сінтэз, канкрэтызацыя, сістэматызацыя, класіфікацыя – спрыяюць развіццю мыслення.

2. Вусная мова істотна адрозніваецца ад пісьмовай. Гэта жывы працэс паміж гаворачым і слухачом. Інтанацыя, паўза, націск (лагічны), тэмп, жэсты, міміка – усё стварае і своеасаблівы сінтаксіс: няпоўныя сказы, адсутнасць ці абмежаванне складаных сказаў, адасобленых членаў сказа і інш. Пісьмовая мова, як правіла, маналагічная. Яна больш складаная для засваення, але, як сведчаць псіхолагі і метадысты, ідзе на аснове вуснай і праз яе. І наадварот, павышэнне ўзроўню пісьмовай мовы прапарцыянальна павышае ўзровень вуснай. У сувязі з адзначаным спынім увагу на развіцці вуснага маўлення, ці гаварэнні.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Н а в у ч а н н е г а в а р э н н ю як віду маўленчай дзейнасці – гэта ажыццяўленне вуснай формы вербальных зносін. Для працэсу навучання гаварэнню, для яго арганізацыі і кіравання ім прынцыповае значэнне маюць такія катэгорыі зносін, як маўленчая сітуацыя, сацыяльная і камунікатыўная ролі, камунікацыйная агульнасць, від зносін.

Маўленчая сітуацыя разумеецца як тое, што выклікае зносіны, спрыяе і спадарожнічае ці суправаджае іх. Вучэбная маўленчая сітуацыя ствараецца: 1) з дапамогай спасылкі на пэўную рэальную падзею (паход, прагляд кінафільма, спектакля, удзел у спаборніцтвах і інш.); 2) з дапамогай зрокавай нагляднасці, якая мадэлюе знешні свет (карціны, рэпрадукцыі, дыяфільмы, кінафільмы і інш.); 3) на аснове вуснага слоўнага апісання і стымуляцыі фантазіі, уяўлення; 4) з дапамогай тэксту, які дае ўяўленне аб прадмеце магчымай камунікацыі.

Камунікатыўная сітуацыя – гэта 1) умовы, у якіх ажыццяўляюцца зносіны, 2) адносіны паміж удзельнікамі маўленчых зносін (ступень іх знаёмства, агульнасць інтарэсаў і г.д.), 3) маўленчыя намеры, 4) рэалізацыя самога акта зносін (у выніку зносін могуць узнікаць стымулы для далейшага разгортвання выказванняў).

Удзельнікі маўленчых зносін з'яўляюцца носьбітамі сацыяльных зносін, паколькі ў любой сітуацыі яны, акрамя таго, могуць мяняцца камунікатыўнымі ролямі слухача і гаворачага.

Камунікатыўная агульнасць (падобны інфармацыйны ўзровень суразмоўнікаў, падобны вопыт зносін у мінулым, апора на агульнавядомыя звесткі) вызначае не толькі выбар тэматыкі зносін, але і іх характар. Зносіны могуць быць лаканічнымі, калі субяседнікі разумеюць адзін аднаго "з паўслова", ці, наадварот, разгорнутымі, асабліва калі ў зносінах праяўляецца адрозненне ў духоўных ці прафесійных інтарэсах.

Зносіны могуць быць розных відаў – індывідуальнымі, групавымі і публічнымі. Індывідуальныя зносіны – гэта 2 суразмоўнікі – носяць, як правіла, непасрэдны, асобасны характар ці хаця б характарызуюцца элементамі асобы.

Групавыя зносіны істотна адрозніваюцца ад індывідуальных не толькі колькасцю ўдзельнікаў зносін, але сваёй "дзелавой" прыродай: яны накіраваны ў большасці выпадкаў на дасягненне якой-небудзь агульнай мэты і абслугоўваюць сумесную дзейнасць людзей (напрыклад, група вучняў рыхтуе агульнае паведамленне).

Публічныя зносіны (сход, мітынг, дыспут, канферэнцыя) звычайна прадвызначаюць камунікатыўныя ролі ўдзельнікаў: адны выступаюць у больш актыўнай ролі – у якасці прамоўцы, дакладчыка, другія – у менш актыўнай – у якасці слухачоў.

Публічнае выступленне носіць фармальны характар, а індывідуальныя зносіны могуць быць і фармальнымі (дырэктар – вучань, міліцыянер – пешаход, які парушыў правілы пешаходнага руху), і неафіцыйнымі (маці і сын/дачка, 2 вучні абмяркоўваюць тэмы дакладаў, вынікі кантрольнай работы і інш.).

Н а в у ч а н н е м а н а л о г у – гэта навучанне выказвацца па тэме з улікам наступных характарыстык маналагічнага маўлення: 1) бесперапыннасць (выказванне не абмяжоўваецца адной фразай, а ўяўляе сабой звышфразавае адзінства пэўнага аб'ёму); 2) паслядоўнасць выкладу, лагічнасць маўлення; 3) адносная сэнсавая завершанасць; 4) камунікатыўная накіраванасць выказвання; 5) тэматычнасць; 6) сінтаксічная ўскладненасць (перавага сінтаксічных поўных структур, адсутнасць эліпсісаў, эмацыянальна-ацэначных выклічнікаў).

Разнавіднасцямі маналагічнага маўлення з'яўляюцца апісанне, апавяданне і разважанне, выкарыстанне якіх у вучэбным працэсе рэалізуецца ў залежнасці ад этапа навучання, сітуацыі зносін, камунікатыўных патрэб.

Н а в у ч а н н е д ы я л о г у ў сучаснай псіхалогіі і методыцы разглядаецца як неабходнасць падрыхтоўкі вучняў, будучых грамадзян краіны, да форм сацыяльна-маўленчага ўзаемадзеяння, маўленчых зносін, а дыялог – аснова супрацоўніцтва і ўзаемадзеяння паміж людзьмі ў працэсе сумеснай дзейнасці. Дыялагічнае маўленне мае

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

пэўную мэту і задачу, вызначаецца сваімі адметнасцямі, сярод якіх: 1) два (ці некалькі) субяседнікі, якія ў пэўнай паслядоўнасці выступаюць у якасці слухача ці гаворачага, 2) эмацыянальнасць і экспрэсіўнасць, 3) актыўнае выкарыстанне мімікі, жэстаў, пэўных дзеянняў ("холадна" – і падняў каўнер, насунуў пальчаткі, прыкрыў рот шалікам і інш.), 4) канкрэтная сітуацыя выклікае дыялог ці абумоўлівае яго. Істотнымі асаблівасцямі дыялогу з'яўляюцца: 1) спантаннасць, 2) абавязковасць увагі за думкай субяседніка, 3) частая змена тэм маўленчага ўзаемадзеяння. Апошняе якраз і служыць матывацыяй выказвання метадыстаў пра большую складанасць дыялогу адносна маналогу і, як вынік – навучанне дыялогу павінна ісці пасля навучання маналогу. Дыялагічныя зносіны на ўроках – гэта зносіны настаўніка і вучня, двух вучняў, якія могуць імітаваць дыялагічнасць маўлення ўрача і пацыента, пакупніка і прадаўца, бацькі і сына і пад.

Паводле ўстаноўкі на адносіны асоб дыялог можа быць аднамадальным (г.зн. дыялог мадальнай згоды, ці "унісон") і рознамадальным ("палеміка", ці нязгода).

У методыцы выпрацаваны два шляхі навучання дыялагічнаму маўленню: 1) дэдуктыўны – ад цэлага, узору, які з'яўляецца эталонам для пабудовы яму падобных, калі спачатку праслухоўваецца запіс ці чытанне, а пасля адбываецца размеркаванне роляў, завучванне на памяць, прайграванне, змены ў лексічным напаўненні, замены тэм; 2) індуктыўны – ад засваення элементаў дыялогу да самастойнага яго правядзення на аснове вучэбна-маўленчай сітуацыі, калі таксама можа прапаноўвацца ўзор дыялогу, але не для яго завучвання, а як узор, эталон для пераймання, пры гэтым акцэнтуецца ўвага вучняў на ўсведамленне матываў, мэты, магчымых вынікаў маўленчай дзейнасці для сваёй дыялагічнай дзейнасці.

Для навучання дыялагічнаму маўленню можна скарыстаць наступныя віды дыялогу: 1) абмен інфармацыяй (узаемаабмен, інфармацыя з аднаго боку пры запросе яе з другога); 2) запрос інфармацыі ці яе ўдакладненне; 3) планаванне сумеснай дзейнасці; 4) абмен думкамі, уражаннем; 5) спрэчка, палеміка. Для навучання дыялагічнаму маўленню прапануецца паслядоўнасць шэрагу практыкаванняў, якія паступова рыхтуюць да вядзення дыялогу, напрыклад:

- выбраць з двух прапанаваных адказавых рэплік адпаведную па сэнсе да апорнай;
- назваць апорную рэпліку па дадзенай у адказ;
- адрэагуйце згодай на прапанову, прывітаннем на вітанне;
- патрабуйце ўдакладнення паведамлення;
- дапоўніце, дайце абгрунтаванне, удакладненне да сказанага.

3. Сувязь развіцця маўлення з усімі раздзеламі навукі аб мове, урокамі літаратуры рэалізуецца найперш праз сістэму практыкаванняў, якія дапамагаюць узбагачаць слоўнікавы запас вучняў, выпрацоўваюць навыкі правільнага і мэтазгоднага выкарыстання розных граматычных формаў, спрыяюць засваенню нормаў літаратурнай мовы (арфаэпічных, арфаграфічных, акцэнталагічных і г. д.). Сувязь развіцця маўлення з літаратурай – аналіз мастацкага твора, выразнае чытанне, пераказ і аналіз тэксту і інш.

4. Прынцып стылістычнай накіраванасці ўрокаў беларускай мовы выцякае з непадзельнасці стылістыкі і граматыкі, фанетыкі, лексікі, словаўтварэння, бо менавіта стылістыка, як пісаў В.У. Вінаградаў, разглядае пытанні аб функцыях і сферах ужывання варыянтных – паралельных і сінанімічных – формах скланення і спражэння, а таксама ступеней параўнання", аб "функцыях і сферах паралельных сінтаксічных зваротаў, а таксама кампазіцыйна ці семантычна абмежаваных, звязаных сінтаксічных з'яў, характэрных толькі для тых ці іншых разнавіднасцей маўлення". Напрыклад, калі возьмем раздзел "Марфемны склад, словаўтварэнне і арфаграфія", то аказваецца, што яшчэ мала вывучыць марфемы і спосабы словаўтварэння, важна яшчэ ўсвядоміць, дзе і калі выкарыстоўваюцца тыя ці іншыя марфемы, што залежыць ад іх значэння, стылёвай характарыстыкі, параўн.: *вецер, вятрыска, вятрыла, вятруга.*

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

5. Прынцып тэкставага навучання ці ўвагі да тэксту, апоры на тэкст у яго жанрава-стылістычнай разнастайнасці патрабуе, каб вывучэнне моўных адзінак розных узроўняў вялося на матэрыяле тэкстаў, г. зн. з выяўленнем іх месца і ролі ў маўленні, з аднаго боку, і з другога – прыводзіла да складання тэкстаў як выніку навучання, г. зн. на аснове атрыманых ведаў выпрацоўваліся практычныя ўменні маўленчай дзейнасці – будаваць тэкст паводле звестак, правіл пра тэкст, пра яго будову, тып, стыль, жанр і адпаведна гэтаму ўжываць тыя ці іншыя сродкі мовы, якія адпавядалі б мэтазгоднасці, правільнасці, дапушчальнасці ў пэўнага тыпу тэкстах.

Метады і прыёмы развіцця маўлення. Акрамя выкарыстання раней названых самых розных метадаў пры вывучэнні усіх раздзелаў школьнага курса беларускай мовы, для арганізацыі працы па развіцці маўлення вучняў важна ўсвядоміць, асэнсаваць і да месца выкарыстоўваць спецыфічныя метады, да якіх адносяцца: імітацыйны метад, камунікатыўны метад і метад канструявання.

І м і т а ц ы й н ы метад – гэта навучанне маўленчай дзейнасці паводле ўзораў, г. зн. маўленчая дзейнасць вучняў арганізуецца на аснове і паводле ўспрынятых імі на слых ці зрокава адпаведных тэкстаў. Асноўнымі прыёмамі яго рэалізацыі з'яўляюцца: 1) вусны ці пісьмовы пераказ тэксту; 2) складанне сказаў, словазлучэнняў паводле тыпу, узору прапанаванага, паводле мадэлі, паводле схемы; 3) навучанне вымаўленню і інтанаванню паводле прыкладаў, паводле ўзораў вымаўлення настаўніка; 4) выразнае чытанне паводле прыкладу, узору артыстычнага выканання (на аснове выкарыстання гукапісу, фонахрэстаматыі); 5) розныя апавяданні і сачыненні паводле аналогіі з прачытаным.

Паводле "ўзору" вучні працуюць над 1) тыпамі тэкстаў-апісанняў, апавяданняў, разважанняў; 2) над жанрамі (нарыс, газетная замалёўка, інтэрв'ю, рэпартаж, фельетон, водгук на кнігу ці спектакль, характарыстыка і інш.); 3) над справавымі паперамі, дакументамі (аб'ява, заява, пратакол, даведка, даверанасць і інш.); 4) над стылямі маўлення (мастацкі, афіцыйна-справавы, навуковы, публіцыстычны, размоўны).

З усіх пералічаных прыёмаў найважнейшым і, магчыма, найбольш пашыраным у школьнай практыцы з'яўляецца пераказ. У падрыхтоўцы да пераказу важнае месца займае аналіз тэксту, які праводзіцца з мэтай асэнсавання вучнямі зместу і структуры яго як асновы паспяховага яго ўзнаўлення. Вынікам аналізу з'яўляецца складанне плана. Асноўным кампанентам аналізу тэксту з'яўляецца моўны аналіз, калі тлумачыцца матывацыя адбору маўленчых сродкаў аўтарам тэксту, выдзяляюцца пэўныя лексічныя, марфалагічныя, сінтаксічныя сродкі, якія выклікаюць цяжкасць у вучняў, нясуць асноўную "нагрузку" ў перадачы сэнсу тэксту. Сістэматычнае правядзенне моўнага аналізу дапамагае вучням выпрацаваць звычку свядомага падыходу да выбару моўных сродкаў пры стварэнні ўласных.

Выкарыстанне і аналіз узораў тэкстаў адбываецца і пры падрыхтоўцы да сачынення. Напрыклад, розныя віды сачыненняў вучняў можна рыхтаваць спосабам аналізу кампазіцыйнай формы тэксту-ўзору, калі вучні капіруюць не тэкст, а толькі структуру, рыхтуючы выказванне на іншую, хаця і блізкую тэму. У такім выпадку пры аналізе тэксту важнае месца зоймуць пытанні аб пабудове тэксту, сродках сувязі паміж часткамі тэксту, паміж сказамі.

Карысным будзе прапанаваць для аналізу тэксты, напрыклад, апісання аднаго і таго ж прадмета ў розных стылях. Не меншую карысць прыносіць аналіз тэкстаў, падрыхтаваных вучнямі з мэтай выпраўлення памылак, аналізу іх будовы, адбору маўленчых сродкаў у залежнасці ад мэты, умоў маўленчай сітуацыі.

На ўроках скарыстоўваюцца схемы-ўзоры разважанняў паводле тых ці іншых палажэнняў мовы, прад'яўляюцца пэўныя патрабаванні да вусных выказванняў вучняў і інш., што таксама з'яўляецца выкарыстаннем метаду імітацыі.

К а м у н і к а т ы ў н ы метад выцякае з функцыі мовы – быць сродкам зносін, і з функцыі маўлення – ажыццяўляць зносіны. Мэтай усяго навучання мове, кожнага ўрока

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

незалежна ад тэмы становіцца праца па развіцці маўлення: вывучаем граматыку, адзінкі мовы, каб карыстацца імі.

Арсенал прыёмаў, сродкаў навучання, тыпаў заданняў і практыкаванняў вельмі вялікі. Сюды адносяцца: 1) стварэнне маўленчай сітуацыі, 2) гутаркі, 3) ролевыя гульні, 4) экскурсіі, 5) паходы, 6) назіранні, 7) праца (розныя віды дзейнасці) – усё, што можа выклікаць патрэбу ў выказваннях і зносінах, напрыклад, дапамагчы сабраць матэрыял для сачынення, апавядання, даклада, артыкула, заметкі ў газету і інш.

Метад к а н с т р у я в а н н я тэксту выцякае з дыдактычнай заканамернасці, якая заключаецца ў тым, што новыя спосабы дзейнасці вучня, яго новыя ўменні фарміруюцца на аснове ведаў. У адпаведнасці з гэтым метадам вучні павінны ведаць: 1) тыпы і структуру тых тэкстаў, якія яны ствараюць; 2) правілы іх стварэння; 3) канструяваць тэксты. А для гэтага неабходна веданне: а) граматыкі – марфалогіі і сінтаксісу, лексікалогіі, фразеалогіі, тэорыі словаўтварэння, а для вуснага варыянта – фанетыкі, арфаэпіі, тэорыі інтанацыі, прасодыкі; б) стылістыкі і тэорыі культуры маўлення; в) сінтаксісу тэксту; г) тэорыі функцыянальна-сэнсавых тыпаў маўлення – апісання, апавядання, разважання; д) логікі; е) тэорыі літаратурных жанраў, звестак аб сюжэце, кампазіцыі, ідэі, тэме, сродках мастацкай выразнасці. У выніку вучні ўсвядомліваюць, для чаго яны вывучаюць законы мовы, яе адзінкі.

Асноўнымі прыёмамі рэалізацыі метаду канструявання з'яўляюцца: 1) складанне словазлучэнняў і сказаў; 2) тлумачэнне значэння слова; 3) аналіз узораў; 4) пераклад словазлучэнняў і сказаў з рускай мовы на беларускую і наадварот; 5) складанне тэкстаў.

Т ы п ы м а ў л е н н я. Паняцце тыпу маўлення цесна звязана з паняццем маўленчай сітуацыі як фактару тэкстаўтварэння. Структуру маўленчай сітуацыі, як вядома, вызначаюць тры важнейшыя ўмовы, якія адпавядаюць тром пытанням: 1) дзе адбываецца маўленне? (у афіцыйных ці неафіцыйных умовах), 2) каму яно адрасавана? (аднаму ці многім), 3) якая мэта маўлення ці навошта выказваюся? (паведаміць пэўную інфармацыю, уздзейнічаць на слухача(-оў), проста пагутарыць, абмяняцца думкамі безадносна тэмы). Ад гэтых экстралінгвістычных фактараў залежыць вырашэнне ўласна лінгвістычнага пытання – як аформіць выказванне? які жанр ці якую структурна-сэнсавую мадэль тэксту абраць?

Тып маўлення вызначаецца паводле агульнага, тыповага значэння выказвання, паводле таго, ці гаворыцца ў тэксце пра пастаянныя ці аднаразова ўжытыя прыкметы – *апісанне*, пра рад дзеянняў, што змяняюць адно другое – *апавяданне*, пра прычынна-выніковыя сувязі – *разважанне*.

Апісанне – дэталёвая перадача знешняга выгляду прадмета, асобы, жывёлы ці іншага аб'екта, прадмета з указаннем прыкмет прадметаў і з'яў, якія выдзелены ў залежнасці ад задач выказвання, ад задумы таго, хто піша ці гаворыць. Апісанне можа быць справавое (напрыклад, у судовай справе: адшукваецца чалавек па прыкметах...), навуковае (напрыклад, апісанне славяніна) і мастацкае, вобразнае (напрыклад, апісанне дзядзькі Антося ў паэме "Новая зямля" Якуба Коласа:

Вось як жывога дзядзьку бачу,
Я тут партрэт яго зазначу.
Ён невысок, не надта ёмак,
Ды карчавіты і няўломак,
А волас мае цёмна-русы,
І зухаўскія яго вусы
Умеру доўгі, густаваты,
Угору чуць канцы падняты;
А вочы шэры, невялічкі,
Глядзяць прыветна, як сунічкі,
Але раптоўна і адразу
Не расчытаеш іх адразу:
То смех, то хітрасць з іх бліскае,
То дабрата, але якая!
А нос ... я глянуць мушу ў неба,
Бо не патраплю, як пачаць
І з чым нос дзядзькі параўнаць,
Каб выйшаў ён такі, як трэба:
Ну, нос кароткі і таўсматы,
Ды досыць спрытны, хоць кірпаты.).

Кампазіцыю сачынення-апісання можна прадставіць у выглядзе наступнай схемы: 1) агульнае ўражанне ад прадмета 2) дэталі прадмета, 3) адносіны да прадмета.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Апавяданне – перадача падзей, якія адбываліся з носьбітам маўлення, вядомыя яму ад іншых ці прыдуманыя, створаныя яго фантазіяй. Тэкст апавядання перадае працяканне дзеяння ў часе, дынаміцы; ён мае сюжэт, дзеючых асоб. Тып маўлення блізкі да літаратурнага жанру (адсюль і назва). Умоўна схема сачынення-апавядання ўкладваецца ў трыадзіную схему класічнага выказвання: 1) пачатак дзеяння, 2) працяг дзеяння, 3) заканчэнне дзеяння. Так, напярэдадні Новага года добра з вучнямі рыхтаваць сачыненне-апавяданне, напрыклад, на тэму "Мая сустрэча з Дзедам Марозам", у якім вучні выкажуць свае пажаданні, мары і фантазіі.

Разважанне – тып маўлення, які заключаецца ў пабудове ланцуга разумовых заключэнняў на абраную тэму, дзе з папярэдніх меркаванняў выцякаюць наступныя. Гэты тып маўлення быў тэарэтычна распрацаваны ў рыторыцы. Схема сачынення-разважання можа быць наступнай: 1) тэзіс, 2) доказы, 3) вывад, дзе тэзіс – тая думка, якая павінна быць даказана ў ходзе разважання; доказы – развіццё тэзіса, яго аргументацыя для правільнасці ці аправяржэння, і вывад – падмацаванне правільнасці (ці няправільнасці) тэзіса. Гэта схема дэдуктыўнага разважання.

Індуктыўнае разважанне тэзіса не змяшчае, яго схема – факты і іх аналіз і сінтэз, вывад. Так, для разважання даюцца тэмы, напрыклад: "Кніга – лепшы падарунак", "Каго я лічу сваім сябрам?", "Дружба перамагае ўсе перашкоды", "Ці патрэбна чалавеку адукацыя?", "Мой горад самы прыгожы", "Навакольнае асяроддзе забруджана", "Чалавек не можа жыць без людзей" і інш.

Для доказу патрэбны аргументы, якія паводле характару адносін з тэкстам і адзін з другім пры пабудове, напрыклад, публіцыстычнага тэксту падзяляюцца на: 1) аправяргальныя аргументы, 2) аргументы "за" і "супраць", ці аргументацыя-палеміка, 3) аргументацыя-ілюстрацыя (цытаты, выказванні, выпадкі з жыцця), 4) аргументацыя-супрацьпастаўленне (сутыкаюцца два аргументацыйныя блокі), 5) аргументацыя-прычына (тэзіс з'яўляецца вынікам, доказы ўказваюць на прычыну), 6) аргументацыя-вынік (тэзіс указвае на прычыну, доказы адлюстроўваюць вынікі), 7) змешаная аргументацыя (уяўляе сабой камбінацыю вышэй прыведзеных тыпаў) (гл.: Мальцевич Т.В. Что такое сочинение на «свободную» тему? // Русский язык и литература. – 2002. – № 3. – С. 3 – 38).

Для вучняў можна прапанаваць скарочаныя схемы пабудовы тыпаў маўлення:

Апавяданне	Апісанне	Разважанне
1. Пачатак	1. Сам прадмет	1. Тэзіс
2. Працяг	2. Дэталі	2. Доказы
3. Канец	3. Адносіны	3. Вывад.

Тып маўлення ахоплівае параўнальна невялікі адрэзак тэксту. Таму тэкст любога сачынення, пераказу вучня звычайна складаецца з некалькіх тыпаў маўлення, але для гэтага неабходна выпрацаваць навыкі складання і афармлення асобных тыпаў. Звычныя ў практыцы развіцця маўлення тэрміны сачыненне-апісанне, сачыненне-апавяданне, сачыненне-разважанне тым самым фіксуюць тып маўлення, які пераважае ў пэўным выказванні.

С т ы л і і ж а н р ы м а ў л е н н я. Большасць вучоных прымае азначэнне функцыянальнага стылю, дадзенае В. У. Вінагарадавым: "Стыль – гэта грамадска ўсвядомленая і функцыянальна абумоўленая, унутраная сукупнасць прыёмаў ужывання, адбору і спалучэння сродкаў маўленчых зносін у сферы той ці іншай агульнанароднай, агульнанацыянальнай мовы, суадносная з іншымі такімі ж спосабамі выражэння, якія служаць для іншых мэт, выконваюць іншыя функцыі ў маўленчай грамадскай практыцы дадзенага народа. Стылі, знаходзячыся ў цесным узаемадзеянні, могуць часткова змешвацца і пранікаць адзін у другі. У індывідуальным ужыванні межы стыляў могуць яшчэ больш рэзка змяшчацца, і адзін стыль можа для дасягнення той ці іншай мэты

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

ўжывацца ў функцыі другога” (Виноградов В.В. Итоги обсуждения вопросов стилистики // Вопросы языкознания. – 1955. – № 1. – С. 73).

Для настаўніка беларускай мовы важным з’яўляецца ўсведамленне не толькі азначэння стылю, але і веданне асаблівасцей стылю і жанраў маўлення. Дапаможа яму ў гэтым прынятая ў навуцы класіфікацыя стыляў паводле функцыянальнага паказчыка, г. зн. на аснове асаблівасцей мовы, абумоўленых яе функцыямі. Паводле гэтай класіфікацыі выдзяляюцца дзве важнейшыя групы стыляў: размоўны і кніжныя. Сярод кніжных стыляў выдзяляюцца навуковы, афіцыйна-справавы, публіцыстычны і асобнае месца займае стыль мастацкай літаратуры (гл. лекцыю “Пытанні методыкі навучання стылістыцы”).

Патрэбна адрозніваць стылі мовы і маўлення, крытэрыем чаго з’яўляецца адрозненне мовы і маўлення ўвогуле: мова – сродак зносін, маўленне – рэалізацыя гэтага сродку (мова ў дзеянні). Зыходзячы з гэтага, стылі маўлення звязаны з жанрамі. Усведамленню іерархіі дапаможа наступная схема:

сучасная беларуская літаратурная мова

выдзяляе прыватныя падсістэмы:

стылі мовы –
навуковы, публіцыстычны, афіцыйна-справавы, размоўны, мастацкі,

якія суадносяцца са стылямі маўлення –

стыль навуковага маўлення, стыль публіцыстычнага маўлення, стыль афіцыйна-справавога маўлення, стыль размоўнага маўлення і стыль мастацкага маўлення,

а яны, у сваю чаргу, рэалізуюцца ў розных кампазіцыйных формах ці жанрах маўлення:

афіцыйна-справавы – аб’ява, заява, даведка, рэкамендацыя, аўтабіяграфія, анкета і інш.; публіцыстычны – інтэрв’ю, рэпартаж, нататка, замалёўка, нарыс і інш.; мастацкі – раман, аповесць, апавяданне, верш, балада і інш.; навуковы – падстылі: уласна навуковы, навукова-тэхнічны, навукова-папулярны, навукова-вучэбны.

Стылі мовы і стылі маўлення і адпаведна маўленчыя жанры выступаюць у дзвюх формах – вуснай і пісьмовай.

Стылістыка і яе месца ў школьным курсе беларускай мовы. Задача школы ўвогуле і ўрокаў беларускай мовы ў прыватнасці – выхаванне новага чалавека, усебакова развітай асобы, выхаванне ў вучняў высокай культуры маўлення. Без апошняга нельга ўявіць гарманічную асобу, актыўную ў грамадстве, што спалучае духоўнае багацце, маральную чысціню і фізічную дасканаласць. Адной з абавязковых адзнак культуры маўлення з’яўляецца яе правільнасць, захаванне ў вуснай і пісьмовай формах нормаў літаратурнай мовы. Пры гэтым неабходна выпрацаваць уменні дакладна адбіраць і ўжываць моўныя сродкі і навыкі свабодна карыстацца імі ў адпаведнасці і ў залежнасці ад мэт камунікацыі.

Справа ў тым, што мова можа быць вывучана і апісана з двух пунктаў гледжання: з пункту гледжання будовы мовы, яе сістэмы і з пункту гледжання ўжывання моўных адзінак у маўленні. Адпаведна гэтаму ў школе, як і ў мовазнаўстве, выдзяляюцца граматыка, фанетыка, семасіялогія – з аднаго боку, а стылістыка – з другога. Паколькі задача школьнага курса мовы – навучыць свабодна карыстацца мовай, то ажыццяўленне гэтага можа быць толькі ў паралельным вывучэнні будовы мовы, яе сістэмы з “дыферэнцаваным са стылістычнага пункту гледжання выкарыстаннем лексікі, фразеалогіі, граматычных сродкаў”. У выніку відавочным з’яўляецца тая вялікая роля і значнае месца, якое павінна адводзіцца стылістыцы ў школьным навучанні мове.

Тэрмін “стылістыка”, як вядома, з’явіўся ў сярэдзіне XIX стагоддзя. Аднак нягледзячы на працяглы час свайго існавання і выкарыстання ён не атрымаў адзінага тлумачэння. Гэта звязана з тым, што да цэнтральных праблем стылістыкі адносяць і тэорыю моўных стыляў, і лексічную і граматычную сінанімію, і выразныя і выяўленчыя сродкі мовы. У сувязі з гэтым адрозніваюць стылістыку мовы, стылістыку маўлення і стылістыку

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

мастацкай літаратуры. Акрамя таго, стылістыку трактуюць і як навуку аб рознага роду экспрэсіўна-эмацыянальных момантах у мове (В.С. Ахманава).

У школе ў змест работы па стылістыцы ўваходзіць і назіранне над стылістычнай афарбоўкай моўных сродкаў, і стылістычны аналіз мастацкіх твораў, і засваенне функцыянальных стыляў. Ужо толькі на аснове гэтага яскрава відаць, што ў школьнай практыцы на сённяшні дзень у пэўнай ступені адлюстроўваюцца амаль усе напрамкі, аднак іх вырашэнне, як, дарэчы, і ў методыцы мовы, адлюстроўваецца не ў аднолькавай ступені, а галоўнае не на належным узроўні і ў адпаведнасці з патрэбамі навучання. Так, да апошняга часу большае пашырэнне мела практычная стылістыка, для гэтага была адведзена пэўная колькасць гадзін у 9 класе. Зразумела, што без папярэдняй падрыхтоўкі, усведамлення многіх пытанняў практычнай стылістыкі, функцыянавання моўных сродкаў нельга было (і так яно і было) авалодаць мовай як сродкам зносін, навучыць ажыццяўляць маўленчую дзейнасць у розных выпадках і з рознымі мэтамі.

Аднак гэта толькі адзін аспект вывучэння стылістыкі. У сувязі з высокімі патрабаваннямі да культуры маўлення і ўсё большай увагай лінгвістаў, метадыстаў і выкладчыкаў вышэйшай і сярэдняй школы да функцыянальнай стылістыкі, функцыянальных стыляў гэты аспект набывае сваю вастрыню і актуальнасць і ў школе. “Менавіта на базе функцыянальнай стылістыкі можа быць пабудавана сапраўды навуковая “культура мовы”, … бо ўсур’ёз вызначаць нормы мовы можна толькі шляхам усебаковага вывучэння законаў функцыянавання адзінак мовы не ўвогуле ў мове, а ў розных яе разнавіднасцях” (Кожина М.Н. О специфике художественной речи в аспекте функциональной стилистики. – Пермь: Перм. гос. ун-т, 1966. – С. 16).

Стала зразумелым, што стылістыка ў школе не можа быць толькі невялікай і ізаляванай тэмай, якая завяршае курс навучання роднай мовы, не можа абмежавацца толькі вывучэннем функцыянальных стыляў маўлення, якія вывучаліся яшчэ так нядаўна адпаведна ў 5 (гутарковы, навуковы, мастацкі), 6 (афіцыйна-справавы і паўтарэнне пра папярэднія), 7 (публіцыстычны і паўтарэнне пра папярэднія), 8 (паглыбленне паняцця аб стылях) і 9 (сістэматызацыя звестак аб стылях) класах.

Праца над выпрацоўкай навыкаў правільнага і мэтанакіраванага з пункта гледжання нормаў функцыянальнай стылістыкі ўжывання моўных сродкаў патрабуе пастаяннай увагі і сістэматычнай работы. У адпаведнасці з апошнімі праграмамі па беларускай мове (для ўстаноў, якія забяспечваюць атрыманне агульнай сярэдняй адукацыі з рускай і беларускай мовамі навучання) паняцце пра ўсе функцыянальныя стылі вучні атрымліваюць у 5 класе, далей веды пра кожны канкрэтны стыль сістэматызуюцца і паглыбляюцца

Такім чынам, стылістыка ў школе – гэта найперш адзін з аспектаў выкладання ўсіх раздзелаў і адзінкавыя ўрокі па азнаямленні са спецыяльнымі пытаннямі па стылістыцы. Задача ж стылістыкі – прыцягнуць, засяродзіць увагу на стылях мовы і маўлення і паказаць асаблівасці ўжывання лексічных адзінак, словаўтваральных мадэлей і граматычных формаў і канструкцый у розных стылях, развіваць моўную інтуіцыю вучняў праз усведамленне стылявой структуры кантэксту.

Прадмет стылістыкі – функцыянальны стыль, які рэалізуецца ў кантэксце, дзе ўзаемадзейнічаюць лексічныя, марфалагічныя, сінтаксічныя адзінкі. У сувязі з гэтым Р.В. Вінакур пісаў: “Стылістыка вывучае той жа самы матэрыял, які па частках вывучаецца ў іншых раздзелах гісторыі мовы, але затое з асобага пункту гледжання. Гэты асобы пункт гледжання і стварае для стылістыкі яе ўласны прадмет” (Винокур Г.О. О задачах истории языка // Винокур Г.О. Избранные работы по русскому языку. – М., 1959. – С. 225). Каб стылістыка не страціла свайго твару, не растварылася ў лексіцы і граматыцы, паколькі яна не мае свайго “моўнага матэрыялу”, пры паралельным, аспектным вывучэнні стылістыкі, важна правільна арганізаваць працу вучняў на ўроках беларускай мовы.

Для вывучэння, асвятлення пытанняў стылістыкі неабходна прысвячаць 1) спецыяльныя ўрокі і 2) выкарыстоўваць усе ўрокі па вывучэнні ўсіх раздзелаў школьнага курса мовы.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

С п е ц ы я л ь н ы я ў р о к і, прысвечаныя вывучэнню стылістыкі, неабходны для паспяховай практычнай работы. Так, неабходна выдзеліць урокі для азнаямлення з функцыянальнымі стылямі, затым пасля азнаямлення з усімі пяццю стылямі сістэматычна працаваць над пытаннямі функцыянавання моўных сродкаў у залежнасці ад стылю.

Характарыстыка сітуацыі маўленчых зносін адлюстроўвае пазамоўныя прыкметы стылю і выбар моўных сродкаў. Вось як, напрыклад, характарызуецца навуковы стыль:

1. Сфера выкарыстання: навуковыя працы, выступленні на навуковыя тэмы (лекцыя, даклад і інш.).
2. Задачы маўлення: паведаміць агульныя ці прыватныя істотныя прыметы прадмета; растлумачыць сутнасць з'явы, прычыны з'яў.
3. Стылёвыя рысы: выказванне бывае звычайна: а) абагульнена-абстрактным; б) падкрэслена-лагічным; в) доказным.
4. Моўныя сродкі: а) словы нейтральныя (агульнаўжывальныя), кніжныя з абагульненым і абстрактным значэннем (*расліна, хуткасць, рух, абстракцыя*); б) навуковыя тэрміны (*функцыя, элемент, асіміляцыя, дыстрыбуцыя*); в) дзеясловы ў 3-яй асобе цяперашняга часу са значэннем пастаяннага (надчасавага) дзеяння (*рыбы дыхаюць жабрамі*); г) развітыя апавядальныя сказы; складаназалежныя сказы; д) выказнік часта выражаецца назоўнікам (*асіміляцыя – прыпадабненне...*) і інш.
5. Разнавіднасці: а) уласна навуковы; б) навукова-тэхнічны; в) навукова-папулярны; г) навукова-вучэбны.

(гл.: Ляшчынская В.А. Методыка выкладання беларускай мовы: Задачы і практыкаванні. – Мн.: Вышэйшая школа, 1998. – С. 156).

Як вядома, функцыянальныя стылі неаднародныя. У іх выдзяляюцца падстылі – разнавіднасці функцыянальнага стылю (гл., напрыклад, навуковы стыль). Функцыянальныя стылі і падстылі існуюць у пэўных формах, якія маюць свае прыкметы. Формы – жанры, напрыклад, у публіцыстыцы – артыкул, карэспандэнцыя, заметка, рэпартаж, інтэрв'ю, рэцэнзія, фельетон, нарыс і інш. Усе гэтыя асаблівасці функцыянальных стыляў, гэтыя звесткі аб іх паведамляюцца вучням і на працягу вывучэння беларускай мовы выпрацоўваюцца адпаведныя ўменні і навыкі, ці ў задачы навучання стылістыцы ўваходзіць выпрацоўка навукова-практычнай стылістычнай кампетэнтнасці вучняў, гэта значыць на ўроках мовы спецыяльнага прызначэння фарміруюцца наступныя ўменні па стылістыцы:

1) вызначаць стыль пэўнага тэксту, 2) даваць стылістычны аналіз пэўнага тэксту, 3) удасканальваць стыль пэўнага тэксту, 4) будаваць тэкст зададзенага стылю.

У р о к і "п а р а л е л ь н а г а" в ы в у ч э н н я к у р с а м о в ы і п ы т а н н я ў с т ы л і с т ы к і.

На ўроках беларускай мовы па вывучэнні ўсіх раздзелаў і тэм курса выясняюцца стылістычныя магчымасці моўных сродкаў, веданне чаго неабходна для правільнай і мэтавай пабудовы ўласных тэкстаў рознай стылявой і жанравай накіраванасці. Сістэматычная праца настаўніка па ўдасканаленні стылявых асаблівасцей моўных сродкаў павінна праводзіцца на ўроках фанетыкі, арфаграфіі, лексікі, марфемікі, словаўтварэння, граматыкі. Іншымі словамі, неабходна практычная стылістычная накіраванасць урокаў па курсе роднай мовы. Для гэтага не патрэбны спецыяльны час, а патрэбны толькі жаданне і своеасаблівы дыдактычны матэрыял – тэксты пэўнага стылю, жанру, камбінаваныя практыкаванні, што спалучаюць граматычныя, арфаграфічныя, пунктуацыйныя і стылістычныя заданні.

Напрыклад, пры вывучэнні тэмы "Сінонімы" мала навучыць вызначаць у тэксце сінонімы, падбіраць да пэўных слоў сінонімы, неабходна акцэнтаваць увагу вучняў на стылявое выкарыстанне сінонімаў, ужыванне іх у маўленні ў залежнасці ад умоў,

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

адрасата, мэты і пад., для чаго праводзіцца аналіз тэкстаў рознага стылю і жанру, будуюцца ўласныя тэксты рознага стылю і жанру (параўн.: выкарыстанне ў залежнасці ад маўленчай сітуацыі слоў-сінонімаў *гаварыць, балбатаць, плявузгаць; вялікі, гіганцкі, велізарны*).

Такім чынам надаецца стылістычная накіраванасць урокам мовы, хаця гэта, хоць і галоўны, але не адзіны варыянт з магчымых такой працы. Другім важным момантам у стылістычнай накіраванасці ўрокаў мовы бачыцца ў сур'ёзных адносінах да афармлення стылю выказвання (вуснага і пісьмовага), вызначэння, класіфікацыі і выпраўлення стылістычных памылак, а таксама ў развіцці ўменняў аналізаваць моўныя і стылявыя асаблівасці тэкстаў. А ўсё разам патрабуе ад настаўніка дакладнага ўяўлення аб навуковых асновах вывучэння стылістыкі ў школе.

Лінгвадыдактычныя асновы навучання стылістыцы. Навуковыя асновы навучання стылістыцы ў методыцы складаюць прынцыпы, метады і прыёмы.

П р ы н ц ы п ы. Асноўную ролю ў навуковых асновах навучання стылістыцы адыгрываюць прынцыпы, пад якімі патрэбна разумець тыя тэарэтычныя палажэнні, якім павінен кіравацца настаўнік пры выбары дыдактычнага матэрыялу, метадаў і прыёмаў арганізацыі навучання беларускай мове ўвогуле і стылістыцы ў прыватнасці.

У аснове навучання стылістыцы ляжаць 1) агульнадыдактычныя, 2) прыватнаметадычныя і 3) спецыфічныя прынцыпы.

Да спецыфічных прынцыпаў методыкі навучання стылістыцы адносяцца:

1. *Прынцып узаемасувязі вывучэння стылістыкі з іншымі раздзеламі навукі аб мове*. Арганічная сувязь стылістыкі з фанетыкай, лексікай, словаўтварэннем, граматыкай выцякае з самой сутнасці прадмета стылістыкі, якая вывучае будову мовы, яе сістэму ў функцыянаванні. І, як указвалася, на ўроках "паралельнага" вывучэння раздзелаў курса мовы і стылістыкі неабходна ажыццяўляць функцыянальна-стылістычны падыход, паказваць і выяўляць функцыянаванне моўных сродкаў.

Напрыклад, пры вывучэнні зычных гукаў і іх характарыстыцы добра заўважаць, скіроўваць увагу вучняў на вызначэнне стылістычнай ролі тых ці іншых гукаў, іх ужывання, для чаго выкарыстоўваюцца спецыяльныя практыкаванні тыпу наступных:

І. Назавіце шыпячыя і свісцячыя зычныя гукі і вызначце іх ролю ў тэксце.

З буйных ліп і бяроз
лісты валяцца,
між павалаў і лоз
рассыпаюцца.

Шапацяць, шалясцяць
залацістыя,
увысь галінкі глядзяць
пусталістыя (Янка Купала).

ІІ. Якія гукі паўтараюцца і якая іх роля?

Штохвіліны на шашы
шумна, як на кірмашы,
шоргат, шорах,
шум машыны,
за машынаю машына,
нешта шэпча шына шыне (Рыгор Барадулін).

2. *Прынцып кантэкстнага разгляду стылістычных сродкаў*. Стылістычныя сродкі найбольш поўна (а часам і толькі) праяўляюцца не ізялявана, а ў пэўным кантэксце. Менавіта ў гэтым і заключаецца прынцып кантэкстнага разгляду. І такі падыход абумоўлены спецыфікай навукі, што займаецца адборам моўных сродкаў і іх выкарыстаннем у пэўнай сферы дзеяння зносін.

Кантэкст бывае розны: мікракантэкст (сказ), макракантэкст (абзац) і тэкст, дзе адпаведна выяўляюцца прыкметы лексемы, словаформы (у сказе), сказа, слова і словаформы (у абзацы), абзаца, сказа, слова і словаформы (у тэксце).

У сувязі з гэтым прынцыпам асаблівае значэнне набывае падбор дыдактычнага матэрыялу, які ўяўляў бы сабой тэкст ці асобнае выказванне для ілюстрацыі цэласнасці камунікатыўнага акта. І, як падкрэсліваюць даследчыкі, прынцыповым у сувязі з гэтым

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

з'яўляецца не проста адбор, а "адбор тыпізаваных кантэкстаў, якія сустракаюцца ў маўленчым акце" (Колшанский Г.В. Контекстная семантика. – М.: Наука, 1980. – С. 18). Рэалізацыя прынцыпу кантэкстнага разгляду стылістычных сродкаў адкрывае новыя магчымасці арганізацыі маўленчай дзейнасці вучняў, а таму настаўнікам сучаснай школы важна ўсвядоміць і кіравацца гэтым прынцыпам у сваёй практычнай дзейнасці.

3. *Прынцып уліку стылістычных нормаў і магчымасці-немагчымасці адхіленняў ад гэтых нормаў* патрабуе разгляду пэўных тэкстаў з пункту гледжання суадноснасці зместу і яго афармлення. Вучні павінны ўсвядоміць, што захаванне нормаў літаратурнай мовы з'яўляецца абавязковым для ўсіх функцыянальных стыляў і іх жанраў. Выпадкі матываванага і нематываванага выкарыстання моўных сродкаў неабходна разглядаць з пазіцый асобнага стылю. Так, ужыванне прастамоўных слоў дапускаецца нормамі гутарковага стылю, але ў навуковым і афіцыйна-справавым ні ў якім разе, а ў мастацкім – толькі з пэўнымі мэтамі, дапаўняльнымі прыкметамі. Ва ўсякім разе адхіленні ва ўжыванні слова, словаформы, сінтаксічнай канструкцыі (і мэтазгоднасць іх выкарыстання) усведамляюцца на аснове нормаў мовы, і ў гэтым заключаецца арыентацыя на адзіную сістэму літаратурнай мовы.

На практыцы ўсе тры прынцыпы ўзаемадзейнічаюць, а ўлік іх як накіраванняў у працы настаўніка дапаможа правільна выбраць метады і прыёмы пры навучанні сінтаксісу.

М е т а д ы. Калі разумець метады як спосабы ўзаемасувязі дзейнасці настаўніка і вучняў, накіраваныя на вырашэнне вучэбна-выхаваўчых задач, тады важна нагадаць задачы, што вырашаюць на ўроках настаўнік і вучні: 1) авалоданне ведамі і ўменнямі па беларускай мове, 2) практычнае азнаямленне з рацыянальнымі спосабамі набыцця гэтых ведаў і ўменняў, 3) удасканаленне маўленчай дзейнасці вучняў і 4) развіццё іх маўленчых здольнасцей.

Метады навучання стылістыцы маюць сваю спецыфіку, паколькі ў пэўнай меры яны залежаць ад таго, што вывучаем: стылістычныя рэсурсы мовы ці стылістычна дыферэнцаванае маўленне. Менавіта гэта дало магчымасць выдзеліць Т.І. Чыжовай дзве групы метадаў, што, на нашу думку, не мае істотнага значэння. Прааналізуем. Так, да 1 групы яна адносіць:

1) паведамленне стылістычных звестак ці, як традыцыйна называюць, слова настаўніка,

2) стылістычны аналіз слова, формы, канструкцыі, накіраваны на азнаямленне вучняў са стылістычнымі нормамі,

3) гутарка,

4) самастойная праца па вызначэнні і характарыстыцы стылістычнай маркіраванасці слова, канструкцыі, сказа.

Сапраўды, нельга не пагадзіцца з такім выдзяленнем метадаў. Яны традыцыйныя з указаннем спецыфікі прымянення (гл. 1 і 2). Напрыклад, метадам паведамлення стылявых уласцівасцей моўных сродкаў можна карыстацца пры вывучэнні лексікі, менавіта для ўстанаўлення стылістычнай дыферэнцыяцыі лексічных сродкаў беларускай мовы. Зручна гэта паведамленне звязаць з працай вучняў над тлумачальным слоўнікам, у якім словы суправаджаюцца пэўнымі стылістычнымі паметамі. Асаблівую ўвагу ў паведамленні настаўнік звяртае на тлумачэнне стылістычных памет (*разм., абл., спец., кніжн.* і г. д.). У выніку паведамлення настаўніка і канкрэтных назіранняў над матэрыялам слоўніка вучні выяўляюць і робяць вывад, што адны словы маюць стылістычную афарбоўку, якая можа быць рознай (гл., напрыклад, *рабаціннe, расшматаць, раскалашмаціць, раматус* – памета *разм.*, *радыёпеленг, разеола, расшліхтоўванне* – памета *спец.*, *ракурс, рэкрутаваць* – памета *кніжн.*), і гэта сведчыць аб іх пераважным выкарыстанні ў пэўнай сферы, другія – паметы не маюць, яны з'яўляюцца стылістычна нейтральнымі, што паказвае на шырокае іх ужыванне ў розных сферах. Прыклад паказаў прымяненне разам з метадам паведамлення, ці слова настаўніка, метаду стылістычнага аналізу.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Метад стылістычнага аналізу добра выкарыстаць і пры стылістычным аналізе сінанімічных слоў тыпу *працавіты* і *рабацяшчы* (разм.), *плакаць* і *раўсці* (разм.) і інш.

Што ж датычыць метадаў 2 групы – 1) метад стварэння (канструявання) тэксту, 2) метад стылістычнага аналізу тэксту ці яго часткі, 3) метад удасканалення створаных вучнямі тэкстаў, – якія выдзелены для навучання стылістычна дыферэнцаванаму маўленню, то, як можна заўважыць нават з пералічэння, істотнае значэнне мае ўдакладнены другі метад – стылістычны аналіз тэксту. Тут сапраўды вельмі важнае ўдакладненне наконт аб'екта (тэкст у адрозненне ад слова, словаформы, канструкцыі), Вучні ацэньваюць выбар і ўжыванне моўных сродкаў у залежнасці ад мэты, зместу і характару зносін, г. зн. з пункту гледжання камунікатыўнай мэтазгоднасці. Праўда, не трэба думаць, што такі аналіз можна праводзіць адразу і ў поўным аб'ёме. Мэтазгодна арганізаваць работу паэтапна, кожны раз ставячы пэўную задачу, напрыклад: на першым этапе аналізуем сінонімы, вызначаем іх стылістычную афарбоўку, тыпу: *працаваць – укалваць*, затым у тэксце вызначаем ролю, стылістычную функцыю слоў-сінонімаў; на другім этапе – у канкрэтным тэксце вызначаем стылістычную ролю пэўных моўных сродкаў, напрыклад, тэкст са словамі з памяншальна-ласкальным значэннем; на трэцім этапе – параўнанне і супастаўленне тэкстаў розных стыляў і адпаведнае ім выкарыстанне розных лексічных, марфалагічных, сінтаксічных і іншых сродкаў, праўда, на першым часе надзвычай празрыстых.

Што ж датычыць першага і трэцяга метадаў (па вызначэнні Т.І. Чыжовай), то іх цяжка размежаваць з прыёмамі і нават практыкаваннямі, у чым вы пераканаецеся крыху пазней.

П р ы ё м ы. Метады навучання стылістыцы рэалізуюцца з дапамогай метадычных прыёмаў, пад якімі лічым састаўныя часткі метадаў. Практыка паказала, што найбольш эфектыўнымі прыёмамі з'яўляюцца: 1) прыём параўнання, 2) прыём супастаўлення, 3) прыём сінанімічнай замены, 4) прыём устанаўлення стылістычнай маркіраванасці слоў, словаформ, сінтаксічных канструкцый з выкарыстаннем слоўнікаў і іншай даведачнай літаратуры, 5) стылістычны эксперымент, 6) прыём мадэлявання, 7) прыём рэцэнзавання, 8) прыём самарэдагавання, 9) прыём складання і вырашэння пазнавальных задач.

Як відаць, тут прыёмы і добра вам знаёмыя, тыя, што выкарыстоўваюцца пры вывучэнні розных раздзелаў курса мовы і пры выкарыстанні розных метадаў, і новыя. Праўда, нават добра знаёмыя прыёмы маюць сваю спецыфіку пры навучанні стылістыцы (да таго ж і ўдакладненыя назвы), як гэта характэрна, напрыклад, прыёму сінанімічнай замены: вам больш знаёмы агульнадыдактычны прыём замены, які выкарыстоўваецца пры вывучэнні фанетыкі, арфаграфіі, марфалогіі, сінтаксісу і інш. Тут жа сама назва канкрэтызуе прымяненне гэтага прыёму. Прыём замены выкарыстоўваецца амаль на кожным уроку, прыём сінанімічнай замены – на ўроках навучання стылістыцы (спецыяльных і "паралельных"). Напрыклад, пры замене слова сінанімічным яму для ўстанаўлення значэння гэтага слова (*бальшак – дарога, хцівы – скупы*), пры замене аднаго з паўтаральных слоў з мэтай ліквідацыі маўленчай недакладнасці, недахопу (*Вясковая дарога* ***праходзіць*** *між палеткаў,* ***праходзіць*** *лесам,* ***праходзіць*** *лугавінай*).

А вось, напрыклад, прыём параўнання пры навучанні стылістыцы дапамагае выпрацоўцы стылістычных уменняў і дае магчымасці для развіцця ў вучняў лагічнага мыслення, пачуццяў, эмоцый. К.Дз. Ушынскі пісаў, што "параўнанне ёсць аснова ўсякага разумення і ўсякага мыслення. Усё ў свеце мы пазнаем не інакш, як праз параўнанне, і калі б нам прадставіўся які-небудзь прадмет, які мы не маглі б ні з чым параўнаць і ні ад чаго адрозніць (калі б такі прадмет быў магчымым), то мы не маглі б скласці аб гэтым прадмеце ніводнай думкі… Такое асноўнае палажэнне параўнання ва ўсім працэсе чалавечага разумення ўказвае ўжо на тое, што ў дыдактыцы параўнанне павінна быць асноўным прыёмам" (Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. – М., 1945. – С. 448). Так, мы прапануем вучням два тэксты:

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

I. *Навальніца – атмасферная з'ява, пры якой у магутных кучава-дажджавых воблаках і паміж воблакамі і зямлёй пры вялікай напружанасці атмасфернай электрычнасці ўзнікаюць моцныя электрычныя разрады – маланкі. Навальніца суправаджаецца моцным шквалістым ветрам, ліўневым дажджом, часта з градам. Бываюць франтальныя навальніцы, што адбываюцца ў паветраных франтах, і ўнутрымасавыя, што ўзнікаюць ад канвекцыі.* (БелСЭ).

II. *Наваколле асвятлялася дрыготкім заравам, нібы гэта быў залп соцень гармат, і рэха пракацілася ад краю да краю зямлі. Яно не паспела змоўкнуць, як грымнула яшчэ раз, – і тут паліў дождж. Імкліва, з шумам і плёскатам абрынуўся ён магутным вадаспадам на зямлю… Маланкі паласавалі ўжо неба і ўздоўж, і ўпоперак, яны нагадвалі і белыя шаблі, і блакітныя стрэлы, і зігзагі, і дугі.* (Тарас Хадкевіч).

У працэсе аналізу вучні адзначаюць, што ў першым і ў другім тэкстах гаворыцца аб навальніцы, аднак мэта тэкстаў розная. Першы – навуковы стыль, яго мэта – даць навуковае апісанне навальніцы, у сувязі з чым дакладнасць, лагічнасць і нават "сухасць", афіцыйнасць паведамлення, выкладу. Для навуковага стылю характэрна ўжыванне слоў і словазлучэнняў тэрміналагічнага характару: *атмасферная з'ява, кучава-дажджавыя воблакі, атмасферная электрычнасць, электрычныя разрады, франтальныя і ўнутрымасавыя навальніцы, паветраныя франты, канвекцыя*, што не характэрна для другога тэксту.

Далей шляхам параўнання адзначаецца адсутнасць у першым тэксце сродкаў мастацкай выразнасці, словы выкарыстаны пераважна ў прамым значэнні, пазбаўлены эмацыянальнасці, экспрэсіўнасці. Словы ў сказах займаюць прамы парадак.

У другім тэксце даецца мастацкае апісанне навальніцы, дзе найбольшая роля адводзіцца выразным сродкам: Т. Хадкевіч параўноўвае маланку і з "*дрыготкім заравам*", і з "*белымі шаблямі*", і з "*блакітнымі стрэламі*", і з "*зігзагамі*", і з "*дугамі*"; "*дождж паліў*", "*абрынуўся*"; "*маланкі паласавалі*". Усё гэта ўздзейнічае на эмацыянальныя пачуцці чалавека, паколькі ствараецца вобраз навальніцы, што адрознівае гэты тэкст ад папярэдняга, дзе паведамленне накіравана на логіку і мысленне.

Пры параўнанні заўважаецца, што ў навуковым стылі даецца апісанне навальніцы як абагуленага паняцця, а ў мастацкім – канкрэтная навальніца.

Сярод новых, спецыфічных для стылістыкі прыёмаў выдзелім *прыём устанаўлення стылістычнай маркіраванасці слоў, словаформаў, сінтаксічных канструкцый* з выкарыстаннем слоўнікаў і даведачнай літаратуры. Сама назва прыёму раскрывае ў пэўнай ступені і сутнасць яго. Сапраўды, веды і навыкі па азнаямленні са стылістычнымі нормамі нельга выпрацаваць без спецыяльных слоўнікаў. У першую чаргу гэта датычыць работы з "Тлумачальным слоўнікам беларускай мовы" А.Я. Баханькова, І.М. Гайдукевіча і П.П. Шубы (Мн.: Народная асвета, 1990. – 396 с.), які адрасаваны школе, а таксама з "Кароткім слоўнікам беларускай мовы: Правапіс. Вымаўленне. Націск. Словазмяненне. Словаўжыванне" Г.У. Арашонкавай і В.П. Лемцюговай (Мн.: Маст. л-ра, 1994. – 367 с.). Знаёмства са слоўнікавымі артыкуламі дазволіць аб'яднаць вызначэнне семантыкі слова, яго сферы выкарыстання з замацаваннем правапісу, выбарам граматычнай формы.

Патрэбным з'яўляецца і выкарыстанне "Слоўніка сінонімаў і блізказначных слоў" А.К. Клышкі (Мн.: Выш. школа, 1976; 1993; 2002), які з'яўляецца пакуль што адзіным слоўнікам такога тыпу ў беларускай мове. Праўда, у слоўніку не даецца семантыка сінанімічных слоў, што і абмяжоўвае яго выкарыстанне пры навучанні стылістыцы. І ўсё ж знаёмства з будовай слоўнікавага артыкула дапамагае ўсведамленню семантыкі слова і асабліва яго выкарыстання пры належнай арганізацыі працы настаўнікам. Параўн., напрыклад, падачу сінанімічных лексем у слоўнікавых артыкулах: *марожанае* / у шакаладнай глазуры: *эскімо*; альбо: *пасажыр* / без білета: *безбілетнік, заяц* (разм.), дзе відавочна семантычнае размежаванне і нават ужыванне.

Працу са слоўнікам сінонімаў варта спалучаць з працай над тлумачальным слоўнікам, напрыклад: да загадзя запісаных сінонімаў на дошцы, картках ці прачытаных

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

па ўказанні настаўніка са слоўніка сінонімаў (іх можна дэманстраваць з дапамогай кадаскопа) неабходна з дапамогай тлумачальнага слоўніка ўстанавіць іх лексічнае значэнне, выявіць агульную сему, а таксама тое, што іх адрозніваe (адценне значэння і ўжыванне ці толькі адценне значэння).

Надзейную дапамогу акажуць настаўнікам ілюстрацыі да слоўнікавых артыкулаў, дапаможныя зборнікі практыкаванняў (гл.: Ляшчынская В.А., Станкевіч А.А. Зборнік практыкаванняў па лексіцы і стылістыцы. – Мн.: Народная асвета, 1984. – 160 с.), тэкстаў (гл.: Буракова М.У., Ляшчынская В.А., Шведава З.У. Сучасная беларуская мова. Арфаграфія і пунктуацыя. Этнакультуралагічныя тэксты; М-ва адукац. РБ. – Гомель: ГДУ імя Ф. Скарыны, 2007. – 237 с.) для арганізацыі працы паводле ўжывання сінанімічных слоў, спосабаў увядзення і іх аналізу.

Сістэматызаваны матэрыял слоўніка паронімаў (гл.: Грабчыкаў С.М. Слоўнік паронімаў беларускай мовы. – Мн.: Народная асвета, 1994. – 478 с.), як і працу вучняў над гэтым слоўнікам, з поспехам можа выкарыстаць настаўнік на ўроках па вывучэнні стылістыкі, калі падысці да гэтай працы творча. Слоўнікавы артыкул падае і тлумачэнне значэння слоў, і граматычныя паметы, і прыклады, што асабліва наглядна дэманструюць выкарыстанне слоў, якія блізкія па будове, але зусім розныя па значэнні. Дакладнасць жа словаўжывання і патрабуе ведання дакладнай семантыкі слова, яго спалучальнасці з іншымі, сферы выкарыстання.

Надзвычай цікавы матэрыял для выпрацоўкі стылістычных нормаў і адхіленняў ад іх дае “Слоўнік цяжкасцей беларускай мовы” Г.У. Арашонкавай і В.П. Лемцюговай (Мн.: Выш. школа, 1987. – 210 с.). Гэты слоўнік вызначаецца перш за ўсё будовай слоўнікавых артыкулаў, у якіх даюцца звесткі аб асаблівасцях ужывання, кіравання, скланення слова; адзначаецца недапушчальнасць ненарматыўнага варыянта; пры магчымым варыянтным ужыванні на першым месцы стаіць больш пашыранае ва ўжыванні слова ці адзначаецца пэўнай стылістычнай паметай сфера выкарыстання аднаго з варыянтаў; указваецца поўнае і частковае супадзенне слоў-варыянтаў па значэнні і інш. Настаўнік знойдзе ў слоўніку адказ на многія складаныя пытанні: ужыванне канчаткаў *-а* (*-я*) ці *-у* (*-ю*) у залежнасці ад значэння, скланенне ўласных і агульных назоўнікаў пры іх супадзенні і інш.

Карысным будзе выкарыстанне на ўроках беларускай мовы пры вывучэнні граматыкі спецыяльнага слоўніка-даведніка “Кіраванне ў беларускай і рускай мовах” Г.У. Арашонкавай і В.П. Лемцюговай (Мн.: Выш. школа, 1991. – 303 с.).

Зразумела, умелае выкарыстанне слоўнікаў дазволіць узняць працу па навучанні стылістыцы беларускай мовы на належны ўзровень як на спецыяльных уроках, так і пры “паралельным” вывучэнні пытанняў стылістыкі з пытаннямі фанетыкі, лексікі, словаўтварэння і граматыкі.

Прыём стылістычнага эксперыменту заключаецца ў самастойным выкананні і заключэнні аб стылістычнай маркіраванасці слоў, іх ужывання, спалучэння з іншымі словамі, прамога і адваротнага парадку слоў у сказе, паралельных варыянтных сродкаў, сінанімічных канструкцый і пад.

Напрыклад, вучням патрэбна выбраць з некалькіх магчымых сінонімаў адзін, які найбольш падыходзіць па сэнсе, дастасуецца да пэўнага кантэксту: *Нездарма спрадвеку кажуць у народзе:* (сварка, дыскусія, палеміка) *не да ладу,* (сварка, дыскусія, палеміка) *хату зводзіць.* Шляхам падстаноўкі ўсіх сінонімаў па парадку вучні прыходзяць да вываду, што лексема *сварка* ‘спрэчка, якая суправаджаецца крыкам, шумам і пад.’ істотна адрозніваецца ад лексем *дыскусія* ‘свабоднае публічнае абмеркаванне якога-н. спрэчнага пытання’ і *палемікі* ‘спрэчка ў друку, на дыспуце, сходзе пры абмеркаванні якіх-н. пытанняў (навуковых, палітычных і пад.)’ сваім значэннем пры наяўнасці ў іх агульнага; галоўнае ж заключаецца ў тым, што вучні самастойна вызначаюць семантыку слоў, параўноўваюць, разважаюць і робяць вывад.

Пры выкарыстанні гэтага прыёму магчымым будзе скарыстанне “Слоўніка амонімаў беларускай мовы” Старычонка В.Д. (Мн.: Выш. школа, 1991. – 255с.), калі вучні,

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

напрыклад, для ўжывання слова *шкода* даведаюцца, што маюцца два словы з аднолькавым фанетыка-марфалагічным афармленнем:

шкода *ж.* Пашкоджанне, урон, страта. *Партызаны нарабілі многа шкоды ворагам; каровы зрабілі шкоду*;

шкода *прысл.* Шкада. *Шкода мне маці і бацьку.*

Прыём мадэлявання заключаецца ў складанні вучнямі мадэлі пэўнага тыпу, напрыклад, схемы пэўнага стылю (гл., напрыклад, схему характарыстыкі навуковага стылю, а паводле яе, па аналогіі з ёй складаць схемы астатніх стыляў).

Прыём рэцэнзавання выкарыстоўваецца ў вуснай і пісьмовай формах. Напрыклад, вучань адказвае, а ўсе слухаюць, атрымаўшы заданне – даць рэцэнзію на адказ вучня (паводле форме, паводле зместу, паводле паўнаты, глыбіні, слоўнікавага запасу, сінтаксісу, паслядоўнасці выкладу і інш.). Асаблівае месца прыём рэцэнзавання займае на ўроках развіцця маўлення, калі вучні рыхтуюць самастойныя тэксты ці калі яны вучацца пісаць, напрыклад, рэцэнзію на артыкул публіцыстычнага характару, мастацкі твор, кіно, спектакль, прачытаную кнігу, падручнік і інш.

Прыём рэдагавання павінен займаць належнае месца на ўроках беларускай мовы і асабліва на этапе складання тэксту. У пісьмовай ці вуснай форме, калектыўна ці індывідуальна, аналізуючы асобныя сказы, увесь звязны тэкст, вучні вучацца ацэньваць і выпраўляць маўленне, да якога прад'яўляюцца наступныя патрабаванні: 1) тэкст ці яго частка павінны быць вытрыманы ў адзіным стылявым афармленні, 2) тэкст характарызуецца разнастайнасцю слоўніка і граматычнага ладу, 3) тэкст характарызуецца дакладнасцю маўлення. Гэтыя патрабаванні, пашырыўшы і ўдакладніўшы, можна прадставіць вучням у выглядзе нагляднага сродку "Памятка да рэдагавання тэксту". Напрыклад, прапануецца адрэдагаваць сказ у тэксце тыпу апавядання пра летнія канікулы – *Бабка расчысціла ад калючага асоту месца і залегла ў засаду*, у якім вучні выяўляюць неапраўданае выкарыстанне ваеннай лексікі (*залегла ў засадзе*), што стварае неадпаведнасць формы і зместу.

Прыём самарэдагавання больш эфектыўны, чым папярэдні, калі да яго выкарыстання вучні падрыхтаваны (у тым ліку і прыёмам рэдагавання). Як вядома, той, хто бачыць памылку, можа выявіць няправільнае, будзе шукаць спосаб выпраўлення, а значыць ён засвойвае нормы. Калі ж вучань не бачыць, не выдзяляе памылкі, то чакаць ад яго засваення нормы немагчыма. Задача ж настаўніка з дапамогай прыёму самарэдагавання – выпрацаваць разуменне, як патрэбна і як не, як можна, а як нельга. Напрыклад, вучань адказвае, усе слухаюць яго адказ з заданнем быць уважлівымі да зместу выказвання і яго афармлення. Але пасля адказу вучню самому прапануецца выправіць ці сказаць, што ў яго адказе няправільна, – выправіць свае памылкі.

Яшчэ больш магчымасцей мэтанакіраванай працы па вывучэнні стылістыкі на ўроках творчай працы вучняў – пераклад, пераказ, сачыненне. Напрыклад, адным з момантаў працы па падрыхтоўцы да сачынення, пераказу з'яўляецца вуснае выказванне (прагаворванне тэксту сачынення, пераказу). Паводле ходу ці пасля выказвання прапануецца вучню (ці з дапамогай настаўніка, вучняў класа) выправіць сваё выказванне паводле розных паказчыкаў.

Вось такія метады, прыёмы працы можна прапанаваць вам – будучым настаўнікам – для ажыццяўлення функцыянальна-стылістычнага аспекту навучання мове.

Практыкаванні па стылістыцы. Метады і прыёмы навучання стылістыцы цесна звязаны з сістэмай практыкаванняў. Выпрацаваць сістэму практыкаванняў па стылістыцы – гэта ўстанавіць, якімі ведамі, уменнямі па стылістыцы неабходна ўзброіць вучняў; вызначыць тыпы практыкаванняў і паслядоўнасць іх выканання для дасягнення пастаўленай мэты.

Да стылістычных практыкаванняў адносяцца такія, з дапамогай якіх вучні атрымліваюць веды аб функцыянальных стылях, аб стылістычных уласцівасцях моўных сродкаў, характары іх функцыянавання ў розных відах маўлення, дзякуючы якім вучацца

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

адрозніваць стылістычную і эмацыянальна-экспрэсіўную афарбоўку моўных сродкаў, ацэньваць магчымыя моўныя варыянты прымяняльна да стылю маўлення, мэты і зместу выказвання і выбіраць найбольш адпаведныя з іх. На матэрыяле стылістычных практыкаванняў вучні знаёмяцца з выяўленчымі і выразнымі сродкамі мовы, са стылістычнымі прыёмамі і іх функцыяй у маўленні, набываюць навыкі карыстацца рознымі відамі маўлення ў сваёй маўленчай практыцы.

Сістэма стылістычных практыкаванняў мае свае падсістэмы, ці раздзяляецца на дзве групы:

1) практыкаванні, якія з'яўляюцца часткай практыкаванняў па вывучэнні фанетыкі, лексікі, словаўтварэння і граматыкі, г. зн. практыкаванні з мэтай выяўлення функцыянавання фанетычных, лексічных, словаўтваральных і граматычных сродкаў мовы; у сувязі з чым іх лепш назваць фанетыка-стылістычныя, лексіка-стылістычныя, словаўтваральна-стылістычныя, граматыка-стылістычныя;

2) практыкаванні, што накіраваны на азнаямленне вучняў з функцыянальнымі стылямі ў іх разнавіднасцях-жанрах і праяўленнем асноўных рыс, прыкмет гэтых стыляў і жанраў.

Адпаведна першая група практыкаванняў накіравана на азнаямленне са стылістычнымі нормаў беларускай літаратурнай мовы, другая – на засваенне норм функцыянальных стыляў.

(У якасці ілюстрацыі да сказанага прапаную тры практыкаванні з заданнем вызначыць, да якога з двух тыпаў практыкаванняў аднясем кожнае.)

I. З дапамогай якіх гукаў узмацняецца выразнасць карціны, дасягаецца стварэнне вобраза снегу ў наступных радках:

Мяккі, пульхны, нібы з ваты,
Мітуслівы і таўсматы
З неба снег шыбае,
І кладзецца навакола,
І прыемна, і вясёла
У вачах мільгае. (Ніл Гілевіч).

II. Якое новае адценне маюць другія словы ў парах і як яно ўплывае на іх выкарыстанне?

Абавязак – місія, анучa – ашмоціна, апошні – развітальны, апрацаваць – урабіць, даць – адваліць, сугучнасць – гармонія.

III. Прачытайце тры тэксты. Вызначце, што іх аб'ядноўвае і што адрозніває, да якога стылю адносіцца кожны з іх; адказ абгрунтуйце.

1. *Глушэц чым далей, то ўсё болей*
Дзесь на суку за тоўстай хвояй
Рассеўся важна і балбоча,
А як спявае – плюшчыць вочы,
Тады нічога ён не чуе;
Але не цягам ён такуе,
А робіць часта перарывы,
Тады ўжо чутак ён на дзіва,
Тады замры і стой зацяты;
Пачне спяваць – хоць бі з гарматы. (Якуб Колас).

2. *Красавіцкім ранкам можна пачуць у пушчы глушца. Ён такуе на суку высокага дрэва каля балота. Звесіўшы крылы ўніз, ён распускае хвост веерам і выцягвае наперад шыю, а галаву задзірае ўгору. Глушэц любіць такаваць на досвітку, калі вакол цёмна і лес яшчэ не абудзіўся. Такуючы, ён нічога не чуе, нічога не заўважае, бо цалкам захоплены сваімі спевамі. Таму і называюць яго глушцом. Але, скончыўшы такаваць, ён, перш чым пачынаць новую песню, пільна прыслухоўваецца і аглядаецца наўкола.* (В. Вольскі).

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

3. *Глушэц – птушка сямейства цецеруковых атрада курыных. Даўжыня самцоў да 110 см, маса да 6,5 кг. Самкі ўдвая меншыя. Самец цёмна-шэры з рыжаватым хвастом. Мае доўгае пер'е на падбародку і гарляку, кругом вока голае чырвонае кальцо. Самка стракатая (буравата-рыжая з чорнымі пярэсцінкамі). Пашыраны ў глухіх лясах Еўропы і Азіі; на Беларусі – падвід таежны цёмны глушэц жыве пераважна ў старых сасновых лясах. Аселы. Увесну глушцы збіраюцца на вясельныя гульні, самцы пяюць, б'юцца паміж сабою (такуюць). Гняздуецца на зямлі. Нясе 8 – 9 яек. Корміцца ігліцай сасны, елкі, журавінамі і іншымі ягадамі, кветкамі, пупышкамі, насякомымі. Каштоўны прамысловы від. Вядуцца работы па яго прыручэнні.* (БелСЭ).

У залежнасці ад таго, які характар і спосаб дзеяння вучняў з дыдактычным матэрыялам, можна выдзеліць 5 груп практыкаванняў па стылістыцы.

Першая група ўключае практыкаванні, якія накіраваны на выяўленне, выдзяленне стылістычных сродкаў у спецыяльна падабраным для назіранняў матэрыяле. Напрыклад, вызначыць стылістычна нейтральныя і стылістычна афарбаваныя словы: *будынак, байдаць, абдурыць, размаўляць, дом, вятрыска, звер, ваўчуга, новы, прыгожы*.

Пажадана, каб пры выкананні такіх практыкаванняў вучні звярталіся да слоўнікаў. У выніку выканання практыкаванняў гэтай групы школьнікі вучацца вызначаць, знаходзіць, бачыць, асэнсоўваць моўныя сродкі, суадносіць іх са сферай пераважнага выкарыстання; у іх выпрацоўваюцца навыкі і неабходнасць звяртацца да слоўнікаў, даведачнай літаратуры.

Другая група практыкаванняў аб'ядноўвае такія стылістычныя практыкаванні, што накіраваны на вызначэнне функцый, якія выконваюць моўныя сродкі ў тэксце. Напрыклад: прачытайце тэкст, вызначце яго стыль. Сродкі якога ці якіх стыляў яшчэ ў ім выкарыстаны і з якой мэтай?

У заапарку, куды нядзельнай раніцай прыйшлі Кучкін і яго жонка, было людна. Гараджане з цікавасцю вывучалі разнастайную фауну ў клетках. У сваю чаргу, уладальнікі кіпцюроў і пер'яў не звярталі асаблівай увагі на святочна апранутых гледачоў.

Тоўсты Кучкін прыжмурыўся на вярблюда, які паважна жаваў, стоячы за агароджай, і сказаў:

– Вось паглядзеў на гэтага гарбатага Квазімоду і чамусьці адразу Дупельнікава ўспомніў. Шанцуе, скажы ты, падхаліму! Паўгода, як у наш інстытут зацясаўся, а ўжо атрымаў цэлы аддзел.

– Сам вінаваты, – адказала хударлявая жонка. – Трэба было яшчэ пры вакансіі зайсці да Івана Вадзімавіча. Сядзеў бы ты сёння на ягоным месцы.

– Да Гогачкіна? – абурыўся Кучкін, падыходзячы да клеткі, з якой на яго ўтаропілася малпа. – Ды я лепш старшым навуковым усё жыццё прасяджу, чым да яго на паклон. Малпа ён, вось хто!

Моўны матэрыял практыкавання дазваляе не толькі ахарактарызаваць тэкст, але і звярнуць увагу вучняў на тое, з якой мэтай і для чаго выкарыстаны ў мастацкім тэксце словы і выразы іншай сферы выкарыстання (*фаўна, вакансія; скажы ты, зацясаўся* і інш.).

Такога тыпу практыкаванні неабходны для выпрацоўкі такіх стылістычных уменняў, як тлумачэнне мэтазгоднасці ўжывання пэўных моўных сродкаў у кожным канкрэтным выпадку; звярнуць увагу на прыёмы ўвядзення моўных сродкаў у тэкст і інш. У выніку такой працы выпрацоўваюцца навыкі ўважлівых адносін пры складанні сваіх уласных тэкстаў, калі адбываецца сапраўды адбор моўных у залежнасці ад мэты, умоў, стылю, жанру тэкставай дзейнасці.

Трэцюю групу складаюць практыкаванні ці заданні, калі вучням патрэбна самім падабраць тэксты рознай стылявой прыналежнасці, ахарактарызаваць іх і растлумачыць мэтазгоднасць складу і функцый выкарыстання ў іх пэўных сродкаў. Праца над гэтымі практыкаваннямі пачынаецца з 5 класа, калі вучні знаёмяцца з усімі функцыянальнымі стылямі маўлення. Заканамернымі будуць заданні такога тыпу, як: 1) падабраць урывак, у

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

якім выкарыстаны сродкі навуковага (гутарковага, мастацкага і інш.) стылю, даказаць гэта; 2) знайсці ў дадатковай літаратуры навуковае апісанне, выдзеліць моўныя сродкі, устанавіць іх адметнасць ужывання; 3) падабраць два тэксты на адну тэму, каб у адным было мастацкае апісанне, а ў другім – навуковае; 4) выпісаць два ўрыўкі, якія належаць навуковаму і афіцыйна-справавому стылям, выявіць, якія спосабы выкладу (апісанне, апавяданне, разважанне) у іх сустракаецца, і інш.

Чацвёртая група практыкаванняў прызначана для выпрацоўкі навыкаў выкарыстання стылістычных сродкаў ва ўласным маўленні, у розных яго жанрах і стылявых разнавіднасцях. Заданні тут могуць быць такія, як: 1) выразіць адну і тую ж думку рознымі спосабамі; 2) уключыць прапанаваныя словы ў сачыненне; 3) выкарыстаць сінонімы ў сачыненні; 5) прадоўжыць пачатак апавядання ў тым жа стылі і інш.

Да *пятай групы* адносяцца практыкаванні на рэдагаванне тэксту, напрыклад, прапануюцца практыкаванні па выпраўленні розных маўленчых недахопаў у асобных сказах (выдзеленых з творчых прац вучняў) і практыкаванні на рэдагаванне звязных тэкстаў.

Выкарыстанне дадзенай тыпалогіі практыкаванняў па стылістыцы дапамагае настаўніку дакладна ўявіць накіраванасць усёй практычнай працы, лепш усвядоміць сувязь паміж асобнымі відамі, а ў выніку дасягнуць мэты – даць трывалыя веды і выпрацаваць практычныя навыкі і ўменні маўленчай дзейнасці, павысіць культуру маўлення вучняў.

Пытанні і заданні

1. Прааналізуйце праграмы і падручнікі па беларускай мове з 5 па 7 класы з мэтай вызначэння тэм і пытанняў па развіцці маўлення для вывучэння на спецыяльных уроках.
2. Назавіце спецыфічныя прынцыпы арганізацыі працы вучняў па развіцці маўлення.
3. Што агульнае і адметнае вызначае розныя тыпы маўлення?
4. Якія ўменні выпрацоўваюцца ў вучняў пры пабудове тэкстаў пераказаў, перакладаў, сачыненняў пэўнага стылю і жанру?
5. Якую ролю і месца займае навучанне маўленню тыпу разважання ў вучэбным працэсе? на ўроках беларускай мовы?
6. Якія сувязі існуюць паміж стылямі мовы, стылямі маўлення і жанрамі?
7. Назавіце аснову выдзялення стыляў мовы і маўлення.
8. Якое месца ў школьнай праграме па беларускай мове займаюць пытанні стылістыкі?
9. Якія функцыянальныя стылі маўлення вывучаюцца ў школьным курсе беларускай мовы?
10. Назавіце прынцыпы працы настаўніка па выпрацоўцы навыкаў і ўменняў вучняў па стылістыцы, вызначце іх тыпалогію і яе асновы.
11. Назавіце спецыфічныя прынцыпы працы настаўніка па выпрацоўцы навыкаў і ўменняў вучняў па стылістыцы і дайце ім характарыстыку.
12. Назавіце спецыфічныя метады працы настаўніка па выпрацоўцы навыкаў і ўменняў вучняў па стылістыцы.
13. Дайце характарыстыку класіфікацыі практыкаванняў па стылістыцы.
14. У чым сутнасць і якая розніца стылістычнага аналізу прапанаванага тэксту і тэксту, які складаецца самастойна, калектыўна?

Літаратура

1. *Бушыла, Н.* Узровень маўленчага развіцця вучняў V класа // Роднае слова. – 2009. - № 6. – С. 66 – 69.
2. *Каўрус, А. А.* Стылістыка беларускай мовы / А. А. Каўрус. – Мінск: Нар. асвета, 1980. – 191 с.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

3. *Лепешаў, І. Я.* Асновы культуры мовы і стылістыкі: Практыкум: Вучэбны дапаможнік / І. Я. Лепешаў. – Мінск: Універсітэцкае, 1989. – 207 с.
4. *Ліхадзіеўская, Людміла*. Афіцыйна-дзелавы стыль беларускай мовы // Роднае слова. – 1999. – № 4. – С. 103 – 111.
5. *Ліхадзіеўская, Людміла*. Афіцыйна-дзелавы стыль беларускай мовы: Заданні па тэме // Роднае слова. – 1999. – № 5 – 6. – С. 94 – 100.
6. *Ліхадзіеўская, Людміла*. Гутарковы стыль беларускай літаратурнай мовы // Роднае слова. – 1996. – № 10. – С. 141 – 154.
7. *Ляшчынская, В. А*. Сістэма практыкаванняў па стылістыцы беларускай мовы ў школе // Беларуская мова. Вып. 18. – Мінск: Універсітэцкае, 1990. – С. 104 – 111.
8. *Ляшчынская, В. А*. Практыкаванні па лексіцы і стылістыцы / В. А. Ляшчынская, А. А. Станкевіч. – Мінск: Народная асвета, 1984. – 160 с.
9. *Ляшчынская, В. А*. Стылістычны аспект практыкаванняў // Беларуская мова і літаратура: Праблемы навучання і вывучэння ў сярэдняй і вышэйшай школе: Матэр. Рэсп. навук.-метад. канф. – Мінск: БДУ, 1994. – С. 51.
10. *Ляшчынская, Вольга*. Месца і роля стылістыкі ў працэсе навучання беларускай мове // Роднае слова. – 2001. – № 3. – С. 5 – 7.
11. *Ляшчынская, В. А*. Студэнту аб мове: Прафесійная лексіка / В. А. Ляшчынская. – Мінск: УП "ІВЦ Мінфіна", 2003. – С. 88 – 166.
12. *Ляшчынская, В. А*. Методыка выкладання беларускай мовы: Задачы і практыкаванні: Вучэб. дапам. для філал. фак. ВНУ / В. А. Ляшчынская. – Мінск: Выш. шк., 1998. – 191 с.
13. *Ляшчынская, В. А*. Навучанне і выхаванне культуры маўлення на ўроках беларускай мовы // Роднае слова. – 1999. – № 7. – С. 100 – 103.
14. *Ляшчынская, В. А*. Тэкст на ўроках беларускай мовы: Практ. дапам. для студэнтаў філал. фак. / В. А. Ляшчынская. – Гомель: ГДУ, 2008. – 64 с.
15. *Ляшчынская, В. А*. Методыка выкладання беларускай мовы. Маўленне / В. А. Ляшчынская. – Мінск: РІВШ, 2009. – 168 с.
16. *Мароз, С.* Партрэтны нарыс: Урок развіцця звязнага маўлення / С. Мароз, М. Ржавуцкая. – Роднае слова. – 2009. – № 4. – С. 67 – 71.
17. *Навумчык, М*. Напісанне водгуку // Роднае слова. – 2002. – № 12. – С. 51 – 52.
18. *Протчанка, В. У.* Тэкст у тэорыі і методыцы навучання роднай мове. Вучэбныя тэксты і іх дыдактычная функцыя // Протчанка В. У. Актуальныя праблемы тэорыі і практыкі навучання беларускай мове. – Мінск: НІА, 2001. – 212 с. – С. 115 – 119.
19. *Протчанка, В. У.* Навучанне аналізу тэксту, асэнсаванне моўных фактаў і з'яў, удасканаленне чытацкіх навыкаў – узаемазвязаныя бакі цэласнага працэсу // Протчанка В. У. Актуальныя праблемы тэорыі і практыкі навучання беларускай мове. – Мінск: НІА, 2001. – 212 с. – С. 120 – 147.
20. *Старасценка, Т.* Афіцыйна-справавы стыль: Тэма 1 // Роднае слова. – 2008. – № 1, 2.
21. *Старасценка, Т.* Навуковы стыль: Тэма 2 // Роднае слова. – 2008. – № 4.
22. *Старасценка, Т.* Публіцыстычны стыль: Тэма 3 // Роднае слова. – 2008. – № 6.
23. *Старасценка, Т.* Мастацкі стыль: Тэма 4 // Роднае слова. – 2009. – № 5. – С. 57 – 61.
24. *Шпак, І.* Сістэма працы па вывучэнні навуковага стылю: XI клас гуманітарнага профілю // Роднае слова. – 2003. – № 6. – С. 68 – 71; № 7. – С. 76 – 79.

Тэма 12. *Віды творчай працы па развіцці маўлення*

1. Тэкст як прадукт (вынік) маўленчай дзейнасці.

2. Пераклад як від навучальных практыкаванняў па развіцці маўлення, яго тыпалогія і методыка правядзення.

3. Пераказ у сістэме работы па развіцці звязнага маўлення школьнікаў, яго тыпы і методыка правядзення.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

4. Сачыненне як від работы па развіцці звязнага маўлення, яго тыпалогія і методыка працы па падрыхтоўцы да сачынення.

5. Віды памылак у творчых працах вучняў, работа па іх выпраўленні і папярэджванні.

Методыка развіцця маўлення аперыруе сваімі метадычнымі паняццямі, усведамленне якіх дапамагае найбольш эфектыўна арганізаваць працу з вучнямі на ўроках беларускай мовы. Да важнейшых паняццяў адносяцца тэкст, тыпы маўлення, стылі і жанры маўлення.

Т э к с т. Этымалогія слова *тэкст* (ад лац. textus – сувязь, спляценне, злучэнне) дапамагае раскрыць адну з галоўных прыкмет тэксту: сувязь паміж часткамі, сказамі тэксту. Як вядома, тэрмін "тэкст" тлумачыцца неадназначна: настаўнікі-практыкі часцей за ўсё ўспрымаюць як сінонім тэрміна "выказванне" ці сінонім да тэрміна "звязная мова"; лінгвісты ў значэнне тэрміна "тэкст" укладваюць паняцце "складанае сінтаксічнае цэлае"; а некаторыя навукоўцы лічаць, што тэкст – любое па форме выказванне (вуснае і пісьмовае), а некаторыя з іх – толькі пісьмовае, калі, напрыклад, тэкст – гэта паведамленне ў пісьмовай форме, якое характарызуецца сэнсавай і структурнай завершанасцю і ярка вызначанымі адносінамі аўтара да таго, што паведамляецца.

На працягу доўгага часу ў методыцы тэрмін "тэкст" успрымаўся як матэрыял для назіранняў над моўнымі з'явамі, фактамі, адзінкамі. Сёння гэта не толькі і не столькі матэрыял для назіранняў над структурай, функцыямі і ўжываннем моўных адзінак, але яшчэ і аб'ект вывучэння і вынік навучання. Псіхолаг М.І. Жынкін пісаў: "Калі раней у працэсе вывучэння роднай мовы ўлічвалі галоўным чынам граматыку, то зараз паўстала праблема вывучэння сэнсавага складу тэксту" (Жынкин М.И. Психические основы развития мышления и речи // Русский язык в школе, 1985. – № 1. – С. 47). У сувязі з гэтым неабходна адрозніваць паняцці *тэкст* і *вучэбны тэкст*: тэкст ёсць складаная адзінка зносін, вучэбны тэкст – гэта адзінка навучання тэкставай дзейнасці, вучэбнай тэкставай камунікацыі, цэнтральны кампанент падручніка.

Праз тэксты вучні далучаюцца да ведаў, сацыяльных каштоўнасцей і нормаў, да разнастайных звестак, назапашаных людзьмі за гады і стагоддзі практычнай і тэарэтычнай дзейнасці, што асабліва важна для падрыхтоўкі і ўдзелу вучняў у сацыяльным жыцці, для сумеснай з іншымі сацыяльнай дзейнасці.

Тэкст ёсць прадукт не толькі і не столькі маўленчай дзейнасці, колькі больш складанай дзейнасці па тэкстанараджэнні і рэцэпцыі тэксту, якія адбываюцца ў сферах дзеяння сацыяльна-псіхалагічных фактараў. Для настаўніка важна ўсвядоміць неабходнасць арганізацыі і кіравання тэкставай дзейнасцю ва ўмовах вучэбнай камунікацыі пры навучанні мове, авалодваць методыкай навучання тэкставай дзейнасцю.

Вучыць – гэта не толькі далучаць да ведаў, да пэўных навыкаў і каштоўнасцей як свайго часу, так і вечных, нязменных, але і накіроўваць працэс пазнання, кіраваць ім у адпаведнасці з пастаўленымі мэтамі асветы. Менавіта гэта абумоўлівае неабходнасць пошукаў і авалодвання новымі прыёмамі, якія спалучаюць функцыю навучання і функцыю самастойнага дабывання ведаў, што звязана з рэалізацыяй дзвюх найважнейшых сучасных установак – інтэнсіфікацыя і індывідуалізацыя вучэбнага працэсу.

Тэкст як складанае сэнсаўтварэнне абумоўлівае працэс яго перапрацоўкі, які характарызуецца высокім узроўнем індывідуальнасці, пры гэтым досыць часта індывідуальная стратэгія ў працы з тэкстам яшчэ не сфармавана. У выніку можна гаварыць аб тых задачах, якія стаяць перад настаўнікам пры арганізацыі працы з тэкстам:

1) асэнсаванне тэкставай інфармацыі і яе ўсведамленне;
2) праца з тыпамі тэкстаў, фарміраванне на іх аснове адпаведных правілаў і паняццяў аб адзінках, іх спалучальнасці і інш.;
3) вызначэнне законаў будовы тэкстаў;
4) вывучэнне вербальнай аформленасці тэксту.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Тэкст як складаны знак і цэласная адзінка зносін – гэта пэўная сістэма сэнсавых элементаў, функцыянальна (для пэўнай канкрэтнай мэты) аб'яднаных у адзіную замкнутую іерархічную камунікатыўна-пазнавальную структуру агульнай канцэпцыяй ці задумай (камунікатыўны намер) суб'ектаў зносін, і сістэма, якая характарызуецца пэўнай вербальнай аформленасцю і кампазіцыйнай пабудовай. У выніку можна гаварыць аб агульных прыкметах тэкстаў рознага тыпу: 1) адзінка зносін, 2) сістэма сэнсавых элементаў, 3) замкнутая структура, 4) вербальная аформленасць, 5) кампазіцыйная пабудова.

Акрамя агульных прыкмет, уласцівых любому тэксту, настаўніку для выбару, падбору тэкстаў і іх аналізу на ўроках патрэбна ўсвядоміць агульныя прыкметы в у ч э б н а г а тэксту, якія абумоўлены спецыфікай вучэбнай камунікацыі. Так, вучэбны тэкст 1) з'яўляецца арганічным кампанентам сістэмы тэкстаў падручніка, прызначанага ў адпаведнасці з праграмнымі патрабаваннямі для пэўнага этапа навучання; 2) з'арыентаваны на людзей пэўнай групы (сацыяльнай, нацыянальнай, узроставай і г.д.); 3) прызначаны не толькі для асэнсавання, але, як правіла, і для цэласнага засваення інфармацыі, якая характарызуецца навізной; 4) мае змястоўнае напаўненне, структурную і моўную арганізацыю, аптымальную для рэалізацыі мэт і задач пэўнага этапа навучання. У выніку тэкст – гэта і прадукт, і аб'ект, і сродак зносін у працэсе тэарэтычна-практычнай і камунікатыўна-пазнавальнай дзейнасці вучняў пад кіраўніцтвам настаўніка.

У залежнасці ад формы і зместу вучэбныя тэксты падзяляюцца на тры групы:

1) тэксты, створаныя аўтарамі-складальнікамі спецыяльна для вучэбных мэт, не маюць апоры на канкрэтны зыходны арыгінальны тэкст. Гэта могуць быць тэксты-паведамленні, складзеныя аўтарамі-складальнікамі ў адпаведнасці з пэўнымі задачамі этапа навучання і віду працы з пэўнай узроставай групай вучняў. Гэта могуць быць скампанаваныя тэксты, што складаюцца з асобных сэнсавых блокаў, якія ўзяты з розных арыгінальных тэкстаў, адаптаваных і аб'яднаных у новы прэдыкатыўны каркас;

2) спрошчаныя тэксты, калі паведамленні падвяргаюцца метадычнай апрацоўцы з захаваннем ідэйна-тэматычнай асновы, галоўных прэдыкацый (тэксты аб'ёмна-зменшаныя ці тэксты аб'ёмна-пашыраныя);

3) трансфармаваныя складальнікамі аўтарскія арыгінальныя тэксты. Гэта могуць быць трансфармаваныя арыгінальныя тэксты, у якіх назіраюцца значныя змены прэдыкатыўнага каркасу аўтарскага тэксту і/ці ў якіх ліквідуюцца скрытыя пласты інфармацыі як праяўленне падтэксту.

Толькі з усведамленнем тыпаў вучэбных тэкстаў, пададзеных у падручніку, у дыдактычных матэрыялах, складзеных самастойна на аснове іх характарыстык, і іх асаблівасцей можна ажыццяўляць працэс мадэлявання.

Паводле мэты мадэлявання вучэбнага тэксту (які тып тэксту рыхтаваць з вучнямі) неабходна адрозніваць тып-узор, якім варта карыстацца. Да такіх тыпаў вучэбных тэкстаў адносяцца 1) канкрэтны тэкст, 2) тыповы тэкст, 3) тэкст-мадэль, 4) тэкст-эталон.

Канкрэтны арыгінальны вучэбны тэкст – адзіночная форма праяўлення маўлення. Напрыклад, тэкст правіла ці азначэння для аналізу ў падручніку ці створаны самастойна вучнямі ў выніку вырашэння праблемнай задачы, пытання і пад.

Тыповы вучэбны тэкст адлюстроўвае характарыстыкі рэальных тэкстаў, і менавіта тыповыя тэксты павінны складаць сістэму, а адбор іх павінен адбывацца на аснове экстралінгвістычных фактараў, якімі з'яўляюцца пэўныя сферы грамадскай дзейнасці, і асаблівасцях працэсу навучання.

Тэкст-мадэль характарызуецца наяўнасцю самага істотнага і тыповага для тэксту. Як правіла, гэта тэксты для назірання і аналізу паводле асноўных прыкмет – 1) адзінка зносін, 2) сістэма сэнсавых элементаў, 3) замкнутая структура, 4) вербальная аформленасць, 5) кампазіцыйная пабудова; ці для доказу тэксту на аснове вызначаных прыкмет у табліцы № 1 (складаецца разам з вучнямі для далейшага выкарыстання):

***Табліца* 1**

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

	Тэкст
	наяўнасць тэмы і асноўнай думкі;
Прыкметы тэксту	наяўнасць ці магчымасць загалоўка;
	пэўная паслядоўнасць сказаў;
	сэнсавая сувязь паміж сказамі;
	выкарыстанне розных сродкаў сувязі паміж сказамі;
	цэласнае закончанае выказванне

Напрыклад:

З даўніх часоў рабіна карыстаецца вялікай пашанай. У народзе пра лясную прыгажуню складалі песні, верылі ў тое, што яна прыносіць шчасце. Самабытныя лекары лічылі рабіну адной з галоўных раслін-лекаў. Асноўная каштоўнасць рабіны – плады. Чырвоныя ягады ўжываюць свежыя і сушаныя. Па ўтрыманні вітаміна С ягады рабіны пераўзыходзяць лімоны.

Сэнс тэксту вызначаюць мэта і ўмовы камунікацыі. Яны дыктуюць гаворачай асобе выбар тэмы паведамлення, яго будову і моўныя сродкі. Часткі тэксту (абзацы) звычайна складаюцца з зачыну ці пачатку, развіцця думкі, канцоўкі ці канца.

У тэксце амаль заўсёды заключаецца адзінства мэты і задумы, адносная закончанасць унутранай і знешняй будовы: кампазіцыйнай, лагічнай, сінтаксічнай. У тэксце рэалізуюцца функцыянальныя магчымасці мовы, заканамернасці яе сінтаксісу, лексікі, стылістыкі. Усё гэта ўплывае на яго лагічную і лексіка-граматычную арганізацыю.

У тэксце вызначаюцца асноўныя моўныя сродкі сувязі паміж сказамі (паўтор слоў; выкарыстанне блізкіх па сэнсу слоў, сінонімаў; парадак слоў у сказе; займеннікі; прыслоўі; злучнікі і інш.).

Тэкст-эталон з'яўляецца своеасаблівым улікам самага тыповага, агульнага і выяўляе самы высокі ўзровень якасці ўключаных у яго істотных рыс і прыкмет. Так, у падручніках і іншых вучэбных дапаможніках звычна выкарыстанне тэкстаў мастакоў слова – празаічныя і вершаваныя творы, якія разглядаюцца як тэксты. Але вядома, што далёка не ўсе будуць так пісаць і тым больш вершы, а значыць змогуць так будаваць свае выказванні, пагэтаму іх аналіз як тэкстаў мае свае абмежаванні. Такія тэксты час ад часу варта скарыстоўваць з рознымі мэтамі, але заўсёды для таго, каб паказаць, да якіх вышынь майстэрства можна падымацца.

У методыцы тэксты класіфікуюцца па дыдактычнай функцыі, па віду чытання і аб'ёму моўных цяжкасцей, інфармацыйнай насычанасці, метадычных прыёмах. Так, у залежнасці ад функцыі тэксты падзяляюцца на чатыры групы (паводле меркавання М.М. Шанскага): для навучання чытанню, для навучання вуснаму маўленню, для навучання ўспрыманню на слых, для навучання пісьмоваму маўленню. Астатнія класіфікацыі неістотныя, напрыклад, цікавы тэкст, адпаведны ўзросту, вялікі, малы і пад.

Галоўнае для настаўніка – гэта тое, што ў навучанні мове могуць выкарыстоўвацца тэксты толькі змястоўныя, здольныя захапіць дзяцей, абудзіць цікавасць у іх да роднай мовы, народнай творчасці, нацыянальнай культуры; тэксты з моўным багаццем, жанрава разнастайныя, высока мастацка дасканалыя.

Для навучання складаць тэксты, успрымаць іх і будаваць свае, важна навучыць выдзяляць словы-апоры, словазлучэнні. Напрыклад:

Генеалогія, або радавод – сістэматычны збор звестак аб паходжанні, наступстве і сваяцтве ў сваёй радзіне. Чалавек, які хоча адчуваць сябе свядомаю асобаю, звяном у ланцугу сваіх продкаў і наступнікаў, павінен цікавіцца сваімі папярэднікамі, шанаваць традыцыі сваёй сям'і. У гэтай справе дапаможа спецыяльная схема – радавод. Знакаміты энцыклапедычны слоўнік Бракгаўза і Эфрона апісвае некалькі спосабаў складання радаводнага дрэва. (І. Зверына).

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

У гэтым тэксце можна выдзеліць дзве групы слоў-апор: 1) *асоба, продкі, папярэднік, наступнік*; 2) *паходжанне, сваяцтва, наступства, генеалогія, радавод*.

П е р а к л а д на ўроках беларускай мовы як від творчай працы вучняў мае на мэце параўнанне фактаў двух моў, выпрацоўку, удакладненне, замацаванне і актывізацыю атрыманых лінгвістычных ведаў па беларускай мове з улікам ведаў па рускай мове. Праца над перакладам спрыяе ўзбагачэнню слоўнікавага запасу, удасканаленню ведаў па граматыцы, сістэматызацыі ведаў, развіццю навыкаў у розных відах маўленчай дзейнасці.

Вядома, што блізкасць, падабенства беларускай і рускай моў станоўча ўплывае на пасіўнае ўспрыманне моў, але, з другога боку, стварае вялікія цяжкасці пры актыўным карыстанні беларускай мовай. Вось чаму практыкаванні, мэтай якіх з'яўляецца пераклад з адной мовы на другую, павінны стаць адным з важных відаў працы вучняў на ўроках беларускай мовы. Пры гэтым вялікае значэнне мае пераклад не асобных слоў, паколькі гэта дакладна варта называць падборам эквівалентаў у другой мове, а тэкстаў. Ф.М. Янкоўскі пісаў, што "пераклад – гэта дзейнасць, звязаная з тэкстам, накіраваная на тэкст; пераклад – перадача тэксту з адной мовы на другую, перакладаюць не словы, не фраземы, не словазлучэнні і спалучэнні слоў, а тэкст, твор, урыўкі ці ўрывак з яго" (Янкоўскі Ф.М. Сучасная беларускай мова. – Мн.: Вышэйшая школа, 1984. – 384 с. – С. 135). У сувязі з адзначаным варта ўдакладніць тэрміны: пераклад тэксту і падбор адпаведнікаў да слоў, фразеалагізмаў.

Г.М. Валочка адзначае, што пераклад выступае ў сістэме моўнай адукацыі ў дзвюх асноўных функцыях: 1) як сродак навучання мове, што дазваляе глыбей засвоіць мову на ўсіх яе узроўнях; 2) як мэта навучання, г. зн. навучыць перакладаць і карыстацца перакладам у працэсе моўных зносін для забеспячэння сацыяльна-культурных патрэб, бо нават у межах адной дзяржавы пераклад – гэта неад'емны кампанент у сістэме камунікацыі (Валочка Г.М. Лінгваметадычная сістэма развіцця звязнага маўлення школьнікаў пры навучанні беларускай мове (V – X класы). Аўтарэф. д. п. н. – Мн., 2005). Да іх патрэбна дабавіць трэцюю функцыю – сродак атрымання інфармацыі з тэкстаў на іншай мове.

У метадычнай літаратуры прапануюцца самыя розныя класіфікацыі перакладаў. З улікам мэт і задач навучання беларускай мове адзначым наступныя:

1) паводле формы перадачы матэрыялу перакладу – *вусны* і *пісьмовы*;

2) паводле жанрава-стылістычных асаблівасцей тэксту – пераклад тэксту *мастацкага, навуковага, афіцыйна-справавога, размоўнага, публіцыстычнага* стыляў;

3) паводле аб'ёму перадачы зместу – *поўны* і *няпоўны*, апошні з якіх можа быць *выбарачным, анатацыйным* ці *рэфератыўным*;

4) паводле адпаведнасці арыгіналу – *адэкватны*, *вольны* (*пераказ-пераклад*).

У рабоце над перакладам выпрацоўваюцца ўменні аўтаматычнага характару – веданне гатовых адпаведнікаў (*смеяться на кем-либо – смяяцца з каго-небудзь, заклад/закладывание – закладванне, закладанне, запраганне*) і ўменні іх прымяняць: а) уменне выбраць адзін з некалькіх варыянтаў, б) уменне выконваць адпаведныя замены. Пры перакладзе карыстаюцца рознымі прыёмамі, важнейшымі з якіх з'яўляюцца:

1) п а д с т а н о ў к а, калі мова арыгінала і мова перакладу максімальна набліжаны, г. зн. назіраецца адэкватнасць лексічнага складу, напрыклад, для руск. *утро* – бел. *раніца*. Пры выкарыстанні прыёму падстаноўкі выяўляюцца разнавіднасці адпаведнікаў, сярод якіх: 1) пастаянныя адпаведнікі (*голова – галава, ехать в город – ехаць у горад, выйти во двор – выйсці на двор, слышать своими ушами – чуць на свае вушы, изъявить желание – выказаць жаданне*), 2) варыянтныя адпаведнікі (*масло – масла, алей, масла; надрез – надрэз, надразанне, надрэзванне*), 3) безэквівалентныя адпаведнікі (*отчество – імя па бацьку, пряность – вострая прыправа*);

2) т р а н с ф а р м а ц ы я, калі пры перакладзе назіраецца адыход ад сэнсава-структурнага тэксту арыгінала, напрыклад: *Разбежавшись, мальчуган уткнулся в колени матери – З разбегу хлапчаня ўткнулася ў калені маці; мыслящий человек – чалавек, які*

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

думае; здольны мысліць чалавек; рассказывающий мужчина – расказчык/ апавядальнік, калі часцей за ўсё назіраецца замена часціны мовы, трансфармацыя структуры сказа пры захаванні сэнсу, але з абавязковымі меркаваннямі паводле камунікатыўных якасцей маўлення – дарэчнасць, дакладнасць, лагічнасць, выразнасць.

П е р а к а з – адзін з самых традыцыйных і найбольш распрацаваных у методыцы відаў творчай працы па развіцці маўлення вучняў, сутнасць якога ў школьнай практыцы заключаецца ў перадачы зместу ў вуснай і / ці пісьмовай формах прачытанага ці пачутага тэксту, убачанага кінафільма ці спектакля. Нягледзячы на тое, што ў розныя часы адносіны да пераказу былі розныя, сёння прызнана, што без гэтага віду працы, практыкавання цяжка ўявіць сістэму працы па развіцці маўлення вучняў.

У методыцы рускай мовы найбольш вычарпальнай з'яўляецца класіфікацыя пераказаў, падрыхтаваная Т.А. Ладыжанскай: 1) па адносінах да аб'ёму зыходнага тэксту – *падрабязны* і *сціслы*, 2) па адносінах да зместу – *поўны, выбарачны, з дадатковым заданнем*, 3) па ўскладненасці моўным заданнем – *з лексічным, граматычным, стылістычным і інш. заданнем*, 4) па ўспрыманні зыходнага тэксту – пераказ тэксту, успрынятага *на зрок, на слых, на зрок і слых* адначасова, 5) па ступені знаёмства з зыходным матэрыялам – пераказ *незнаёмага і знаёмага*, вядомага вучням тэксту (Методика развития речи на уроках русского языка: Книга для учителя / Под ред. Т.А. Ладыженской. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Русский язык, 1990. – 269. – С. 222 – 224).

Лічым, што такая класіфікацыя можа быць удакладнена:

1) паводле мэты правядзення пераказы бываюць *кантрольныя* і *навучальныя,* з якіх кантрольныя дакладней назваць *кантрольна-навучальнымі*;

2) паводле характару, паўнаты ўзнаўлення матэрыялу тэксту арыгінала – *поўны, падрабязны* (перадача зместу з усімі падрабязнасцямі, жанрава-стылістычнымі і моўнымі асаблівасцямі), *блізкі да тэксту, сціслы* (перадача галоўнага ў змесце, але захаванне тыпу і стылю тэксту) і *выбарачны* (перадача зместу часткі тэксту, што вядзе да змены тыпу, кампазіцыі і нават асноўнай думкі, але з захаваннем стылю тэксту);

3) паводле спосабу ўспрымання тэксту-арыгінала – пераказ *прачытанага, успрынятага зрокава* (вучні чытаюць самі тэкст, які будуць пераказваць); пераказ *пачутага, успрынятага на слых* (настаўнік чытае, даецца магнітафонны запіс); пераказ *зрокава-слыхавога ўспрыняцця* тэксту (вучні сочаць, чытаючы пра сябе, а настаўнік чытае ўголас);

4) паводле жанрава-стылістычнай асаблівасці – пераказы тэкстаў *мастацкага, навуковага, публіцыстычнага, афіцыйна-справавога* і *размоўнага* стыляў;

5) паводле спосабу перадачы зыходнага тэксту – *вусныя* і *пісьмовыя;*

6) паводле тыпу маўлення – *апавяданне, апісанне* і *разважанне;*

7) паводле наяўнасці ці адсутнасці дадатковага задання – *без ускладнення дадатковым заданнем, з ускладннем дадатковым заданнем, творчыя* (па пачатку тэксту з яго працягам ці з заменай канцоўкі тэксту сваім заканчэннем, па канцоўцы са сваім пачаткам ці з заменай пачатку тэксту сваім), *з элементамі сачынення, з перастаноўкай матэрыялу, са зменай асобы апавядальніка.*

Праца над пераказамі пачынаецца ў пачатковых класах, а далей удасканальваецца і ўскладняецца, хаця кожны этап навучання характарызуецца сваім аб'ёмам працы, сваімі задачамі і нават відамі. Галоўнае, што характарызуе гэту працу ўвогуле, – гэта развіццё агульных і прыватных камунікатыўных уменняў.

Так, да агульных уменняў варта аднесці выпрацоўку ўменняў слухаць і ўспрымаць тэкст, асэнсоўваць яго змест, вызначаць асноўную думку, тып, стыль і жанр яго; складаць план і будаваць свой тэкст, вызначаючы спосаб і сродкі сувязі сказаў, частак тэксту; адбіраць моўныя сродкі ў залежнасці ад тыпу, стылю і жанру тэксту; правіць свой тэкст, удасканальваючы яго.

Прыватныя ўменні выпрацоўваюцца ў залежнасці ад віду пераказу, напрыклад, пры выбарачным пераказе выпрацоўваюцца ўменні выдзяляць з тэксту толькі той матэрыял,

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

які адпавядае прапанаванай тэме, аналізаваць і сістэматызаваць гэты матэрыял у адпаведнасці з асноўнай думкай новага выказвання, падбіраць моўныя сродкі і сродкі сувязі адабранага матэрыялу, ствараць выказванне іншага тыпу ў параўнанні з прапанаваным тэкстам.

Традыцыйна ўрок працы над пераказам ці яго асобны кампанент праходзіць у некалькі этапаў, што можна праілюстраваць наступнай схемай:

1) аб'яўленне тэмы і мэты ўрока,
2) уступная гутарка пра тэму зыходнага тэксту, яго аўтара,
3) чытанне абранага для пераказу тэксту,
4) гутарка аб яго змесце, вызначэнне стылю, тыпу і жанру,
5) праца над арфаграфіяй, семантыкай слоў, выразаў, ці лінгвістычны аналіз зыходнага тэксту,
5) складанне плана пераказу,
6) чытанне зыходнага тэксту па частках,
7) заключнае чытанне зыходнага тэксту,
8) напісанне вучнямі пераказу,
9) праверка настаўнікам,
10) аналіз правераных пераказаў.

С а ч ы н е н н е як творчая праца вучняў па складанні ўласнага выказвання на дадзеную тэму лічыцца больш складаным відам працы па развіцці маўлення, паколькі патрэбна раскрыць прапанаваную тэму, падабраць адпаведны ёй фактычны матэрыял, вызначыць тып, стыль, жанр уласнага выказвання і падабраць, выбраць адпаведныя моўныя сродкі, на практыцы рэалізаваць у сістэме набытыя ў ходзе навучання веды і прымяніць разрозненыя ўменні і навыкі. У рабоце над сачыненнем у большай ступені праяўляецца індывідуальнасць вучня, а ў сваю чаргу сачыненні спрыяюць развіццю творчых здольнасцей, выхаванню асобы, яе схільнасцей і інтарэсаў, навучанню лагічнаму мысленню, пашырэнню ўяўленняў пра свет, пра сябе і інш.

Школьныя сачыненні класіфікуюцца:

1) паводле крыніцы атрымання інфармацыі – сачыненні *на аснове жыццёвага вопыту*, якімі могуць быць апісанне пэўнай падзеі ("Дапамога вучняў школы калгасу", "Мая сустрэча з лісіцай"), апавяданне пра ўбачанае ("Дажынкі ў нашым горадзе", "Восеньскі кірмаш"), пра пачутае ("Пра бабуліны казкі", "Бацькаў расказ пра завод") і інш.; *на аснове назірання за з'явамі прыроды, жыццём і дзейнасцю людзей, жывёльным светам* ("Асенні парк", "Зімовы лес", "Бяроза вясной", "Белавежскі зубр"), *на аснове твора літаратуры, музыкі, жывапісу* і інш.;

2) паводле аб'ёму – сачыненні *поўныя* і *сачыненні-мініяцюры*, апошнія з якіх, як правіла, ствараюцца на кожным уроку пры вывучэнні розных тэм і раздзелаў курса беларускай мовы;

3) паводле тыпу маўленчай дзейнасці, спосабу выкладу думак – *сачыненні-апавяданні, сачыненні-апісанні, сачыненні-разважанні*;

4) паводле жанру і стылю – *сачыненні афіцыйнага* (аб'ява, заява, даверанасць, пратакол і інш.), *навуковага* (выступленне, даклад на навуковую тэму лінгвістыкі), *мастацкага* (мастацкае апісанне знешняга выгляду сябра, апавяданне пра ўчынак і інш.), *публіцыстычнага* (артыкул, анатацыя, рэцэнзія, фельетон, замалёўка і інш.), *размоўнага стылю* (апавяданне пра падзеі на перапынку, у лесе і інш.);

5) паводле ступені самастойнасці ў выбары тэмы сачынення – *на прапанаваную тэму* і *самастойна абраную, складзеную*;

6) паводле характару матэрыялу і тэматыкі – сачыненні *на літаратурную тэму, па аналогіі з прачытаным, па прыведзеным пачатку ці канцы, па апорных словах і выразах*;

7) паводле ўскладненасці дадатковым заданнем – сачыненні *з лексічным, фразеалагічным, марфалагічным, сінтаксічным заданнем*.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Асобнай увагі патрабуе падрыхтоўка да сачынення па карціне. У такім выпадку варта кіравацца пэўнымі патрабаваннямі, да якіх адносяцца:

1) удумайся ў назву карціны (напрыклад, “Тройка” В.Р. Пярова), 2) прадумай, пра што хочаш (патрэбна) расказаць у сваім сачыненні і які тып маўлення (апісанне, апавяданне, разважанне) і стыль выкладу выбіраеш, 3) складзі план сачынення, 4) уважліва разгледзь карціну і ўдумайся ў яе змест, 5) падбяры словы, імкнучыся да іх разнастайнасці і багацця, 6) падумай пра мастацкія сродкі, 7) падбяры эпіграф, прадумай, чым можна ажывіць сачыненне (вершы, выказванні, крылатыя словы і інш.), 8) прадумай заключэнне.

Пытанні і заданні

1. Якія віды творчых прац выкарыстоўваюцца на ўроках беларускай мовы?
2. Якія адметнасці перакладу і пераказу ад сачынення і што іх аб’ядноўвае?
3. Назавіце асновы класіфікацыі пераказаў.
4. Назавіце асновы класіфікацыі сачыненняў.
5. Якія прыватныя ўменні і навыкі выпрацоўваюцца ў працы над перакладам?
6. Назавіце крытэрыі ці прыкметы вучэбных тэкстаў.
7. Якое месца і ролю займае і выконвае тэкст на ўроках мовы?
8. Якія ўменні выпрацоўваюцца ў вучняў пры пабудове тэкстаў пераказаў, перакладаў, сачыненняў пэўнага стылю і жанру?
9. Вызначце на аснове праграмы па беларускай мове для 5-11 класаў месца, рост складанасці, уменні і навыкі ў працы над пераказам.
10. Назавіце сродкі сувязі сказаў у тэксце.

Літаратура

1. *Валочка, Г. М.* Пераклад у сістэме моўнага навучання // Адукацыя і выхаванне. – 1993. – № 6. – С. 68 – 75.
2. *Валочка, Г. М.* Метадычныя аспекты навучання перакладу ў школьным курсе беларускай мовы // Беларуская мова і літаратура. – 1996. – Вып. 2. – С. – 79 – 88.
3. *Валочка, Г. М.* Пераклад – праца творчая: Курсы па выбары // Беларуская мова і літаратура. – 2003. – № 4. – С. 31 – 35.
4. *Васюковіч, Л. С.* Вучэбны тэкст у школьным падручніку па беларускай мове / Л. С. Васюковіч. – Мінск: НІА, 2004. – 253 с.
5. *Дейкина, А. Д.* Тексты-миниатюры на уроках русского языка: пособие для учителя / А. Д. Дейкина. – М.: Флинта, Наука, 2001. – 141 с.
6. *Ляшчынская, В. А.* Навучальныя тэксты, іх тыпы і асаблівасці // V навуковыя чытанні, прысвечаныя С. Некрашэвічу: Матэрыялы навуковай канф.: У 2-х ч. Ч.1. – Гомель: ГДУ імя Ф. Скарыны, 2001. – С. 117 – 119.
7. *Ляшчынская, В. А.* Навуковыя тэксты, іх адметнасць і асаблівасці // Гуманизация учебного процесса: личностный мотив и творческое развитие: Тезисы докладов научной конф. (Бобруйск, 29-30 марта 2001). – Бобруйск, 2001. – С. 123 – 124.
8. *Ляшчынская, В. А.* Навучанне і выхаванне культуры маўлення на ўроках беларускай мовы // Роднае слова. – 1999. – № 7. – С. 100 – 103.
9. *Ляшчынская, В. А.* Методыка выкладання беларускай мовы: Задачы і практыкаванні: Вучэб. дапам. для філал. фак. ВНУ / В. А. Ляшчынская. – Мінск: Выш. шк., 1998. – 191 с.
10. *Ляшчынская, В. А.* Выкарыстанне тэкстаў у працэсе навучання мове // Актуальныя праблемы моўнай адукацыі вучняў ва ўмовах рэфармавання агульнаадукацыйнай школы: Зборнік матэрыялаў рэспубл. навукова-метадычнай канф. (22-23 сакавіка 2001). – Мазыр: МДПУ, 2001. – С. 209 – 213.
11. *Ляшчынская, В. А.* Праца над пераказам у сістэме навучання // Проблемы преподавания общеобразовательных дисциплин в средней школе и на факультете довузовской подготовки: Материалы II областной научно-метод. конф. – Гомель: ГГУ им. Ф.Скорины, 2001. – С. 19 – 20.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

12. *Ляшчынская, В. А.* Праца над навуковымі тэкстамі // Мова і літаратура ў сярэдняй і вышэйшай школе: Актуальныя пытанні выкладання: Матэрыялы рэсп. навук. канф. / Пад рэд. М.У. Мікуліча. – Гродна: ГрДУ, 2000. – С. 284 – 289.

13. *Касцян, М.* Сачыненні тыпу апісання // Беларуская мова і літаратура ў школе. – 1991. – № 1. – С. 28 – 32.

14. *Касцян, М.* Сачыненні тыпу апісання: V –IX класы // Беларуская мова і літаратура ў школе. – 1991. – № 4. – С. 29 – 31; № 6. – С. 15 – 19.

15. *Мароз, С.* Партрэтны нарыс: Урок развіцця звязнага маўлення / С. Мароз, М. Ржавуцкая. – Роднае слова. – 2009. – № 4. – С. 67 – 71.

16. *Протчанка, В. У.* Тэкст у тэорыі і методыцы навучання роднай мове. Вучэбныя тэксты і іх дыдактычная функцыя // Протчанка В. У. Актуальныя праблемы тэорыі і практыкі навучання беларускай мове. – Мінск: НІА, 2001. – 212 с. – С. 115 – 119.

17. *Протчанка, В. У.* Навучанне аналізу тэксту, асэнсаванне моўных фактаў і з'яў, удасканаленне чытацкіх навыкаў – узаемазвязаныя бакі цэласнага працэсу // Протчанка В. У. Актуальныя праблемы тэорыі і практыкі навучання беларускай мове. – Мінск: НІА, 2001. – 212 с. – С. 120 – 147.

18. *Саўко, У.* Вывучэнне прымет тэксту на ўроках беларускай мовы ў Х класе // Роднае слова. – 2009. - № 7. – С. 79 – 82.

19. *Туркевіч, В.* Сачыненне-апавяданне // Беларуская мова і літаратура ў школе. – 1991. – № 6. – С. 13 – 15.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

ПРАКТЫЧНЫ РАЗДЗЕЛ

Тэматыка практычных зняткаў

1 Сродкі навучання беларускай мове
2 Метады і прыёмы навучання беларускай мове
3 Урок беларускай мовы
4 Методыка вывучэння фанетыкі
5 Методыка вывучэння арфаграфіі
6 Методыка вывучэння лексікі і фразеалогіі
7 Методыка вывучэння марфемікі і словаўтварэння
8 Методыка вывучэння граматыкі
9 Асноўныя пытанні методыкі развіцця маўлення вучняў
10 Віды творчай працы па развіцці маўлення

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

МАТЭРЫЯЛЫ ДЛЯ ПРАКТЫЧНЫХ ЗАНЯТКАЎ

Заняткі 1 *Сродкі навучання беларускай мове*

1. Заданні і практыкаванні

Праграмы

1. На аснове якіх прынцыпаў пабудаваны праграмы па беларускай мове (гл.: Праграмы сярэдняй школы. Беларуская мова і літаратура. V–XI класы школ з рускай мовай навучання. Мінск,1989; Вучэбная праграма для ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання. Беларуская мова. V–XI класы. Мінск, 2012)? Параўнайце і зрабіце вашы вывады.

2. Прачытайце «Тлумачальную запіску» да вучэбнай праграма для ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання. Беларуская мова. V–XI класы (Мінск, 2012) і назавіце мэты і задачы выкладання беларускай мовы ў школе. Параўнайце з мэтамі і задачамі навучання беларускай мове, вызначанымі ў Праграме сярэдняй школы. Беларуская мова і літаратура. IV–X класы школ з беларускай мовай навучання (Мінск, 1986). Вашы вывады.

3. Як вы разумееце лінейнае размяшчэнне матэрыялу ў праграме па гадах навучання? Ваша меркаванне наконт гэтага. У якой праграме яно ажыццяўляецца і як?

4. Беларуская мова як сістэматычны курс у сучаснай школе вывучаецца з 5 па 9 клас у пэўнай паслядоўнасці. На што накіравана такое вывучэнне: на авалоданне мовай ці маўленнем?

5. Знайдзіце ў праграме матэрыял пра міжпрадметныя сувязі беларускай мовы. У чым выражаюцца гэтыя сувязі? Якое накіраванне настаўніку даецца?

6. Якое месца ў праграмах розных гадоў выдання адведзена стылістыцы? Якія матэрыялы па стылістыцы адлюстраваны ў праграме?

7. Змест праграмы кожнага класа пачынаецца з паўтарэння вывучанага за папярэдні клас, а завяршаецца «Падагульненнем і сістэматызацыяй вывучанага за год». Прааналізуйце змест праграмы на гэты конт. На што накіроўваюць гэтыя часткі праграмы? Якая іх роля?

8. Праграма па беларускай мове для 5 класа пасля тэмы «Мова – найважнейшы сродак зносін» і «Паўтарэнне вывучанага ў I–IV класах» пачынаецца з раздзела «Сінтаксіс і пунктуацыя», пасля чаго ідуць усе

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

раздзелы амаль у тым жа парадку, як і ў навуковай граматыцы, у тым ліку і раздзел «Сінтаксіс і пунктуацыя».

Як вы растлумачыце такое размяшчэнне раздзела? Магчыма, гэта памылка, недагляд?

9. Прачытайце змест праграмы для кожнага класа з мэтай выяўлення звестак пра тэкст, яго будову і інш. і выпрацоўку практычных навыкаў пры гэтым.

Як і калі вы будзеце іх выпрацоўваць? Вашы аргументы.

10. Уважліва прагледзьце праграму па беларускай мове і вызначце ў ёй месца арфаграфіі. Параўнайце з праграмай па беларускай мове для філалагічных факультэтаў вышэйшых навучальных устаноў. Якая розніца і як вы яе растлумачыце? Вашы меркаванні наконт размяшчэння пытанняў арфаграфіі ў школьным курсе.

11. Прачытайце змест праграмы розных гадоў па беларускай мове па лексіцы і словаўтварэнні, параўнайце назвы раздзелаў, змест і аб'ём тэарэтычных пытанняў. Вашы вывады і меркаванні.

12. Параўнайце праграму па беларускай мове для пачатковых і 5–11 класаў. Якія метадычныя вывады можна зрабіць ў выніку параўнання? Разважанні прыватнага характару зрабіце, напрыклад, на аснове матэрыялаў па фанетыцы ці марфалогіі.

13. Новы час дыктуе новыя патрабаванні, унясенне новага і ў праграмы па беларускай мове. Так, адной з задач навучання з'яўляецца: «фарміраванне камунікатыўных уменняў на аснове авалодання маўленчай тэорыяй (тэкст, тыпы, стылі і жанры маўлення) і культурай маўлення, уменняў ствараць самастойныя вусныя і пісьмовыя выказванні розных тыпаў, стыляў і жанраў (камунікатыўная кампетэнтнасць)» (гл.: Вучэбная праграма для ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання. Беларуская мова. V–XI класы. – Мінск, 2012. – С. 6).

Вашы меркаванні. Адказ аргументуйце

14. Як ажыццяўляецца палажэнне аб развіцці асобы вучня ў праграмах апошняга часу? Адказ аргументуйце.

Падручнікі

15. На думку аўтараў падручніка па беларускай мове пачатку XX стагоддзя (гл.: *Пратасевіч, І.* Рабочая кніга па беларускай мове / І. Пратасевіч, І. Самковіч. – Мінск, 1929), працэс навучання павінен быць арганізаваны ў чатыры этапы: 1) назіранне; 2) самастойнае даследаванне вучнямі законаў мовы і вырашэнне задач; 3) вывады, якія робяцца на падставе назіранняў і самастойнай даследчай працы; 4) замацаванне набытых ведаў.

Як гэта магчыма рэалізаваць пры складанні падручніка? Які творчы патэнцыял такога падручніка? Наколькі карысная і актуальная гэта рэкамендацыя для нашага часу?

16. Прааналізуйце падручнік па беларускай мове для 8 і 9 класаў з мэтай вызначэння колькасці і зместу схем і табліц у іх.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

17. Параўнайце схему ў падручніку Г. М. Валочка і С. А. Язерскай па беларускай мове для 7 класа на с. 164 (Мн., 2009) і схему ў падручніку З. І. Бадзевіч і І. М. Саматыя для 8 класа на с. 251 (Мінск, 2009) па іх змесце і прызначэнні. Вашы вывады.

18. Якія табліцы і з якой мэтай падаюцца ў падручніках апошніх гадоў? Для адказу прааналізуйце табліцы ў падручніку для пэўнага класа, выбраўшы ілюстрацыі сваіх доказаў і аргументаў.

19. На матэрыяле параграфаў 26, 27 у раздзеле «Склад слова. Словаўтварэнне і арфаграфія» ў падручніку па беларускай мове для 5 класа (аўтары В. П. Красней, Я. М. Лаўрэль, В. І. Несцяровіч і Л. С. Васюковіч) устанавіце спосаб падачы тэарэтычнай часткі ў іх. Вашы метадычныя вывады. Як вы растлумачыце выбар прыёмаў і спосабаў падачы матэрыялу?

20. Як вядома, тэарэтычны матэрыял можа змяшчацца і ў практычнай частцы падручніка: у інструкцыях і даведках да практыкаванняў. Пры выкананні самога практыкавання вучні таксама могуць атрымаць дадатковыя звесткі да тэарэтычнай часткі падручніка.

Прачытайце практыкаванні да параграфа 26 у падручніку па беларускай мове В. П. Краснея, Я. М. Лаўрэля, В. І. Несцяровіча і Л. С. Васюковіч (Мінск, 2014). Якія звесткі аб правапісе прыставак атрымаюць вучні пры іх выкананні? Ці патрэбны абагульненні па гэтым матэрыяле? Прачытайце практыкаванне 354 у падручніку для 6 класа В. П. Краснея, Я. М. Лаўрэля, С. Р. Рачэўскага (Мінск, 2009). Якія звесткі аб асабовых займенніках атрымаюць вучні пры яго выкананні? Чаму настаўніку трэба засяродзіць на гэтым увагу і як гэта зрабіць? Вашы метадычныя вывады.

21. У чым адметнасць будовы, зместу падручнікаў па беларускай мове для 5 класа школ з беларускай мовай навучання (аўтары Я. М. Лаўрэль, В. П. Красней) і з рускай (Н. В. Вашчатынская, А. Я. Міхневіч, Л. І. Шаўчэнка)?

Ваша меркаванне аб падрыхтоўцы агульнага падручніка ў дзвюх частках па беларускай мове для 5 класа ўстаноў агульнай сярэдняй адукацыі з беларускай і рускай мовамі навучання (гл.: Беларуская мова / В. П. Красней [і інш.]. – Мінск, 2014).

22. Падрыхтуйце выказванне (ці паведамленне) пра школьны падручнік з улікам наступных яго характарыстык:

1. Аўтар (-ы), назва, каму адрасаваны, дзе і калі выдадзены.
2. Асаблівасці зместу, спосабы падачы новага матэрыялу.
3. Практыкаванні, дыдактычны матэрыял да іх і заданні; праца па развіцці маўлення.
4. Выхаваўчыя і развіццёвыя магчымасці падручніка.

23. Каб карыстацца падручнікам, вучань павінен яго ведаць. Падрыхтуйце ваш сцэнарый азнаямлення вучняў з падручнікам беларускай мовы для 5 класа.

24. У падручніку для 6 класа азнаёмцеся са зместам раздзела «Паўтарэнне вывучанага ў 5 класе». Чаму з гэтага пачынаецца вывучэнне марфалогіі ў 6 класе? Якія тэарэтычныя палажэнні ўзнаўляюцца ў ходзе выканання практыкаванняў? Чым абумоўлены іх адбор?

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

25. Прааналізуйце дыдактычны матэрыял практыкаванняў аднаго з раздзелаў (на выбар) падручніка для 5–9 класаў з мэтай выяўлення практыкаванняў са слоў, словазлучэнняў, сказаў і тэкстаў; вершаваных ці празаічных радкоў; з твораў мастацкай літаратуры, навуковых прац, газет, часопісаў, афіцыйных дакументаў; з указаннем аўтара і без.

Вашы меркаванні пра матэрыялы практыкаванняў падручніка.

26. Як вядома, паняцце пра фразеалагізмы вучні атрымліваюць у 5 класе (гл., напрыклад, § 22 у падручніку В. П. Краснея [і інш.] (Мінск, 2014), іншыя падручнікі).

Прагледзьце практыкаванні ў падручніках для 5 (асобна ў практыкаваннях да гэтага параграфа і асобна да астатніх), а таксама ў падручніках для 7, 8 і 9 класаў з мэтай выяўлення ці наяўнасці ў іх фразеалагізмаў.

Вашы вывады.

27. Як узаемазвязаны назва раздзела «Фанетыка і арфаэпія. Графіка і арфаграфія» і яго змест у падручніку беларускай мовы для 5 класа? У чым асаблівасці яго зместу? На што скіравана будзе навучанне?

28. Кожнае правіла ў школьным падручніку фармулюе норму. Прааналізуйце правілы і выдзеліце норму і ўмовы яе дзеяння.

1. «Паміж часткамі складаназлучанага сказа могуць ставіцца коска, кропка з коскай, працяжнік. Найчасцей паміж часткамі складаназлучанага сказа ставіцца **коска**» (гл.: *Гардзей, Н. М.* Беларуская мова. 9 клас / Н. М. Гардзей, П. Л. Навіцкі, З. М. Тамашэвіч. – Мінск, 1993. – С. 64).

2. «Калі ў цяперашнім часе дзеяслоў у форме 1-й асобы канчаецца на ***-ую (-юю)***, то ў неазначальнай форме і ў прошлым часе пішацца суфікс ***-ава- (-ява-)***, калі на ***-ваю*** – то ***-ва-.*** Пасля збегу зычных, апошнімі з якіх з'яўляюцца ***л, н, р,*** пішацца суфікс ***-іва- (-ыва-)***» (гл.: *Красней, В. П.* Беларуская мова. 6 клас / В. П. Красней, Я. М. Лаўрэль, С. Р. Рачэўскі. – Мінск, 2009. – С. 241).

29. Прачытайце азначэнне назоўніка ў школьных падручніках розных гадоў выдання і розных аўтараў. Што можа быць у іх незразумелым вучням? Якія назвы паняццяў у пэўных азначэннях не раскрываюцца? Вашы метадычныя вывады пра змены і адрозненні ў азначэнні назоўніка.

2. Асноўныя аспекты для аналізу падручніка

1. Тэарэтычная частка падручніка (суаднесенасць з праграмай па змесце і арганізацыі матэрыялу, сістэмны падыход да моўных з'яў).

2. Асаблівасці дыдактычнага матэрыялу падручніка (разнастайнасць практыкаванняў па тэматыцы, па структуры (тэксты, сказы, словы, словазлучэнні), па прызначэнні (трэніровачныя, кантрольныя, дыктанты), практыкаванні па развіцці маўлення.

3. Магчымасці падручніка для папаўнення слоўнікавага запасу вучняў (тэматычная арганізацыя лексічнай асновы падручніка; семантычная характарыстыка слоў у спецыяльных практыкаваннях; выдзяленне цяжкіх у сэнсавых адносінах слоў; дадатковыя заданні да практыкаванняў па

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

ўдакладненні значэння і выкарыстання слова; сінанімічныя рады, дадзеныя ў рамках на старонках падручніка; спецыяльныя лексічныя практыкаванні, звязаныя з падрыхтоўкай да сачынення; тлумачальны слоўнік у даведачным матэрыяле падручніка).

4. Рэалізацыя ў падручніку патрабаванняў да выпрацоўкі нормаў літаратурнай мовы: вымаўлення, словаўжывання, словаўтварэння і словазмянення, будовы словазлучэнняў і сказаў (матэрыял у рамках, арфаэпічны слоўнік у канцы падручніка, спецыяльныя практыкаванні і заданні).

5. Сістэма практыкаванняў па развіцці маўлення вучняў: падрыхтоўчыя практыкаванні па аналізе гатовых тэкстаў-узораў; заданні на фарміраванне ўмення складаць асобныя элементы тэксту; практыкаванні на рэдагаванне недасканалых тэкстаў; спецыяльныя практыкаванні, звязаныя з напісаннем самастойных сачыненняў і пераказаў; параграфы і трэніровачныя практыкаванні па тэорыі тэксту; магчымасці для развіцця вуснага маўлення (расказы на лінгвістычныя тэмы па прапанаваным ў практыкаванні плане ці на аснове кантрольных пытанняў і заданняў у канцы раздзела, разважанні па ўзорах граматычнага аналізу, разгорнутыя адказы па табліцам і да т.п.).

6. Асаблівасці арфаграфічнага боку падручніка: звесткі аб асноўных паняццях арфаграфіі (арфаграма, тыпы і віды арфаграм, апазнавальныя прызнакі арфаграмы, умовы выбару арфаграмы, даведачны матэрыял аб дадзеных паняццях); сістэма графічных сродкаў для абазначэння арфаграмы; сістэма арфаграфічных практыкаванняў і заданняў на розных этапах навучання; неправяраемыя напісанні, іх колькасць, падача ў падручніку, трэніровачныя практыкаванні, слоўнікавыя дыктанты ў сістэме арфаграфічных практыкаванняў.

7. Асаблівасці пунктуацыйнага боку падручніка: паняцце “пунктаграма”, методыка тлумачэння пунктуацыйнага правіла, выкарыстанне графічнай нагляднасці, схем; насычанасць пунктуацыйным матэрыялам “несінтаксічных” практыкаванняў.

8. Рэалізацыя ў падручніку задачы рэгулярнага паўтарэння пройдзенага: матэрыял для паўтарэння і абагульнення ў спецыяльных раздзелах тэмы; насычанасць тэкстаў практыкаванняў раней вывучанымі арфаграмамі і пунктаграмамі; дадатковыя заданні да практыкаванняў на паўтарэнне; заданні па розных відах граматычнага аналізу; слоўнікавыя дыктанты.

9. Рэалізацыя ў падручніку прынцыпу развіццёвага навучання: падача новага матэрыялу праз назіранні над фактамі мовы, пошукавыя задачы ў сістэме практыкаванняў; узоры разважанняў, якія вучаць розным спосабам прымянення правілаў; пытанні і заданні на параўнанне і супастаўленне.

10. Выхаваўчыя магчымасці падручніка: матэрыял для гутарак аб мове, практыкаванні мовазнаўчага характару; выхаваўчая накіраванасць дыдактычнага матэрыялу (тэксты аб культуры паводзін і маўлення, аб адносінах да працы, аб сяброўстве і да т.п.); тэматыка сачыненняў па асабістых назіраннях.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

11. Магчымасці падручніка для ўстанаўлення міжпрадметных сувязей (практыкаванні, накіраваныя на назіранне за функцыянаваннем моўных адзінак у мастацкіх тэкстах, на зварот да тэкстаў падручнікаў па геаграфіі, гісторыі і інш. як узораў навуковага стылю).

Заняткі 2 *Метады і прыёмы навучання беларускай мове*

Заданні і практыкаванні

Метады

1. Прачытайце азначэнні паняцця «метад», «метад навучання» ў розных аўтараў і крыніцах. Вызначце, у чым сутнасць кожнага з іх і чым адрозніваецца адно азначэнне ад другога.

«Метад – гэта спосаб узаемнай сувязі дзейнасці настаўніка і вучняў, накіраваны на дасягненне вучэбна-выхаваўчых задач» (гл.: *Зверев, И. Д.* Творческий подход к проблеме методов / И. Д. Зверев // Русский язык в школе. – 1981. – № 1).

«Метады навучання – спосабы працы настаўніка і вучняў, пры дапамозе якіх дасягаецца авалодванне ведамі, уменнямі і навыкамі, фарміруецца светапогляд навучэнцаў, развіваюцца іх здольнасці» (Педагогическая энциклопедия).

«...Метад навучання – гэта сістэма паслядоўных дзеянняў настаўніка, якая арганізуе пазнавальную і псіхічную дзейнасць вучняў, што ўстойліва вядзе да засваення імі зместу навучання» (гл.: *Лернер, И. Я.* Система методов обучения // Совершенствование методов обучения русскому языку / И. Я. Лернер. – М., 1981).

«Метад навучання ў цэлым – гэта абагульненае ўяўленне схемы ўзаемадзеяння настаўніка і вучняў, «мадэль дзейнасці» (Там жа).

2. З усіх метадаў навучання па характары дзейнасці вучняў: 1) тлумачальна-ілюстрацыйны, ці інфармацыйна-рэцэптыўны; 2) рэпрадуктыўны; 3) метад праблемнага выкладу; 4) часткова пошукавы; ці эўрыстычны; 5) даследны. Назавіце той, які, на вашу думку, часцей за ўсё выкарыстоўваецца на ўроках беларускай мовы, выкарыстоваўся ў час вашага навучання ў школе.

3. Які з метадаў (гл.: папярэдняе заданне) найбольш апраўданы і чаму пры тлумачэнні навага матэрыялу па наступных тэмах?

1) «Правапіс прыставак» (5 клас);
2) «Устарэлыя словы» (5 клас);
3) «Значэнне і граматычныя прыметы займенніка» (6 клас);
4) «Утварэнне дзеепрыметнікаў» (7 клас).

4. Метады навучання дыдакты класіфікуюць па-рознаму.

І. Я. Лернер на аснове рознай ступені самастойнасці вучняў выдзяляе наступныя метады: 1) тлумачальна-ілюстрацыйны; 2) рэпрадуктыўны; 3) праблемны выклад; 4) часткова пошукавы; 5) даследчы.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Выкарыстаўшы падручнік (*Лернер, И. Я.* Дидактические основы методов обучення / И. Я. Лернер. – М., 1981), раскрыйце сутнасць кожнага з названых метадаў.

І. Ф. Харламаў да метадаў вуснага выкладу ведаў настаўнікам і актывізацыі пазнавальнай дзейнасці вучняў адносіць: 1) расказ; 2) тлумачэнне; 3) школьную лекцыю; 4) ілюстрацыю; 5) дэманстрацыю.

Выкарыстаўшы падручнік (*Харламов, И. Ф.* Педагогика / И. Ф. Харламов. – М., 1990), вызначце, што ляжыць у аснове выдзялення метадаў і наколькі такая класіфікацыя метадаў адпавядае прымяненню іх на практыцы.

Л. А. Мурына на аснове выдзялення трох этапаў навучання выдзяляе і адпаведныя метады: этап азнаямлення з вучэбным матэрыялам – пазнавальныя метады навучання; этап авалодання вучнямі ведамі, уменнямі і навыкамі – практычныя метады навучання; этап справаздачы вучняў пра авалоданне ведамі, уменнямі і навыкамі – метады кантролю.

Выкарыстаўшы падручнік (*Мурина, Л. А.* Методика русского языка в школах Белоруссии / Л. А. Мурина. – Минск, 1990), вызначце, якія метады складаюць групу пазнавальных, практычных метадаў і метадаў кантролю.

5. У чым сутнасць метаду самастойнай працы вучняў? Якая праца вучняў можа быць самастойнай і чаму? Для доказу выкарыстайце падручнік беларускай мовы. Як арганізаваць самастойную працу?

6. Дыдакт І. Ф. Харламаў да метадаў самастойнай працы вучняў адносіць працу з падручнікам, лабараторную працу. Растлумачце, у чым сутнасць названых метадаў самастойнай працы. Якімі яшчэ метадамі можа арганізоўвацца самастойная праца вучняў на ўроку?

7. Для выпрацоўкі ўменняў і навыкаў на ўроках беларускай мовы своеасаблівую ролю адыгрывае самастойнасць вучняў. Як ажыццяўляецца метад самастойнай працы вучняў на ўроку пры выкарыстанні дыдактычнага матэрыялу? Якая асаблівасць гэтых вучэбна-дыдактычных сродкаў?

8. Гутарка як метад у залежнасці ад мэты, тэмы ўрока можа быць выкарыстана ў некалькіх разнавіднасцях: падрыхтоўчая, паведамляльная, эўрыстычная, паўтаральна-абагульняльная і ўзнаўляльная.

У чым сутнасць кожнай разнавіднасці гутаркі? Якая розніца паміж імі? Якую разнавіднасць і як вы выкарыстаеце эўрыстычную гутарку для тлумачэння тэмы «Працяжнік паміж дзейнікам і выказнікам»?

9. Які ўзровень самастойнасці вучняў пры выкананні наступных заданняў?

1. «75. Да слоў падбярыце раўназначныя ім фразеалагізмы. Складзіце сказы з двума фразеалагізмамі (на выбар).

У з о р. *Блізка – рукой падаць, пад бокам, пад самым носам. Ад нашай школы да рэчкі – рукой падаць.*

Маўчаць, змоўкнуць, засумаваць, пабегчы, плакаць, гаварыць абы-што, спарадкаваць, хутка» (*Андрэенка, У. К.* Беларуская мова. 6–7 класы / У. К. Андрэенка, М. С. Яўневіч. – Мінск, 1992. – С. 37).

2. «95. Да наступных слоў далучыце прыстаўкі *ад-, пад-, з-, раз-, аб-*. Запішыце, абазначце прыстаўкі і вусна растлумачце іх правапіс.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

У з о р. *Пісаць – ад-пісаць, пад-пісаць, с-пісаць, рас-пісаць.*

Кідаць, класці, рэзаць, сыпаць, цягнуць, вязаць, клеіць, падаваць, вазіць» (Там жа. – С. 47).

3. «№ 138. Апусціце дужкі. Утварыце і запішыце словазлучэнні. Дзякаваць (сястра, брат, брыгада, суддзя, бацька).

Непакоіць (бабуля, брацік, сястрычка, лёс, дзяцей)» (гл.: *Протчанка, В. У.* Дыдактычны матэрыял па беларускай мове. 7 клас / В. У. Протчанка. – Мінск, 1986. – С. 47).

10. Вядома, што ў падручніку падача матэрыялу ажыццяўляецца рознымі спосабамі: індуктыўным, дэдуктыўным і індуктыўна-дэдуктыўным.

Параўнайце падачу матэрыялу ў § 19 і 48 (гл. падручнік для 7 класа Г. М. Валочкі, С. А. Язерскай). Што агульнае і адметнае ў іх? Як можна настаўніку выкарыстаць падручнік у кожным выпадку з мэтай пошуку і прымянення метадаў? Калі настаўнік для тлумачэння новага матэрыялу прапануе вучням пазнаёміцца з выкладам у падручніку?

11. Адным з самых пашыраных метадаў навучання з'яўляецца слова настаўніка.

Якім патрабаванням павінен адпавядаць гэты метад навучання? Якое месца і час займае ён на ўроку?

Прыёмы

12. Лічыцца, што прыёмы – гэта «дэталі метаду, яго элементы, састаўныя часткі ці асобныя крокі ў той пазнавальнай працы, якая адбываецца пры выкарыстанні канкрэтнага метаду» (гл.: Основы дидактики / под ред. Б. П. Есипова. – М., 1967. – С. 239).

Якія прыёмы можна выкарыстаць пры абранні метаду гутаркі на ўроку тлумачэння спосабаў утварэння слоў у беларускай мове?

12. Назавіце прыёмы, якія могуць быць выкарыстаны пры ўжыванні розных метадаў ні толькі аднаго канкрэтнага.

13. Прааналізуйце, як прымяняецца адзін і той жа прыём – выкарыстанне табліцы ў практыкаваннях 179 і 196 у падручніку «Беларуская мова» В. П. Краснея, Я. М. Лаўрэля, В. І. Несцяровіча, Л. С. Васюковіч (Мінск, 2014) для 5 класа (ч. 2).

14. Прааналізуйце, якія прыёмы выкарыстаны пры тлумачэнні паняцця аб дзеепрыметнікавым звароце ў § 7 падручніка «Беларуская мова» для 7 класа Г. М. Валочка, С. А. Язерскай (Мінск, 2009). Які метад тлумачэння новага матэрыялу можа быць выкарыстаны настаўнікам у гэтым выпадку? Які метад суадносіцца з прыёмам працы, што прадстаўлены ў падручніку?

15. Прааналізуйце матэрыял у падручніку «Беларуская мова» для 5 класа. Якія звесткі аб правапісе назоўнікаў даюцца ў падручніку? Які спосаб падачы матэрыялу выкарыстаны ў падручніку? Чаму? Які метад тлумачэння новага матэрыялу можа быць выкарыстаны настаўнікам і чаму? Якія прыёмы неабходна выкарыстаць для ажыццяўлення абранага метаду тлумачэння новага матэрыялу?

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

16. Настаўнік прапанаваў два тэксты для вызначэння іх стылю. Які прыём, на вашу думку, будзе асноўным у працы вучняў? Як вы арганізуеце працу вучняў над тэкстамі? Якія задачы паставіце ці сфармулюеце разам з вучнямі для дасягнення мэты – вызначыць стыль кожнага тэксту?

1. *Навальніца – атмасферная з'ява, пры якой у магутных кучава-дажджавых воблаках і паміж воблакамі і зямлёй пры вялікай напружанасці атмасфернай электрычнасці ўзнікаюць моцныя электрычныя разрады – маланкі. Навальніца суправаджаецца моцным шквалістым ветрам, ліўневым дажджом, часта з градам. Бываюць франтальныя навальніцы, што адбываюцца ў паветраных франтах, і ўнутрымасавыя, што ўзнікаюць ад канвекцыі* (БелСЭ).

2. *Наваколле асвятлялася дрыготкім заравам, нібы гэта быў залп соцень гармат, і рэха пракаціла ад краю да краю зямлі. Яно не паспела змоўкнуць, як грымнула яшчэ раз, – і тут паліў дождж. Імкліва, з шумам і плёскатам абрынуўся ён магутным вадаспадам па зямлю... Маланкі паласавалі ўжо неба і ўздоўж, і ўпоперак, яны нагадвалі і белыя шаблі, і блакітныя стрэлы, і зігзагі, і дугі* (Т. Хадкевіч).

17. Адным з відаў практыкаванняў з'яўляецца практыкаванне з выбарачным адказам. Вось прыклад такога практыкавання з кнігі М. М. Пятрэнкі «Практыкаванні з выбарачным адказам» (Мінск, 1990):

«Выпісаць нумары слоў (займеннікаў):

I. а) асабовых; б) прыналежных; в) пытальна-адносных.

Варыянт 1. 1) я; 2) хто; 3) мой; 4) іхні; 5) вы; 6) якая;

Варыянт 2. 1) ты; 2) які; 3) твой; 4) яе; 5) ён; 6) што;

Варыянт 3. 1) яна; 2) каторы; 3) чый; 4) яго; 5) яны; 6) свой;

Варыянт 4. 1) свой; 2) мы; 3) наш; 4) яно; 5) чый; 6) колькі.

II. а) указальных; б) азначальных; в) няпэўных; г) адмоўных.

Варыянт 1. 1) гэты; 2) сам; 3) нехта; 4) усякі; 5) хтосьці; 6) той; 7) нішто; 8) ніякая.

Варыянт 2. 1) самы; 2) такі; 3) некалькі; 4) нікольки; 5) тая; 6) іншы; 7) нішто; 8) які-небудзь.

Варыянт 3. 1) ніякі; 2) іншы; 3) гэтулькі; 4) увесь; 5) гэтая; 6) хтосьці; 7) нічый; 8) абы-хто.

Варыянт 4. 1) кожны; 2) абы-чый; 3) ніякае; 4) столькі; 5) нічый; 6) тая; 7) усё; 8) некалькі».

Якая мэта такіх практыкаванняў? Калі, на якім этапе ўрока вы выкарыстаеце такога тыпу практыкаванне?

18. Як выкарыстаць падручнік для развіцця творчых магчымасцей вучняў: а) пры тлумачэнні новага матэрыялу; б) пры выкананні практыкавання з падручніка (гл., напрыклад, § 22, практыкаванне 190 у падручніку «Беларуская мова» Г. М. Валочка, С. А. Язерскай для 7 класа (Мінск, 2009)? Падбярыце заданні.

19. Падручнік – гэта кніга не толькі для вучняў, але і для і настаўніка. Абгрунтуйце гэта палажэнне адносна выбару метадаў і прыёмаў працы на ўроку, развіцця творчых здольнасцей вучняў, падбору практыкаванняў.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

20. Лічыцца, што практыкаванні-гульні павышаюць эфектыўнасць працы вучняў.

Як і чаму? Аргументуйце неабходнасць практыкаванняў-гульняў на ўроку беларускай мовы ў залежнасці ад: а) узросту; б) выбару прыёмаў працы; в) тыпу ўрока; г) узроўню здольнасцей; схільнасцей да прадмета.

Прывядзіце прыклады такіх практыкаванняў.

21. Знайдзіце практыкаванні (падрыхтуйце самі), якія дапамаглі б фарміраваць вучэбна-пазнавальныя ўменні, правапіс і маўленне для вучняў 5 ці 6 класаў.

22. Пры падрыхтоўцы да ўрока настаўнік падбірае дыдактычны матэрыял на пэўную тэму так, каб ён змяшчаў канкрэтны лінгвістычны матэрыял. Напрыклад, для тлумачэння, замацавання і выпрацоўкі навыкаў расстаноўкі знакаў прыпынку пры зваротку падбіраюцца сказы, тэксты, якія змяшчаюць звароткі.

Ці толькі гэты крытэрый адбору дыдактычнага матэрыялу да ўрока ўлічвае настаўнік? Назавіце патрабаванні да тэксту. Адказ падмацуйце прыкладамі.

Заняткі 3 ***Урок беларускай мовы***

Заданні і практыкаванні

1. Хто не бачыць канечнай мэты, вельмі здзіўляецца, прыйшоўшы не туды (Марк Твен). Вашы меркаванні наконт зместу і ролі мэты ўрока паводле выказвання Марка Твэна.

2. Тлумачэнне новага матэрыялу адбываецца рознымі метадамі. Назавіце метад тлумачэння на аснове прыведзенага матэрыялу з урокаў.

1. Тэма «Складаны бяззлучнікавы сказ».

На дошцы запісаны сказы: Я на ўзгорак выходжу круты, я выходжу Сусвет прывітаць. Шалясцяць у даліне лісты, над узгоркам вятры шалясцяць (У. Дубоўка).

Вучні чытаюць сказы і аналізуюць іх: вызначаюць граматычныя асновы, часткі складанага сказа, устанаўліваюць сувязь паміж імі, тлумачаць знакі прыпынку. Затым даецца заданне: перапрацаваць, дзе магчыма, складаныя бяззлучнікавыя сказы ў складаныя злучнікавыя, параўнаць, зрабіць вывады.

2. Тэма «Утварэнне і правапіс прыналежных прыметнікаў».

Слова настаўніка: «Для ўтварэння прыналежных прыметнікаў неабходна падабраць назоўнікі. Я прапаную назоўнікі Алесь, Сцёпка, Марыся, зязюля, бабёр. Ці хопіць гэтых слоў для таго, каб правільна навучыцца ўтвараць прыналежныя прыметнікі?» У адказ гучыць: «Не». Настаўнік прадаўжае: «Тады вы самі дапоўніце. Калі адкажаце на пытанне: што агульнае і адметнае ў прыведзеных назоўніках?» (назоўнікі мужчынскага і жаночага роду). «Як вы лічыце, аднолькавыя суфіксы далучаюцца да асноў назоўнікаў мужчынскага і жаночага роду? Адказ вы знойдзеце ў падручніку

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

на старонцы… Прачытайце, а затым утворым прыналежныя прыметнікі ад прыведзеных назоўнікаў».

3. Тэма «Зваротак».

Адпаведны запіс зроблены на дошцы. Настаўнік просіць запісаць пад дыктоўку сказы, вусна разабраць па членах сказа, а па ходу паведамляе звесткі аб зваротку (не з'яўляецца членам сказа; выражаецца назоўнікам у назоўным склоне, часам развіты ці неразвіты; месца зваротка ў сказе, інтанацыйнае афармленне і знакі прыпынку пры ім...).

3. На ўроку выкарыстана табліца:

НЕ БЛЫТАЦЬ!	
Высокі – вышэйшы Светлы – святлейшы Добры – дабрэйшы	Высока – вышэй, больш (менш) высока Светла – святлей, больш (менш) светла Добра – лепш. Лепш за ўсё

Якая тэма ўрока? З якой мэтай выкарыстана табліца? Калі лепш яе выкарыстаць?

4. Новы матэрыял толькі што растлумачылі. Нечаканае пытанне вучня выявіла неразуменне тэмы.

Што вы будзеце рабіць у такім выпадку? Свае дзеянні абгрунтуйце.

5. Частка вучняў спазнілася на ўрок і прапусціла пачатак працы па тэме.

Што вы будзеце рабіць у такім выпадку?

6. У вас на ўрок з'явіўся вучань, які прапусціў па хваробе: а) папярэдні ўрок, б) некалькі ўрокаў па тэме, якія вельмі важныя для дадзенага ўрока, в) тэму поўнасцю, а ідзе падрыхтоўка да кантрольнай працы па тэме.

Якім чынам вы забяспечыце працу вучня на ўроку ў кожным выпадку? Як будуць адрозніваццa вашы дзеянні ў залежнасці ад сітуацыі? Якія фактары вы ўлічыце пры выбары рашэння?

7. На ўроку прысутнічае толькі палова вучняў з класа, а другая адсутнічае па ўважлівай прычыне.

Што вы будзеце рабіць? Выберыце адзін з прапанаваных варыянтаў і абгрунтуйце свой выбар: а) гутарка на адцягненыя тэмы; б) тлумачэнне новага матэрыялу; в) трэніровачныя практыкаванні па вывучаным матэрыяле. Прапануйце свой варыянт дзеяння.

8. Урок замацавання ведаў і выпрацоўкі навыкаў пачынаецца з узнаўлення засвоеных напярэдадні тэарэтычных ведаў, якія ляжаць у аснове практычных навыкаў.

Абгрунтуйце неабходнасць гэтага этапу ўрока і менавіта як першага.

9. На ўроку замацавання ведаў і навыкаў настаўнік выкарыстоўвае практыкаванні-гульні з дыферэнцыяцыяй заданняў, напрыклад, тры рады – тры каманды, два вучні на парце – два балельшчыкі і інш.

Ваша меркаванне наконт дыферэнцыяцыі заданняў і неабходнасці гэтага. Падрыхтуйце некалькі заданняў-гульняў дыферэнцыяльнага

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

характару для ўсяго класа з мэтай замацавання правапісу прыналежных прыметнікаў.

10. Пры ўзнаўленні набытых напярэдадні тэарэтычных ведаў выявілася, што тэма засвоена недастаткова (ці зусім не засвоена).

Якія з прапанаваных метадаў (а) паўторнае тлумачэнне; б) станаўленне незразумелага і ўдакладненне разам з класам; в) працяг запланаванага ўрока) вы выбераце? Выбар варыянта аргументуйце.

11. Нечакана для сябе вы заканчваеце працу на ўроку па намечаным плане за 5 хвілін да званка.

Чым запоўніце астатні час? Імітуйце працу ў адпаведнасці з вашым выбарам.

12. Вы праводзіце ўрок па тэме «Дзеепрыметнік і дзеепрыслоўе» і выяўляеце, што вучні не заўсёды размяжоўваюць гэтыя формы дзеяслова. Якія метадычныя прыёмы вы выкарыстаеце, каб ліквідаваць прабел у ведах?

13. Урок без мэты, паводле слоў В. А. Сухамлінскага, «пераўтвараецца ў пустую трату часу, стамляе вучняў, прывучае іх да бяздзейнасці, прывівае дрэнную маральную якасць – ляноту» (гл.: *Сухомлинский, В. А.* Разговор с молодым директором школы / В. А. Сухомлинский. – М., 1973. – С. 65).

Якое азначэнне вы далі б метадычнаму паняццю «ўрок беларускай мовы»? Калі і як вызначаецца мэта ўрока пры падрыхтоўцы да яго?

14. Устанавіце канкрэтную мэту паўтарэння на ўроку:

а) у 5 класе паўтараюць націск, склад, цвёрдыя і мяккія зычныя пры вывучэнні тэмы «Правапіс галосных у складаных словах»;

б) у 6 класе паўтараюць утваральную аснову, спосабы ўтварэння на ўроку па тэме «Правапіс суфіксаў *-ск-, -к-*»;

в) у 7 класе паўтараюць прыслоўе, дзеяслоў на ўроку па тэме «Дзеепрыслоўе як асобая форма дзеяслова»;

г) у 7 класе паўтараюць правапіс *не* з назоўнікамі, прыметнікамі, займеннікамі, прыслоўямі, дзеясловамі, дзеепрыметнікамі, дзеепрыслоўямі пры вывучэнні часціц.

Распрацуйце канспект урока паўтарэння адной з прапанаваных тэм.

15. Ці правільна лічыць апытванне на ўроку толькі сродкам кантролю? Свой адказ аргументуйце.

16. Як вядома, апытванне можа быць вусным і пісьмовым, індывідуальным, франтальным і ўшчыльненым.

Чым вызначаецца выбар кожнага віду апытвання?

17. Падбярыце прыклады розных відаў заданняў для апытвання вучняў на уроку па вывучэнні адной тэмы.

18. Сфармулюйце правілы ці патрабаванні да пастаноўкі пытанняў і заданняў пры апытванні, якімі трэба кіравацца ў сваёй працы.

19. Апытванне па тэме «Дзеепрыметнік» на ўроку праходзіць наступным чынам: тром вучням даюцца індывідуальныя заданні на картках для выканання на дошцы; два вучні атрымалі перфакарты для выканання задання на месцы; аднаго вучня выклікаюць да дошкі з індывідуальным заданнем для вуснага адказу перад класам; усе астатнія вучні слухаюць адказ.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Якія заданні вы падрыхтуеце вучням, што будуць працаваць на дошцы, на месцы, з індывідуальным заданнем? Як задзейнічаеце ўсіх астатніх вучняў?

20. Выпраўце памылкі і недахопы ў наступных пытаннях і заданнях для апытвання.

1. Якога роду і склону прыметнікі?
2. Што гэта за навука – фанетыка?
3. Гэта дзейнік?
4. Што называецца дзеясловам?
5. Утварыце кароткі дзеепрыметнік ад дзеепрыметніка *зелянеючае*.

21. Прачытайце розныя тыпы пытанняў пра адно і тое ж. Чым адрозніваюцца пытанні? Вашы меркаванні і метадычныя вывады.

I. 1. Што называецца назоўнікам? 2. Якая часціна мовы называецца назоўнікам? 3. Якая самастойная часціна мовы называецца назоўнікам?

II. 1. Як утворана слова *зарэчны*? 2. Ад чаго ўтворана слова *зарэчны*? 3. Ад асновы якога слова ўтворана слова *зарэчны*? 4. Ад якой асновы, пры дапамозе якіх словаўтваральных сродкаў і якім спосабам утворана слова *зарэчны*? 5. Які словаўтваральны аналіз слова *зарэчны*?

21. Сфармулюйце пытанні і заданні па наступных адказах вучняў.

1. «Прыстаўкі на з (с) змяняюцца пры напісанні».
2. «Напісанне прыставак на з (с) залежыць ад вымаўлення».
3. «У прыстаўках пішацца літара с перад глухой, з – перад звонкай».

Якія метадычныя вывады вы зробіце?

Заняткі 4 *Урок беларускай мовы. Патрабаванні і падрыхтоўка да ўрока*

1. Заданні і практыкаванні

1. Ахарактарызуйце пытанні і адказы вучняў з пункту гледжання зместу і афармлення, паслядоўнасці і лагічнасці выкладу.

А. – Якія разрады прыметнікаў па значэнні вы ведаеце?
– Якасныя, адносныя, прыналежныя.
– Што яны абазначаюць?
– Якасныя абазначаюць прымету прадмета, адносныя абазначаюць адносіны прыметніка да часу, месца, матэрыялу, а прыналежныя абазначаюць, каму належыць прыметнік.

Б. – Якія трыванні мае дзеяслоў?
– Закончанае і незакончанае.
– Колькі часоў і якія маюць дзеясловы незакончанага трывання?
– Тры. Прошлы, цяперашні, будучы.

В. – Для чаго служыць апостраф на пісьме?
– Для раздзялення.
– Што агульнае і адметнае паміж апострафам і раздзяляльным мяккім знакам?
– Яны раздзяляюць, а раздзяляльны мяккі знак яшчэ абазначае мяккасць.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

2. На ўроку вы слухаеце адказы і ацэньваеце іх.

Вашы заўвагі, каментарыі да прыведзеных адказаў.

А. – Раскажыце аб кароткіх і поўных формах якасных прыметнікаў.

– Кароткія формы адрозніваюцца ад поўных канчаткамі; поўныя з'яўляюцца азначэннямі ў сказе, а кароткія – выказнікамі; поўныя формы скланяюцца, а кароткія не.

– Ці ўсе якасныя прыметнікі маюць поўныя і кароткія формы?

– Не.

– Якія прыметы ляжаць у аснове вашых супастаўленняў?

– Скланенне, канчаткі.

Б. – Як пішацца *не* са словамі?

– *Не* пішацца разам і асобна.

– Чым з'яўляецца *не* ў залежнасці ад напісання (разам ці асобна)?

– Калі не пішацца разам, то з'яўляецца прыстаўкай, калі асобна – гэта часціца.

– Што агульнае ў правілах пра напісанне не з рознымі часцінамі мовы?

– Што пішацца і разам, і асобна.

– А калі *не* з рознымі часцінамі мовы пішацца разам?

– Калі слова не ўжываецца без *не*.

3. На ўроку падагульнення ведаў у 6 класе па тэме «Дзеяслоў» настаўнік выклікаў да дошкі 3-4 вучняў для працы па індывідуальных картках, а 1 – для вуснага выказвання на тэму «Што я ведаю пра дзеяслоў як часціну мовы».

Якія карткі для індывідуальнай працы вы падрыхтуеце? Як задзейнічаеце астатніх вучняў?

4. Тэму ўрока не зразумелі: а) клас, б) частка класа.

Як вы будзеце працаваць у такой сітуацыі? Што будзеце рабіць у першым і другім выпадку?

5. Вопытны настаўнік беларускай мовы раіць маладым настаўнікам пры ацэнцы адказу вучня не ставіць пытанні тыпу «Што было дрэнна (няправільна) у адказе?», «Якія недахопы вы заўважылі?», а прапануе такія, напрыклад: «Як можна дапоўніць адказ?», «Якія яшчэ прыклады можна было б прывесці?», «На што пажадана звярнуць увагу ў наступны раз?», «Ці ёсць меркаванні наконт моўнага афармлення выказвання?»

Вашы меркаванні наконт гэтага. Абгрунтуйце сваю думку.

6. Падвядзенне вынікаў урока па тэме «Двукроп'е ў складаным бяззлучнікавым сказе» даецца ў двух варыянтах.

Прачытайце і выберыце свой варыянт. Аргументуйце выбар.

I. У канцы ўрока падведзены вынікі ў выглядзе гутаркі па пытаннях: 1. Што было запланавана да ўрока? 2. Што і як выканалі? 3. Якія былі цяжкасці і ў каго? 4. Над чым яшчэ трэба папрацаваць дома?

II. 1. Чым выклікана пастаноўка знакаў прыпынку ў складаным бяззлучнікавым сказе? 2. Калі ставіцца двукроп'е ў складаным бяззлучнікавым сказе? 3. Колькі выпадкаў для пастаноўкі двукроп'я ў складаным бяззлучнікавым сказе вы ведаеце і якія? (Адказы падмацоўваюцца

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

прыкладамі ці наадварот.)

7. Як вядома, пасля кантрольнага дыктанта неабходна падвесці вынік урока. Вось два варыянты такога падвядзення:

1. Настаўнік пасля таго, як збярэ сшыткі з кантрольным дыктантам, пытаецца ў вучняў: «Якія пытанні ў вас да мяне?» Вучні задаюць пытанні, звязаныя з напісаннем асобных слоў. Адказ настаўніка адных засмучае, іншых радуе. Усе разам бурна выражаюць свае пачуцці. У класе гам, шум. Звініць званок, урок закончаны.

2. Пасля таго, як сабраны сшыткі з кантрольным дыктантам, настаўнік ставіць перад вучнямі пытанне:

– На якое правіла быў наш дыктант? (У адказе выясняецца, што дыктант быў прысвечаны тэме «Правапіс не з рознымі часцінамі мовы».

– Як можа пісацца не з рознымі часцінамі мовы? (Разам і асобна.)

– Калі не пішацца разам з усімі часцінамі мовы? (Калі без *не* не ўжываюцца. Успамінаюцца словы з дыктоўкі, напрыклад *нездаровіцца, непагадзь, нельга…*)

– А калі не пішацца асобна з рознымі часцінамі мовы?..

Які варыянт падвядзення вынікаў урока, на вашу думку, лепшы і чаму? Адказ абгрунтуйце.

8. Як вы закончыце ўрок па тэме «Працяжнік паміж дзейнікам і выказнікам»? Што неабходна ведаць для імправізацыі падвядзення вынікаў?

9. Падвесці вынікі ўрока можна па-рознаму.

Вызначце форму падвядзення вынікаў кожнага з прапанаваных варыянтаў.

1. Пасля знаёмства з прыметнікам як з самастойнай часцінай мовы настаўнік прапануе наступнае выніковае заданне:

– Што агульнае і адметнае паміж прыметнікам і назоўнікам, калі зыходзіць з таго, што часціны мовы вызначаюцца па трох паказчыках: што абазначаюць, як змяняюцца і чым з'яўляюцца ў сказе.

2. – Адкрыйце падручнік і прачытайце § 15 («Назоўнікі агульнага роду» – падручнік па беларускай мове для 6 класа В. П. Краснея, Я. Л. Лаўрэля і С. Р. Рачэўскага. – Мінск, 2009). Затым ставіцца пытаннне: «Што новае вы даведаліся пра назоўнік у параўнанні з тым, што ведалі?»

3. Вынікі ўрока па вывучэнні правапісу прыставак на апошні зычны падводзяцца так:

– Якія групы прыставак на канечны зычны вы выдзеліце?

– На *з (с)* і *д, б.*

– Ад чаго залежыць правапіс прыставак на канечны *з (с)*?

– Ад вымаўлення, ад першага зычнага кораня.

– Як гучыць правіла пра напісанне прыставак на *з (с)*?

– Ці залежыць напісанне прыставак на *д, б* ад вымаўлення ці першага зычнага кораня?

– Якое правіла трэба ведаць для напісання слоў з прыстаўкамі на *д, б*?

4. У 7 класе вынікі ўрока пасля вывучэння ўтварэння і правапісу дзеепрыслоўяў падведзены так:

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

– Такім чынам, дзеепрыслоўі незакончанага трывання ўтвараюцца ад асноў цяперашняга часу дзеясловаў незакончанага трывання пры дапамозе суфікса *-учы (-ючы)* ад дзеясловаў I спражэння: *бягуць – бегучы* і суфікса *-ачы (-ячы)* ад дзеясловаў II спражэння (*носяць → носячы, га-вораць → гаворачы*). Дзеепрыслоўі закончанага трывання ўтвараюцца ад асновы прошлага часу дзеясловаў закончанага трывання пры дапамозе суфіксаў *-ўшы* і *-шы* (*паспрабаваў → паспрабаваўшы, знёс → знёсшы*).

10. Пасля вывучэння тэмы настаўнік ставіць пытанні для ўзнаўлення ведаў, для выяўлення ступені разумення матэрыялу, для абагульнення і сістэматызацыі матэрыялу.

Складзіце пытанні рознага тыпу і з рознай мэтай да тэм «Аднародныя і неаднародныя азначэнні», «Знакі прыпынку ў бяззлучнікавым складаным сказе», «Не з рознымі часцінамі мовы».

11. Прачытайце кантрольныя заданні ў падручніку 6 класа да тэмы «Назоўнік» і вызначце іх ролю.

12. Чым адрозніваюцца пытанні ў левым і правым слупках і які варыянт вы выбіраеце ці адмаўляеце абодва? Чаму?

Які гэта сказ?	Які гэта сказ па наяўнасці граматычных асноў?
Ці мае займеннік *сябе* формы назоўнага склону?	Ці ўтварае форму назоўнага склону займеннік *сябе*?
Якія бываюць прыметнікі?	Якія разрады прыметнікаў па значэнні?
Чаму так пішацца слова *пад'язджаць*?	Чаму пішацца апостраф у слове *пад'язджаць*?
Што гэта за член сказа – азначэнне?	Які даданы член сказа называецца азначэннем?
Якія бываюць звароткі па наяўнасці пры іх залежных слоў?	Якія бываюць звароткі?

13. Выхаваўчы аспект урока беларускай мовы складаецца з многіх паказчыкаў. Ніжэй прыводзіцца матэрыял да ўрокаў, аб'яднаны адной тэмай. Прачытайце і вызначце, якая тэма матэрыялу, у чым яго выхаваўчае значэнне; падумайце, пры вывучэнні якога раздзела можна выкарыстаць гэты матэрыял.

1. Мабыць, галоўныя адрозненні ў псіхіцы беларусаў і жыхароў мясціны, дзе мала лясоў, склаліся пад уплывам навакольнага пейзажу. Лес выхаваў характар беларуса, наш чалавек і лес – родныя, і таму беларус любіць яго (*У. Караткевіч*).

2. Усе паны паскідалі жупаны, толькі трое ў жупанах стаяць (Сасна, елка, ядловец зімою). Шмат на ёй іголак, але ўсе без вушак (Ігліца на сасне ці елцы). Дыхае, расце, а хадзіць не можа (Дрэва). Рук многа, а нага адна (Дрэва). У пушчы ля рэчкі з вясны да вясны стаіць даўгавечны асілак лясны. Для дзікага статка за сотні гадоў ён даў незлічоныя тоны пладоў (Дуб). Між гор стаіць Рыгор, палкай падпёрся, шапкай накрыўся (Грыб). Вісіць – зялёны, ляціць – жоўты, ляжыць – чорны (Ліст).

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

3. Там, дзе другі можа апусціць рукі, беларус будзе цягнуць. Іначай, у старыя часы, чалавек проста не выжыў бы сярод гэтых дрымучых лясоў і неабсяжных балот. І гарт той застаўся ў яго характары на вякі (*У. Караткевіч*).

4. Многа лесу – не губі, мала лесу – беражы, няма лесу – насадзі. Лес не школа, а ўсіх вучыць.

14. Вядома, што тып урока вызначаецца па многіх паказчыках, адным з якіх з'яўляецца тэма.

Вызначце тып урока, калі яго тэма:

1. «Правапіс *не (ня)* з рознымі часцінамі мовы».
2. «Агульнае паняцце аб дзеяслове».
3. «Дыктант з граматычным заданнем».

15. Метадыст Г. А. Багданава лічыць: «Асноўным крытэрыем ацэнкі эфектыўнасці сучаснага ўрока рускай мовы з'яўляецца канчатковы вынік – дасягнута яго мэта ці не, што засвоена і як засвоілі вучні, якія канкрэтныя ўменні адпрацаваны на дадзеным уроку» (гл.: *Богданова, Г. А.* Опрос на уроках русского языка / Г. А. Богданова. – М., 1989. – С. 35).

Наведайце ўрок беларускай мовы і ацаніце яго эфектыўнасць паводле вызначанага крытэрыя.

16. Многія вопытныя настаўнікі, шукаючы выйсце з цяжкага становішча, калі ўрокаў па беларускай мове столькі, колькі тэм для вывучэння, адыходзілі ад звыклых формаў выкладання і пераходзілі да выкладу, напрыклад, блокамі.

У чым сутнасць блокавага выкладу? Вашы аргументы на карысць і супраць такога выкладання. Пры падрыхтоўцы да адказу выкарыстайце літаратуру:

1. *Горбач, М.* Выйсце бачу ў выкладанні блокамі / М. Горбач // Беларуская мова і літаратура ў школе. – 1989. – № 4.
2. *Краўчанка, В.* Работа па апорных канспектах (VIII клас) / В. Краўчанка // Беларуская мова і літаратура ў школе. – 1989. – № 4.
3. *Васілевіч, Д.* Працуем з апорнымі канспектамі / Д. Васілевіч // Беларуская мова і літаратура ў школе. – 1990. – № 1.
4. Шлях да ведаў: метадычныя рэкамендацыі настаўніцы СШ № 7 В. І. Голуб. – Гомель, 1991.

17. Камбінаваны ўрок – гэта спалучэнне на адным уроку розных элементаў: тлумачэнне новага матэрыялу, замацаванне, паўтарэнне, праверка ведаў, абагульненне і інш.

А калі на ўроку пераважае той ці іншы элемент, то якія тыпы ўрокаў вы вызначыце?

18. Першы ўрок у новым класе – надзвычай важны і адказны момант у працы настаўніка, вучняў. Вось чаму так важна прадумаць усё да дробязей: і адзенне, і прычоску, і жэсты, і выраз твару, але асабліва сваё першае слова, уступнае слова да дзяцей.

Ацаніце распрацоўку ўступнага слова настаўніка ў 5 класе з пазіцый зместу, афармлення, мэтавай устаноўкі, формы і інш.:

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

«Уваходжу ў клас, чакаю цішыні. Вітаюся:

– Добры дзень! Супакойцеся, калі ласка! (Паўза).

– Вітаю вас з пачаткам новага навучальнага года і жадаю поспехаў у вучобе.

Мяне завуць Л. І., я буду выкладаць у вас беларускую мову і літаратуру. Пасля лета вы адпачылі, набраліся сілы і з вялікім імпэтам будзеце працаваць. Вам прыйдзецца добра працаваць, бо я не люблю гультаёў. Ім цяжка будзе, папярэджваю адразу. Таму ўсе заданні дома выконвайце старанна, працуйце ўважліва, асабліва па мове. Гэта будзе асновай вашай пісьменнасці ў старэйшых класах, бо каму сёння патрэбны непісьменныя людзі.

А цяпер адкрыйце дзённікі, запішыце маё прозвішча, імя, імя па бацьку… З вамі ўсімі я пастараюся пазнаёміцца пазней, а цяпер пагутарым, як вы адпачылі летам. Вось ты, як цябе завуць, скажы, калі ласка? Дзе ты адпачываў?..»

У распрацоўцы няма заўваг пра тон, гучнасць голасу, выраз твару, жэсты, месца знаходжання настаўніка ў класе і іншыя «дробязі». Улічыце гэта пры распрацоўцы свайго слова-знаёмства з вучнямі.

19. Кожны жэст, міміка, поза на ўроку мае сваё абгрунтаванне, сваё месца, выконвае сваю ролю.

Ацаніце паводзіны студэнта-практыканта на ўроку беларускай мовы:

I. Пры тлумачэнні новага матэрыялу.

1. Студэнт-практыкант трымае сшытак (канспект урока) у руках і ўвесь час заглядвае ў яго.

2. Студэнт-практыкант каля дошкі тлумачыць, час ад часу падыходзіць да стала і заглядвае ў сшытак (падручнік) і зноў ідзе да дошкі.

3. Студэнт-практыкант стаіць каля дошкі, водзіць пальцам па табліцы, тлумачыць.

4. Студэнт-практыкант каля дошкі, на якой зроблены запіс:

студэнт + -ск- =?

Добруш + -ск- =?

Твар студэнта выражае пытанне.

II. Пры апытванні.

1. Вучань выканаў на дошцы заданне, студэнт-практыкант павярнуўся да класа спінаю і правярае напісанае, размаўляе з вучнем, які выканаў заданне.

2. Вучань адказвае каля дошкі, студэнт стаіць так, каб бачыць і вучня, і клас.

3. Вучань адказвае, студэнт сядзіць за сталом, гартае сшытак, заглядвае ў падручнік, затым нешта піша.

4. Вучань запісвае на дошцы словы, якія дыктуе студэнт. Твар студэнта адлюстроўвае то здзіўленне, то раздражненне: рухі, жэсты падмацоўваюць гэта.

5. Вучань адказвае, студэнт уважліва слухае, яго твар выражае ўвагу, радасць, захапленне.

III. Пры выкананні вучнямі самастойнай работы.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

1. Студэнт сядзіць за сталом і падганяе словамі «Хутчэй!», «Не адставайце!», «Не глядзі да суседа!», «Пішыце самастойна!».

2. Студэнт ходзіць паміж партамі і ўвесь час робіць заўвагі: «Чым ты толькі думаеш?!», «Трэба было лепш вучыць (слухаць, чытаць)», «Я ж казаў, што гэта нялёгка».

3. Студэнт ходзіць паміж партамі, спыняецца каля вучня і ціха нешта тлумачыць яму.

4. Студэнт сядзіць за сталом і чакае заканчэння, паглядае на гадзіннік і час ад часу пытае вучняў, ці закончылі яны.

20. Наведайце ўрок і выявіце:

1) якія заўвагі, пажаданні вучням выказвае настаўнік адносна будовы адказа (наяўнасць тэарэтычнай часткі, прыклады, тлумачэнне прыкладаў), яго доказнасці і звязнасці;

2) колькі гучыць адказаў, у якіх вучні самі прыводзяць прыклады, без напаміну настаўніка;

3) колькі гучыць адказаў, у якіх вучні самі тлумачаць прыклады, без напаміну настаўніка;

4) колькі гучыць адказаў, у якіх вучні не прыводзяць прыклады і не тлумачаць іх.

Пра што гавораць вынікі? Якія метадычныя вывады вы зробіце для сябе?

21. Пры наведванні ўрокаў беларускай мовы ахарактарызуйце асаблівасці вуснага маўлення настаўніка з улікам наступнага:

1. Тэмп. Наколькі яны педагагічна апраўданы?

Гучнасць. Ці рэгуляваліся яны настаўнікам на Тон. Працягу ўрока? У якіх выпадках адбываліся змены?

2. Выраз твару. Звычайны ці «маска»? У якіх выпадках змяняўся?

3. Характэрныя рухі Што выклікала ці з чым звязаны пэўныя (жэсты, поза). Жэсты, рухі? Наколькі яны апраўданы?

Якія метадычныя вывады вы зробіце?

22. Псіхолагі выдзяляюць некалькі тыповых стыляў зносін педагагічнага характару настаўніка і вучняў, сутнасць якіх адлюстравана ў іх назвах:

1) зносіны-запалохванне (аўтарытэт настаўніка трымаецца за кошт страху, які ён выклікае ў сваіх вучнях);

2) зносіны-заігрыванне (настаўнік імкнецца спадабацца, а таму «здымае» паміж сабой і дзецьмі неабходную дыстанцыю);

3) зносіны сяброўскай прыхільнасці, калі паміж настаўнікам і вучнямі ўстанаўліваюцца сяброўскія адносіны;

4) зносіны сумеснага захаплення пазнавальнай дзейнасцю.

Які з чатырох тыпаў зносін паміж настаўнікам і вучнямі вы возьмеце за аснову ў выпрацоўцы свайго індывідуальнага стылю і чаму?

23. На ўроку пры індывідуальным апытванні настаўнік поўнасцю аддае ўвагу вучню, які адказвае, а клас застаецца часта па-за ўвагай настаўніка і вольны ад працы.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Пазнаёмцеся з арганізацыяй працы і ўвагі вучняў на ўроку і выкажыце свае меркаванні.

Каля дошкі працуюць пяць вучняў з індывідуальнымі заданнямі на картках.

Картка № 1. *Перапішыце, раскрыўшы дужкі.*

Адзін (не) многа зробіць; разгулялася (не) пагадзь; (не) датыкаўся да дроту; (не) высокі ростам; барацьба за (не) залежнасць; І даецца (не) лёгка; адважны (не) баіцца (не) удачы; (не) было б шчасця, дык (не) шчасце дапамагло.

На якое правіла прыклады?

Картка № 2. *Укажыце лад дзеяслова, падкрэсленыя дзеясловы разбярыце паводле саставу.*

Плыві, мая песня; шумяць сосны; кветкі завялі б без вады; будзьце шчаслівымі; гудуць пчолы; прабеглі дзеці.

Картка № 3. *Запішыце словы слупкамі ў залежнасці ад суфікса ў дзеяслове. Абазначце суфікс графічна.*

Даследаваць, адыгрываць, кіраваць, апрацоўваць, загартаваць, падтрымліваць, папярэджваць, праветрываць, пашэптваць, заканчваць, пераварваць, выпісваць.

Напісанне суфікса растлумачце.

Картка № 4. *Утварыце зваротныя дзеясловы ад прыведзеных і дапішыце магчымыя іх формы.*

Свяціць, збіраць, віць.

Картка № 5. Вызначце спражэнне дзеясловаў *з'есці, гаварыць, прасіць, ненавідзець, спяваць, махаць, згадзіцца.*

Пакуль вучні працуюць каля дошкі з карткамі, адзін вучань робіць вуснае паведамленне на тэму «Што я ведаю пра дзеяслоў як самастойную часціну мовы».

Усе астатнія слухаюць яго. Перад імі пастаўлена задача ацаніць адказ вучня.

Пасля гэтага правяраецца выкананне заданняў па картках: на месца вучня, што працаваў з карткай, выклікаецца новы, які ацэньвае выкананне і адказвае на дадатковыя пытанні па тэме «Дзеяслоў», якія яму задаюць вучні (пытанні не паўтараюцца, звязаны з заданнем у картцы).

Колькі адзнак мае магчымасць паставіць настаўнік? Калі, на вашу думку, лепш каменціраваць адзнаку і выстаўляць яе: адразу пасля адказу, у канцы ўрока, пасля праверкі ўсіх заданняў; паасобку кожнаму вучню ці разам для ўсіх?

24. Пры тлумачэнні вучням, як патрэбна выконваць практыкаванне, як тлумачыць прымяненне правіла, як афармляць працу і інш., настаўнік карыстаецца прыёмам аналізу ўзораў.

Якія словы, на вашу думку, лепш і чаму патрэбна ўжываць пры гэтым: у форме 1-й асобы множнага ліку абвеснага ладу ці 2-й асобы множнага ліку загаднага ладу?

1. Возьмем алоўкі, пішам 2. Вазьміце алоўкі, пішыце сказы,

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

сказы, падкрэсліваем арфаграмы,	падкрэсліце арфаграмы,
знаходзім галоўныя члены	знайдзіце галоўныя члены сказа,
сказа, выдзяляем суфікс…	выдзеліце суфікс…

25. *Якія памылкі і недакладнасці вы адзначыце ў вусным маўленні настаўніка пры арганізацыі вучэбна-практычнай працы вучняў?*

1. Я зачытваю словы, а вы запісвайце іх у сшыткі.
2. А цяпер усе прыдумаюць па некалькі прыкладаў на правіла.
3. Пасля тлумачэння папрацуем са складанымі сказамі.
4. Дзеці, запісвайце сказы самі, разам з дошкай, не чакайце, пакуль N запіша на дошцы.
5. Падкрэсліце ў сказах пары слоў – дзейнік і выказнік.
6. Вызначце ў сказах пары слоў – прыметнік і назоўнік.

26. Урокі развіцця маўлення своеасаблівыя з пункту гледжання выхавання моўнай і агульнай культуры чалавека і асабліва ветлівасці маўлення.

Маўленне чалавека павінна быць ветлівым, далікатным ці хаця б прыстойным. На ўроках беларускай мовы часцей павінны гучаць пытанні тыпу:

Ці можна гэтую ж думку выразіць больш ветліва (ласкава, прыстойна)?

Ці ветліва так сказаць? Ці ветлівы тон твайго выказвання? Наколькі ветліва выказана просьба?

Прааналізуйце падручнік беларускай мовы для 5 класа з мэтай выяўлення ў ім розных матэрыялаў для вырашэння пастаўленых пытанняў.

27. Адным з урокаў развіцця маўлення з’яўляецца ўрок напісання сачынення па карціне, малюнку.

Як вы лічыце, ці дастаткова на такім уроку абмежавацца выпрацоўкай маўленчых уменняў і навыкаў, не закранаючы спецыфікі выяўленчага мастацтва, гісторыі стварэння твора і хоць бы асобных фактаў з жыцця самога мастака? Адказ падмацуйце прыкладамі.

28. Да ўрока сачынення па карціне настаўнік папярэдне працуе са «слоўнікам жывапісу»: кампазіцыя, колер, каларыт, пейзаж, фон, сюжэт, гама, барва…

Як і калі будзеце працаваць са «слоўнікам жывапісу»? Якія словы вы падабралі б і ад чаго гэта залежыць? Напішыце канспект урока (яго часткі) па падрыхтоўцы да сачынення па карціне:

1) слоўнікавая праца ў адпаведнасці з абранай вамі карцінай (яе назва, аўтар).
2) знаёмства з карцінай, мастаком.

29. Лічыцца, што пры выбары да ўрока карціны (ілюстрацыі, фотаздымка) пейзажнага характару неабходна ўлічваць пару года, напрыклад, восенню – асеннія матывы, вясною – вясеннія, зімою – зімовыя пейзажы.

2. Кароткая схема аналізу ўрока беларускай мовы

1. Агульныя звесткі пра ўрок: а) школа, б) настаўнік, в) клас, г)

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

колькасць вучняў, д) месца і час правядзення ўрока.

2. Характарыстыка ўрока: а) тып урока; б) тэма ўрока, в) месца ўрока (у сістэме ўрокаў раздзела ці тэмы, напрыклад: у раздзеле “Марфалогія”, у тэме “Дзеяслоў”), г) падрыхтаванасць настаўніка да ўрока (дошка, наглядныя, тэхнічныя сродкі і інш.); д) падрыхтаванасць класа да ўрока.

3. Структура ўрока: а) этапы, ці структурныя элементы ўрока, б) іх паслядоўнасць і дазіроўка па часе, в) адпаведнасць структуры ўрока яго зместу і мэце.

4. Змест урока: а) адпаведнасць урока прынцыпу навуковасці; б) характарыстыка дыдактычнага матэрыялу да розных этапаў урока і відаў дзейнасці вучняў; в) выхаваўчая накіраванасць урока; г) рэалізацыя прынцыпу сувязі тэорыі з практыкай (выпрацоўка лінгвістычнай і камунікатыўнай кампетэнцый вучняў); д) адпаведнасць зместу ўрока патрабаванням праграмы; е) арганізацыя і патрабаванні да маўленчай дзейнасці вучняў (звязных выказванняў, адказаў на пытанні, пастаноўкі пытанняў вучнямі і інш.); ё) сувязь новага матэрыялу з раней вывучаным; ж) міжпрадметныя сувязі; з) інфармацыйная насычанасць урока; і) спалучэнне індывідуальнай, франтальнай, групавой і калектыўнай формаў работы вучняў на ўроку.

5. Метадычныя асновы правядзення ўрока: а) прыёмы пастаноўкі мэты і задач урока; б) метады і прыёмы, выкарыстаныя на кожным этапе ўрока; в) адпаведнасць метадаў і прыёмаў мэце і задачам урока, яго зместу, узросту і ўзроўню падрыхтаванасці вучняў і іх эфектыўнасць; г) валоданне метадамі актыўнага навучання, мэтазгоднасць іх прымянення на дадзеным уроку; д) выкарыстанне пэўных навацыйных тэхналогій навучання ці іх элементаў; е) падвядзенне вынікаў урока ў адпаведнасці з пастаўленымі мэтай і задачамі; ё) ацэнка ведаў, уменняў і навыкаў вучняў (віды, формы, сістэма ацэнкі);

6. Характарыстыка настаўніка: а) змест і форма маўлення (граматнасць, эмацыянальнасць, лексічнае багацце, разнастайнасць сінтаксічных канструкцый і інш.); б) уменне настаўніка трымацца ў класе (упэўненасць, сабранасць, знаходлівасць, ініцыятыўнасць); в) адносіны настаўніка да вучняў (тон, стыль, манера зносін і інш.); г) уменне арганізаваць і стымуляваць да самастойнай актыўнай творчай дзейнасці вучняў; д) бачыць клас і кожнага асобна вучня; е) валоданне матэрыялам, методыкай правядзення ўрока і творчыя знаходкі, ё) педагагічны такт настаўніка.

7. Характарыстыка вучняў: а) актыўнасць класа і асобных вучняў; б) адносіны да прадмета, урока; в) узровень ведаў, уменняў і навыкаў; г) змест і форма маўлення вучняў (правільнасць, дакладнасць, выразнасць, лагічнасць і інш.); д) дысцыплінаванасць і арганізаванасць; е) міжасобасныя адносіны ў класе.

8. Метадычныя вывады пра ўрок: а) уражанне; б) ацэнка; в) парады і

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

пажаданні; г) скарыстанне вопыту для наведвальніка.

Заняткі 5 *Методыка вывучэння фанетыкі*

Заданні і практыкаванні

1. Калі і з якой мэтай выкарыстаеце на ўроку наступнае заданне для вучняў?

Якія гукі і з якой мэтай найбольш часта выкарыстоўваюцца паэтамі ў прыведзеных радках?

А. Забушуе, бухне ў боры
З гулам, грукатам пярун *(Я. Колас)*.

Б. Не шасцяць каласы,
Звон не валіцца з касы,
Не кладуцца ў стог пласты,
Толькі сыплюцца лісты
На яловыя кусты,
На сухія верасы *(Я. Купала)*.

В. Лілею млявы плёс люляе,
З-пад злежаных аблок здалёк
Ляціць віхлясты і бялявы,
Пялёстак лёгкі – матылёк *(Р. Барадулін)*.

2. Уладзімір Караткевіч пісаў: «Наша мова вечная, бо ўся яна, як наш характар. Здаецца, кволая ад пяшчотнай мяккасці, яна раптам кідае наверх схаваную ад усіх жалезную мужнасць і сілу. І, як быццам дамогшыся свайго, б'е, як перапёлка ў жытах, – мякка, а за тры вярсты чуваць. «Эль» – як салодкае віно, «дзе» – як шкляной палачкай па крышталю, мяккае «с» – як соннае ціўканне сінічкі ў гняздзе. І побач «р», як гарошына ў свістку, і доўга, пявуча, адкрыта чуваць галосныя. А «г» прыдыхае так ласкава, як маці на лобік дзіцяці, каб перастаў сніць дрэнны сон».

Якія характэрныя асаблівасці гучання беларускай мовы адлюстраваны ва ўрыўку? Якія рысы характару беларусаў асацыіруюцца з гукавымі асаблівасцямі беларускай мовы?

3. Якімі гукамі адрозніваюцца словы?

Кінь – конь, лісіны – лысіны, суніцы – сініцы, пліска – блізка, гола – кола, мел – мель?

Якая мэта практыкавання?

4. На дошцы да ўрока запісаны два рады слоў:

Лёгка, лодка, ножка, казка, дзядзька.

Дуб, снег, мёд, нож, мароз.

Якая праца будзе арганізавана на ўроку? З якой мэтай і калі выкарыстоўваецца гэты запіс? Чаму словы падаюцца ў два рады?

5. Метадысты пры вывучэнні фанетыкі кожнай мовы акцэнтуюць увагу на фізіёлага-акустычных і функцыянальных асаблівасцях гукаў мовы. (гл., напрыклад, *Литвинко, Ф. М.* Методика изучения разделов школьного курса русского языка / Ф. М. Литвинко. – Минск, 2001).

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Растлумачце ваша разуменне і праілюструйце змест працы над кожным з названых асаблівасцей гукаў беларускай мовы.

6. Для ілюстрацыі абазначэння на пісьме мяккіх зычных настаўнік папярэдне запісвае на дошцы наступныя групы слоў:

Свіцязь просьба лета
пяць барацьба сёлы
столь дзядзька сюды
чэрвень ледзьве сяло
ледзь сельскі біла

Ці ўсе выпадкі ахоплены прыкладамі? Калі ўзнікла неабходнасць абагульніць абазначэнне мяккасці зычных на пісьме?

7. Вучням прапануецца рашыць наступныя прапорцыі і назваць гукі, якімі адрозніваюцца або суадносяцца члены прапорцыі.

1. Насенне : на сене = Палессе : ?
   Вараннё : варанё = Колем : ?
2. Вяз : вязь = молат : ?
   Банка : банька = ? : галька
3. Жар : шар = зала : ?
   Бар : ? = пара : тара

Складзіце свае прапорцыі. Калі і як вы будзеце выкарыстоўваць іх? З якой мэтай?

8. Вучням прапануецца рашыць моўныя ўраўненні. Яны не разумеюць задання. Трэба падказаць, даць накірунак.

Вашы прапановы па тлумачэнні задання, падвядзенні вучняў да рашэння.

9. У словах *бетоншчык, кранаўшчык, мармуроўшчык* спалучэнне гукаў [шч] вучні вымаўляюць як [ш'ш'].

Чым можна растлумачыць памылку ў вымаўленні і які прыём лепш выкарыстаць для яе папярэджання?

10. Для тлумачэння прыстаўных зычных гукаў перад [о], [у] былі выкарыстаны словы:

восень – асенні вуліца – завулак
вокны – акно вучыць – навучыць

В ы к л ю ч э н н е: опера, ода; уран, Урал і інш.

вастрыць, вачэй
ураджай, участак
унук, удава

Як вы растлумачыце правіла? Ваш метад і прыёмы тлумачэння. Які парадак разважанняў?

11. З якой мэтай выкарыстаны наступныя пары слоў з беларускай і рускай моў? Якая тэма гутаркі на ўроку?

воклік – оклик вугал – угол
вокрык – окрик востра – остро
вокісел – окисел вугламер – угломер

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

12. Пасля тлумачэння тэмы «Прыстаўныя галосныя перад збегам зычных» вучні прывялі прыклады слоў з прыстаўнымі галоснымі: *ігруша, істужка, іграць.*

Што засталося па-за ўвагай вучняў у правіле? Як будзеце выпраўляць сваю і памылкі вучняў?

13. Якая памылка ў вымаўленні ніжэй пералічаных слоў досыць пашырана? Чым яна тлумачыцца? Як працаваць над выпраўленнем памылак і як іх папярэдзіць?

Глыб, голуб, дроб, зыб, выступ, накіп, насып, перасып, поступ, россып, стэп, сып, сем, восем, верф.

14. Для правільнага прачытання слоў з апострафам і раздзяляльным мяккім знакам настаўнік прыводзіць пары слоў: *лье – левы, бязрыб'е – рыбе, куп'істы – купіна, парцьеры – пацеркі.*

Ці з усім вы згодны? Як будзеце тлумачыць?

15. Пры вымаўленні слоў тыпу *пер'е, вераб'і, лью, парцьеры* заўважаецца вымаўленне пасля зычнага перад галосным гука [й']. Гэта тая ўмова, якой могуць кіравацца дзеці пры тлумачэнні неабходнасці пастаноўкі раздзяляльных знакаў: апострафа ці мяккага знака.

Ці гэтая прымета ляжыць у аснове прыведзеных правіл у падручніку?

«Раздзяляльны мяккі знак пішацца пасля мяккіх зычных перад літарамі *е, ё, ю, я, і, калі яны абазначаюць гукі* [й'э], [й'о], [й'у], [й'а], [й'і]: *Марэс**ьеў**, пашталь**ён**, сал**ью**, міл**ья**рд, Іл**ьі**нскі.*

Апостраф пішацца пасля прыставак і ў сярэдзіне слоў пасля цвёрдых зычных перад літарамі ***е, ё, ю, я, і:*** *раз'езд, пад'ём, раз'юшаны, аб'ява, аб'інець, надвор'е, куп'ё, вераб'ю, сям'я, Мар'і.*» (гл.: Беларуская мова. 5 клас / В. П. Красней [і інш.]. – Мінск, 2014. – Ч. 2. – С. 21).

Прааналізуйце правілы з пункту гледжання дакладнасці фармулёвак.

16. Прачытайце загадкі і адгадкі да іх. Вызначце, якія нормы вымаўлення выпрацоўваюцца пры іх чытанні. Чым цікавы такі дыдактычны матэрыял да ўрокаў фанетыкі?

А. Стаіць дзед пры дарожцы.
Усім чапляе па брошцы *(Дзядоўнік).*

Б. У васковай світцы
Полымя павязана на нітцы *(Свечка).*

В. Адгадай загадку гэтую:
У лазні парыцца ў вопратцы,
Да стала ідзе раздзетаю *(Бульба з лушпінамі).*

17. Адным з прыёмаў усведамлення, засваення фізіёлага-акустычных асаблівасцей гукаў беларускай мовы з'яўляецца пераклад. Які матэрыял і якія заданні вы падрыхтуеце для выпрацоўкі правільна вымаўляць гукі, адрозніваць на слых?

18. Якія арфаэпічныя нормы пакладзены ў аснову рыфмы ў прыведзеных двухрадкоўях? Якія правілы (вымаўлення ці напісання) ілюструюць прыклады?

А. Самых смелых сярод вас

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Просім слухаць гэты сказ.

Б. І якраз, нібы на грэх,
Выпаў вельмі ранні снег.

В. Вывесіў сабе расклад
На ўсю сцену, як плакат.

Г. На свой здымак паглядзець
Падышоў стары мядзведзь.

Д. Мой стары зубрыны род
Мае сотні тысяч год.

Е. Калі хмарыла на дождж,
Не выходзіў без галёш *(З твораў В. Віткі)*.

19. У словах *сцежкі, у гняздзе, схіліць, мядзведжы, на прызбе, адцвітае, свежы, смех, здзейсніць, згінуць, скінуць* вучням патрэбна назваць мяккія зычныя.

Якое правіла арфаэпіі і арфаграфіі «схавана» ў гэтых словах? Якая мэта практыкавання?

20. Пры вымаўленні слоў тыпу *буджу, гляджу, сяджу, ваджу, езджу, ураджай, гараджанін* часта дапускаецца памылка.

Якая гэта памылка? Якая яе прычына(ы)? Як выпраўляць і папярэджваць памылкі такога тыпу?

21. Якія парушэнні ў вызначэнні месца націску сустракаюцца, якія прычыны гэтага і як папярэдзіць ці выправіць няправільнае вымаўленне слоў у наступных групах?

1). Вярба, абруч, абраз (ікона), апостраф, валёнак, вусы, дошка, заработак, долата, дачка, крапіва, катар, лопух, Мазыр, маладосць, Нясвіж, прасека, рэшата, рэмень, фартух.

2). Прыводзіць, прыгледзець, страшыць, праходзіць, прыносіць, весці, абводзіць, блісну, бліснеш, блісне, бліснем, бліснеце, абняў, абняла, абняло, абнялі.

3). Па-старому, па-людску, удвая, учора, набок, даверху, па-роўну, дасуха, смешна.

4). Бульбяны, мяккі, п’яны, тоўсты, цвёрды.

22. Дзе і калі вы выкарыстаеце практыкаванні, у якіх патрэбна вызначыць:

а) якімі галоснымі і зычнымі гукамі адрозніваюцца карані роднасных слоў *агонь – аганёк, вага – важыць, вецер – вятрыска, гром – грымець, дарога – дарожны – на дарозе, дзень – дзянёк, крык – крычаць, насіць – нашу, слых – слухаць*;

б) якія аднакаранёвыя словы трэба падабраць, каб праілюстраваць чаргаванне гукаў у корані слоў цэны – *..., шпак – ..., страха – ..., шчака – ..., снег – ..., вада – ..., казаць – ..., кветка – ..., бягу – ...* .

23. Якія гукі часцей за ўсё ўжываюцца і з якой мэтай у радках з вершаў?

А. Лечыцца трава ад спёкі ліўнем,
Людзі ласкай лечацца людской *(П. Панчанка)*.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Б. Ты з дзён юнацтва па сягоння
Прываражыла да сябе.
Дзвіна! Дзвіна!.. І слова звоніць,
Як толькі ўспомніш пра цябе *(П. Броўка)*.

В. Гад супакойваў госця пакрысе:
– Не бой-с-ся на-с-с...
С-свае мы тут ус-се *(А. Грачанікаў)*.

Г. Забушуе, бухне ў боры
З гулам, грукатам пярун *(Я. Колас)*.

Д. Лілею млявы плёс люляе,
З-пад злежаных аблок здалёк
Ляціць віхлясты і бялявы,
Пялёстак лёгкі – матылёк *(Р. Барадулін)*.

24. Што аб'ядноўвае прыведзеныя ніжэй практыкаванні?

1. Прачытайце словы, назавіце гук і літару, якімі заканчваецца кожнае слова.

Грыб, слуп, дуб, стэп, голуб; холад, шэпт, мёд; брод, палёт, атрад; сцяг, гарох, стог, смех, луг, снег; мароз, нёс, вёз, лес, тормаз.

2. Прачытайце словы. Назавіце гукі, што абазначаны выдзеленымі літарамі.

Ка***з***ка, рэ***з***ка, ло***д***ка, но***ж***ка, дзя***дзь***ка, на хры***б***це, лё***г***ка; ***с***нег, ***з***няць, по***дз***віг, м***с***цівец, ***ц***вік, ***с***вяціць, го***с***ць, рада***с***ць; про***сь***ба, мала***ць***ба, бара***ць***ба.

3. Прачытайце словы. У якіх выпадках напісанне выдзеленых літар і вымаўленне адпаведных звонкіх ці глухіх зычных гукаў супадае, а ў якіх не?

Са*д*ы – са*д* – у са*д*ку, ка*з*ацъ – ка*з*ка – падка*з*ка, да*жджы*нкі – до*жджу*, во*з* – ва*з*ы – падво*з*ка, ду*б* – ду*б*ы – дубкі, дарожанька – дарожка, хлеб – у хлебе – хлебны – хлебца.

4. Выдзеліце словы з гукам [ш], назавіце літары, якія гэты гук абазначаюць.

Бацька ўзяў вялікі кош,
Сын – маленькі кошык.
У кішэні ў бацькі – нож,
А ў Сяргейкі – ножык *(Н. Гілевіч)*.

Якая розніца ў заданні да практыкаванняў? Калі і з якой мэтай можна выкарыстаць гэтыя практыкаванні?

25. Пры вывучэнні тэмы «Алфавіт» настаўнік прывёў пяцікласнікам наступныя радкі:

Літары ў ім,
Як байцы на парад,
Строгім парадкам пастаўлены ў рад.
Усе яны пэўнае месца знайшлі там,
Мы назавём гэта ўсё алфавітам (Гл.: Беларуская мова і літаратура ў школе. – 1989. – № 10. – С. 22).

Якая мэта ўключэння вершаваных радкоў? Як, на вашу думку, лепш за ўсё выкарыстаць і калі ўвесці ў ход урока матэрыял?

26. Вучні няправільна называюць літары. Вы іх папраўляеце, тлумачыце, у чым іх памылка, а яны зноў яе паўтараюць: «лэ», «мэ», «нэ», «рэ», «ча»...

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Як будзеце тлумачыць, у чым іх памылка? Што будзеце рабіць пры выпраўленні?

Заняткі 6 *Методыка вывучэння арфаграфіі*

Заданні і практыкаванні

1. Прачытайце азначэнні арфаграмы.

1). Арфаграма – тое ці іншае напісанне ў слове ці паміж словамі, якое можа быць абазначана рознымі графічнымі знакамі (двума, трыма), але з якіх толькі адзін прыняты за правільны *(М. Ц. Баранаў)*.

2). Паняцце аб арфаграме дазваляе выдзеліць са сферы пісьма арфаграфічныя з'явы як такія, якія патрабуюць ведання спецыяльных правіл, што прадпісваюць пэўнае, адзіна магчымае напісанне з ліку ўсіх аб'ектыўна магчымых графічных варыянтаў *(М. М. Разумоўская)*.

3). Арфаграму, мы лічым, неабходна разумець як кожнае асобнае ажыццяўленне на пісьме правілаў ці прынцыпаў правапісу *(М. В. Ушакоў)*.

4). Арфаграма – гэта пэўнае, правільнае (што адпавядае правілам ці тэндэнцыям) напісанне, якое патрэбна выбраць з рада магчымых *(В. Ф. Іванова)*.

5). Напісанне, якое адпавядае правілам арфаграфіі, патрабуе прымянення гэтых правіл *(Д. Э. Разенталь, М. А. Целянкова)*.

Што агульнае і што адметнае ў прыведзеных азначэннях? Як лепш пазнаёміць вучняў з азначэннем арфаграмы?

2. Адной з асноў класіфікацыі арфаграм з'яўляецца вызначэнне прынцыпу правапісу беларускай мовы: фанематычны і марфалагічны, альбо адпаведнасць і неадпаведнасць напісання вымаўленню.

Раздзяліце словы з абазначанымі арфаграмамі на дзве групы ў залежнасці ад прынцыпу іх напісання. Як лепш арганізаваць працу вучняў з гэтымі словамі? Якія вывады метадычнага характару вы зробіце?

Лясы, хата (хатка), цямнець, гаварыць, пасаджаны, бегчы (бягу), горад (гарады), расчыніць (дзверы), адказваць, раскрышыць, санны, рассыпаць, рашчыніць (цеста), кулямёт, адклеіць, прывезены, хтосьці.

3. Вучні прачыталі наступнае правіла: «Арфаграфічнае я пішацца ў марфеме без і часціцы не, калі яны стаяць у першым пераднаціскным складзе таго слова, з якім пішуцца разам: бяззубы, бясшумны, бязлессе, бязмежна, няможна, нядобра, нязручна, няхай...» (гл.: *Камароўскі, Я. М.* Беларускі правапіс / Я. М. Камароўскі. – Мінск, 1965. – С. 66).

Пасля аналізу правіла (у некаторых адразу) узнікла пытанне.

Якое яно? Як бы вы сфармулявалі правіла разам з вучнямі?

4. Прачытайце выказванне М. Ц. Баранава: «Арфаграмы – гэта аб'ектыўныя з'явы пісьмовай мовы, а арфаграфічныя правілы – гэта асобныя інструкцыі, у якіх пералічваюцца ўмовы выбару тых ці іншых адзіна прынятых усімі напісанняў». У чым розніца паміж арфаграмай і арфаграфічным правілам?

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

5. К. Д. Ушынскі пісаў, што «патрэбна дзясяткі гадоў і бесперапыннае спісванне з узораў, напісаных правільна, каб адным навыкам, без усякай дапамогі граматычных правіл, навучыць пісаць правільна, ды і то ўсякае новае слова будзе ставіць у тупік такога грамацея».

Як вы разумееце гэтае выказванне? Які метадычны вывад неабходна зрабіць? У якім выглядзе, дзе і калі выкарыстоўваецца спісванне з узораў?

6. У справе авалодання правапісам Якуб Колас вялікую ролю надаваў спісванню, але не механічнаму, не бяздумнаму, а, па словах К. Д. Ушынскага, каб «галава вучня працавала».

Якія заданні вы падрыхтуеце, каб спісванне ніжэй прыведзеных тэкстаў дапоўніць працай думкі вучня?

А. У гародзе каля градак
Шмат цікавых ёсць загадак.
Той, хто градкі даглядае,
Той загадкі адгадае.

Б. Збіраюся ў госці да мора цяпер я.
Замошша, Замосце, Зарэчча, Зазер'ё –
у хмарным прыволлі прасёлак закружыць.
За полем –
Заполле,
за лугам – Залужжа.
А потым – Залессе,
а побач – Загор'е…
І вось яна песня:
Прымор'е, Замор'е! (*А. Вялюгін*)

В. Колькі талентаў звялося,
Колькі іх і дзе ляжыць,
Невядомых, непрызнаных,
Неаплаканых нікім *(Я. Колас).*

Г. Не знішчым мы, не страцім,
не загубім
Сваіх азёр, лугоў, сваіх лясоў
І родны край і мову не разлюбім –
У кожным сэрцы гэты дзеяслоў *(В. Гардзей).*

7. У свой час Якуб Колас лічыў, што, «прыступаючы да разгляду спосабаў навучання правапісу, трэба, перш за ўсё, аддзяліць пытанні правапісу ад пытанняў навучання граматыцы і разглядаць іх як зусім незалежныя пытанні...» (гл.: *Міцкевіч, К.* Методыка роднае мовы / К. Міцкевіч. – Мінск, 1926. – С. 92).

Ваша меркаванне наконт гэтага палажэння Якуба Коласа. Прааналізуйце праграму беларускай мовы і вызначце месца арфаграфіі ў ёй.

8. У апошняй рэдакцыі «Граматычнага слоўніка прыметніка, лічэбніка, прыслоўя» (Мінск, 2013) лічэбнік *во**с**емдзяс**ят*** у назоўным і вінавальным склонах падаецца з літарай *о* ў першым складзе, а ў родным, давальным і месным склонах – з літарай *а* – *в**а**сьмідз**е**сяці, в**а**сьмюдз**е**сяццю*. Звярніце

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

ўвагу і на напісанне ў другой частцы складанага лічэбніка выдзеленых літар *е* і *я*.

Як будзеце тлумачыць вучням напісанне *о – а* і *я – е* ? Пастаўце пытанне і наконт напісання формаў лічэбніка *шэсцьсот* і *ш**а**сцісот, ш**а**сцістам, ш**а**сцюстамі, ш**а**сцістах.*

9. На ўроках настаўнік выкарыстаў гульню «Цуды літар»:

1). *Адкінь літару, утвары новае слова.*

Хлеў (леў), клён (лён), зубр (зуб), каса (аса)...

2). *Дапішы, устаў літару, утвары новае слова.*

Ружа (дружа), кот (крот), мех (смех), каза (казак)...

3). *Змяні літару, утвары новае слова.*

Каза (лаза, каса, кара), сын (сыр, сыч, сон), бак (бок, бык, бук; бал, бар, бас, БАМ, Бах; лак, рак, мак), зуб (суп), коні (поні), базар (Назар), вуха (муха), ножык (вожык)…

Якая мэта практыкаванняў? Калі можна выкарыстаць такія практыкаванні? Вашы адносіны да гульні на ўроку беларускай мовы. Якую ролю адыгрывае практыкаванне-гульня на ўроку ў 5 класе? Адказ аргументуйце.

10. Якое заданне можна сфармуляваць да наступнага матэрыялу?

(Не) шырокі, (не) вясёлы, (не) вялікі, (не) высокі, (не) доўгі.

11. Сярод фактараў, якія ўплываюць на фарміраванне навыкаў правапісу, Якуб Колас выдзяляе наступныя: 1) правільна ўспрынятае на слых слова, 2) правільнае вымаўленне слова, 3) выгляд напісанага слова, 4) рухі, якія выконваюцца пры пісьме, 5) веданне правіл правапісу.

Супастаўце змест гэтага палажэння і задання, прыведзенага да практыкавання № 219 (гл.: Беларуская мова. 5 клас / В. П. Красней [і інш.]. – Мінск, 2014. – Ч. 2. – С. 121).

Назавіце віды практыкаванняў па арфаграфіі ў адпаведнасці з кожным выдзеленым фактарам.

12. Вядома, што большую карысць прыносіць не выпраўленне памылак, а іх папярэджванне. Перад слоўнікавым, тэкставым дыктантам настаўнік, каб папярэдзіць памылкі ў напісанні *не (ня)* з дзеепрыметнікамі, узнаўляе правіла.

Якія пытанні і ў якой паслядоўнасці вы прапанавалі б вучням? Якое месца ў працы займае ілюстрацыйны матэрыял?

13. Лічыцца, што правіла, хоць і арганізуе пісьмо, але «яно само па сабе яшчэ не прыводзіць да правільнага пісьма...»

Чаму? Адказ растлумачце і аргументуйце.

14. Для замацавання правіла і выпрацоўкі практычных навыкаў прымянення настаўнік прапануе наступнае практыкаванне:

Растлумачце, чаму адны словы напісаны праз злучок, а другія – не?

Васільковы, цёмна-сіні, светлавалосы, рыжавусы, бела-чорны, белабокі, светла-зялёны, даўганогі, чатырохгадовы, бурачковы.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Якое правіла замацоўваюць словы? Ваша меркаванне пра падабраныя словы: ці дастаткова матэрыялу, каб усе выпадкі правіла праілюстраваць і замацаваць?

15. Вучням патрэбна было ўтварыць прыметнікі ад прыведзеных назоўнікаў пры дапамозе суфікса *-ск-* і запісаць утвораныя словы ў розныя слупкі ў залежнасці ад іх напісання.

Белавежа, Гарынь, Глыбокае, Гродна, Добруш, Докшыцы, Замошша, Каўказ, Кобрын, Ліда, Любань, Маладзечна, Навагрудак, Нясвіж, Парычы, Пруды, Радунь, Радуша, Рэчыца, Свіслач, Смалявічы, Смаргонь, Сураж, Тонеж, Хатынь, Хойнікі, Холмеч, Чэрвень.

Восень, казак, казах, француз, ліпень, студзень, таварыш.

На колькі слупкоў і як вучні размяркуюць словы? На якім этапе працы такое практыкаванне варта выканаць?

16. Вучань самастойна склаў сказы і запісаў іх з памылкамі:

1). Саша скончыў школу з залатой медаллю.

2). Семьдзесят дзеліцца на дзесяць.

3). Маці купіла дачке лыжы.

4). Удалечыні каласілася рож.

Выпраўце памылкі. Якая прычына кожнай з іх? Якія адносіны яны маюць да арфаграфіі? Як вы будзеце выпраўляць іх з вучнямі на ўроку?

17. Настаўнік А. А. Ціханаў лічыць, што пры пісьме з памылкамі «фарміруецца першасны, вельмі моцны, але памылковы навык, які фіксуецца зрокавай, механічнай памяццю, памяццю мышачнай і г. д. Прыкладна 100 разоў трэба пісаць слова правільна, каб пазбавіцца ад вынікаў першапачатковага памылковага напісання» (гл.: *Русский язык в школе.* – 1988. – № 6. – С. 14).

Якія прыёмы дапамагаюць папярэдзіць няправільнае напісанне?

18. Шматлікія іншамоўныя словы выдзяляюцца сваім напісаннем: яны не падпарадкоўваюцца агульным правілам беларускай мовы, а таму складаюць выключэнні з правіл, іх трэба запамінаць. Настаўнік Васіль Турсевіч дзеліцца вопытам працы над іншамоўнымі словамі. Ён пачынае працу з тлумачэння частак гэтых слоў:

тэле-фон – далёкі гук;

тэле-граф – далёка пісаць;

тэле-візар – далёка бачыць.

Затым вучні выдзяляюць частку слова *тэлефон – фон,* гэта значыць гук. Гэтая ж частка ёсць і ў словах *мікрафон, грамафон, магнітафон.* Значыць, *мікра-фон* – малы гук (*мікра-раён, мікра-клімат, мікра-скоп*), *грама-фон – гучны гук, магніта-фон – магнітны гук.*

Ваша меркаванне наконт гэтага. З чаго вы пачалі б працу над іншамоўнымі словамі? Адказ падмацуйце прыкладамі.

19. Тэарэтык рускай арфаграфіі акадэмік Я. К. Грот пісаў у XIX ст.: «Беспамылковае напісанне складае азбуку ведаў мовы».

Ваша ацэнка выказвання. Як вы разумееце «беспамылковае напісанне»?

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

20. Якая мэта выкарыстання наступнага моўнага матэрыялу?

Арол – арол, Міхась Чарот – чарот, Кандрат Крапіва – крапіва, Еўдакія Лось – лось, Янка Брыль – брыль, Якуб Колас – колас, Ліля Салавей – салавей, аповесць «Дрыгва» – дрыгва, рака Бярэзіна – бярэзіна, горад Бяроза – бяроза, горад Чэрвень – чэрвень.

Дзе, калі і як выкарысталі б яго вы?

21. Вучням прапанаваны словы *сяджу, хаджу, паджылкі, падзякаваць, падземн*ы для аналізу.

Калі і з якой мэтай выконваецца гэтае заданне?

22. Які прыём, на вашу думку, лепш за ўсё дапаможа растлумачыць правапіс слоў *юннат, добрушскі, адказаць, рассмяшыць?*

23. Якая недакладнасць у наступных адказах вучняў?

1). Літары *е, э* пішуцца толькі пад націскам.

2). Літара *я* пішацца заўсёды ў першым складзе перад націскам.

24. Аб якім правіле напісання і якой фанетычнай з'яве беларускай мовы ідзе гаворка ў вершы «Беларуская мова» Уладзіміра Верамейчыка?

Кожнай літарай, гукам
Трапеча нязломная мова мая.
Возьмем «е», што мужнее
У першым пад націскам складзе.
Вырастае з яго
Наша кроўнае моцнае пруткае «я» –
І тады ўжо ніхто
Нас ніколі нідзе не абразіць.

25. У класе ёсць слабыя вучні, для якіх неабходна падабраць спецыяльныя, пад сілу ім заданні.

Чаму гэта патрэбна? Вашы адносіны да дыферэнцыяцыі заданняў. Якія з прыведзеных ніжэй практыкаванняў вы адабралі б для групы больш слабых вучняў? (Тэма «Правапіс літар *о, э, а*».)

1). Змяніце слова, каб націск з ***о, э*** перайшоў на іншы склад, тады замест ***о, э*** пішыце ***а.***

У з о р. Шоўк – шаўковы.

Стог, дождж, добра, стрэліць, чэрві, рэчка, трэск, голас, двор, холад, боль, чорны, чэрап, шэлест, шэпт.

2). Прачытайце сказы, пры спісванні пастаўце назоўнікі, што ў дужках, у патрэбным склоне. Растлумачце правапіс літар у гэтых словах.

1. Многа дрэў у нашым (двор). 2. Засушлівым летам мы паліваем дрэвы і кветкі (вада). 3. Весела шчабечуць птушкі ў (лес). 4. Дрэвы растуць на (вочы).

3). Запішыце назоўнікі ў форме множнага ліку, пастаўце націск. Як правапіс залежыць ад націску?

Стог, дождж, рэчка, голас, двор, холад, чэрап, шэпт, стол.

26. Дыктант павінен быць для вучняў невялікім маральна-эстэтычным святам далучэння да высокага мастацтва слова.

Ваша разуменне гэтага выказвання.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

27. Дыктант – гэта адзін з традыцыйных відаў пісьмовых прац, выконваючы якую, вучні запісваюць тэкст пад дыктоўку настаўніка і ўдасканальваюць пры гэтым свае арфаграфічныя і пунктуацыйныя навыкі.

Параўнайце гэтае азначэнне дыктанта з выказваннем у папярэднім заданні. Сфармулюйце сваё азначэнне дыктанта, улічыўшы яго найважнейшыя метадычныя прыметы.

28. Дыктанты бываюць розных тыпаў, адзін з іх выкарыстаны ў наступным заданні:

Запішыце словы ў слупкі ў залежнасці ад марфемы, у якой выдзяляецца арфаграма.

Сад, просьба, адказаць, на дарожцы, рассмяшыць, грыбкі, абяззброіць, адцвітае, адценне.

Як бы вы назвалі такі тып дыктанта?

29. У «Зборніку дыктантаў па беларускай мове» А. Р. Навіцкага (Мінск, 1985) змешчаны слоўнікавы дыктант з працягам:

1. Няўмека, непагадзь, немінучы, няволіць, нездаровіцца, неўзабаве...
2. Недалёка, невысока, невялікі, непрыяцель...
3. Недзе, нехта, ніадкуль, нішто...

Вашы меркаванні наконт такога тыпу дыктанта. Прааналізуйце матэрыял дыктанта, яго класіфікацыю. Якая мэта дыктанта? Калі б вы выкарысталі практыкаванне-дыктант (у якім класе, на якім этапе)?

30. Настаўнік прапанаваў на ўроку слоўнікавы дыктант:

Нябось, непакоіць, неўзабаве, нельга, педахоп, незлічоны, нездаровіцца, ненавідзець.

Якая тэма і мэта дыктанта?

31. Адным з відаў дыктантаў з'яўляецца рэлейны (гл.: *Семенюк, А. А.* Новые виды диктанта / А. А. Семенюк // Русский язык в школе. – 1990. – № 4). Сутнасць яго заключаецца ў наступным: на працягу чвэрці, паўгоддзя вучні працуюць з пэўнымі словамі, якія будуць уключаны ў дыктант. Вучні папярэджаны пра час праверкі, за два тыдні да гэтага яшчэ раз паўтараюць усе словы, пэўныя правілы правапісу. Кантроль дае вынікі.

Якія словы вы выдзеліце з указаннем арфаграмы для працы на першае паўгоддзе для 5–7 класаў паасобку для кожнага класа?

32. Вызначце функцыі дэфіса ў кожнай групе слоў:

1. Хто-небудзь, па-мойму, па-першае, бледна-жоўты, цёмна-зялёны, руска-беларускі.
2. Ва-да, сця-гі, гля-дзі, пад-казка (перанос).
3. Нёман-бацька, Беларусь-радзіма, вясна-прыгажуня, маці-прырода.

Які тып памылкі – арфаграфічная ці пунктуацыйная – у напісанні слоў кожнай групы з дэфісам (калі напісана няправільна)?

33. Арфаграфічныя памылкі ў пісьмовых працах вучняў можна раздзяліць на тры тыпы:

1) на вывучаныя правілы,
2) на правілы, не вывучаныя да моманту напісання,
3) на правілы, якія не вывучаюцца ў школе.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Праілюструйце ўсе тры тыпы памылак для пэўнага класа.

Заняткі 7 *Методыка вывучэння лексікі і фразеалогіі*

Заданні і практыкаванні

1. Методыка ўзбагачэння слоўнікавага запасу вучняў вызначае некалькі прынцыпаў:

1) экстралінгвістычны – суаднясенне слоў і прадметаў ці іх малюнкаў;

2) парадыгматычны – разгляд слова ў яго рода-відавых, сінанімічных, антанімічных сувязях, структурна-семантычных адносінах з іншымі словамі;

3) сінтагматычны – сувязь слова з іншымі словамі ў кантэксце з мэтай папярэджвання памылак парушэння лексічнай спалучальнасці, норм кіравання, дапасавання і інш.;

4) тэкстуальны – уменне ўключыць слова ў словазлучэнне, сказ, тэкст;

5) функцыянальны – увага да ўжывання слова ў пэўным функцыянальным стылі.

Падмацуйце тэарэтычныя выкладкі прыкладамі працы са словамі.

2. Прагледзьце падручнікі беларускай мовы для 2 і 5 класаў і назавіце прыклады выкарыстання экстралінгвістычнага прынцыпу ў іх.

Якая розніца? Ці можна малюнак скарыстаць пры тлумачэнні слоў, якія абазначаюць якасць, працэс?

3. Якія сувязі і адносіны з іншымі словамі вы ўстановіце для слоў *законнасць, сінь, калектыўны,* спрытны і як вы гэта зробіце? Які прынцып пры гэтым рэалізуецца?

4. Пры вызначэнні кораня ў слове *касмічны* вучань падабраў аднакаранёвыя словы *касманаўт, космас, касметыка.*

Якая памылка дапушчана і чаму? Які выхад са становішча, што склалася на ўроку, вы знойдзеце?

5. Пасля абмеркавання эпізода ўрока (гл.: папярэдняе заданне) студэнты-практыканты прапанавалі наступныя варыянты выхаду:

1. Слова *касметыка* не з'яўляецца аднакаранёвым да слова *касмічны,* бо яно мае два значэнні: а) галіна медыцыны, якая распрацоўвае сродкі і мерапрыемствы па падтрыманні здаровага стану і прыгожага выгляду скуры, валасоў і пазногцяў чалавека; б) сродкі для надання свежасці і прыгажосці твару, целу. Слова ж *касмічны* абазначае: які мае адносіны да космасу, звязаны з асваеннем космасу.

2. Словы гучаць блізка, бо маюць у аснове адзіны, агульны старагрэчаскі дзеяслоў kosmeo, які азначаў 'прыводжу ў парадак, упрыгожваю'. Вось чаму космас мае значэнне 'сусветны парадак', але, зыходзячы з іх сучасных значэнняў, яны не аднакаранёвыя.

3. Раю вучням звярнуцца да «Тлумачальнага слоўніка беларускай мовы» і выясніць лексічнае значэнне прыведзеных слоў, а затым зрабіць вывад, ці аднакаранёвыя яны.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

4. Прапаную вучням успомніць, што называецца коранем, якія словы лічым аднакаранёвымі і якое значэнне маюць прыведзеныя словы.

Вашы аргументы на карысць кожнага з варыянтаў і ацэнка іх. Ваш варыянт выхаду са становішча.

6. Няведанне лексічнага значэння слова, неадпаведнасць паміж канкрэтным словам і яго значэннем прыводзяць да шматлікіх памылак.

Як выкарыстаеце прыведзены матэрыял? Якія заданні сфармулюеце да яго? На выпрацоўку якіх уменняў і навыкаў накіруеце працу вучняў?

Дрэўка – дрэўца, вузлаваты – вузлавы, павесяліць – павесялець, паблажлівы – паблажэлы, людны – людскі, гандлёвы – гандлярскі.

Пракус – прыкус, прапіска – прыпіска, прачыніць – прычыніць, пералесак – узлесак, пасадка – падсадка.

Старшыня – старшына, корд – корда.

7. Якія прыёмы выкарыстаеце для тлумачэння лексічнага значэння слоў *аркестр, гастролі, дуэт, аншлаг, дырыжор, капэла, квартэт, рэпертуар, саліст, хор?* Калі і з якой мэтай прапануеце гэтую працу на ўроках?

8. Вучням неабходна скласці сказы, выкарыстаўшы словы *аташэ, фламінга, калібры, фае.*

Што, акрамя лексічнага значэння, неабходна ім ведаць аб гэтых назоўніках?

9. Вучням было прапанавана вызначыць розніцу ва ўжыванні слоў:

тэлебачанне – тэлевізар, натура – характар, ініцыятыва – пачын, лятальны – смяротны, авіятар – лётчык.

Якую мэту ставіў настаўнік?

Вучні не могуць вызначыць розніцу.

Якія вашы дзеянні?

10. Ніжэй прыведзены тлумачэнні лексічнага значэння слоў рознымі спосабамі. Назавіце гэтыя спосабы, вызначце іх магчымасці.

Імгненны – ‘які раптоўна ўзнікае’.

Колькасць – ‘лік, велічыня, аб’ём, маса’.

Зоркасць – ‘здольнасць добра бачыць; вастрыня зроку’.

Дыскусія – ‘свабоднае публічнае абмеркаванне якога-небудзь спрэчнага пытання’.

Мастак – ‘творчы работнік у галіне выяўленчага мастацтва (жывапісец, графік, скульптар)’.

Марфема – ‘частка слова (корань, суфікс або прыстаўка), якая мае лексічнае або граматычнае значэнне’.

11. Праца з тлумачальным слоўнікам павінна: 1) выхоўваць у вучняў неабходнасць, патрэбу ў карыстанні ім; 2) ілюстраваць, пра што можна даведацца ў ім аб слове; 3) навучыць карыстацца тлумачальным слоўнікам.

Падрыхтуйце выказванне для вучняў пра «Тлумачальны слоўнік беларускай мовы» А. Я. Баханькова, І. М. Гайдукевіча, П. П. Шубы. Назавіце прыёмы працы з гэтым слоўнікам на ўроках беларускай мовы.

12. У маўленні досыць часта словы ўжываюцца ў пераносным значэнні. *Вызначце тып пераносу.*

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Пераварыць ‘засвоіць’, матор ‘таксі, аўтамабіль’, шэры ‘пасрэдны, нудны’, раскусіць ‘зразумець, разгадаць’, шышка ‘начальнік’, зялёны ‘нявопытны, малады’, фортка ‘вольны час паміж заняткамі’.

Як вы растлумачыце вучням пра тып пераносу і ўжыванне гэтых слоў?

13. Лексічнае значэнне слова радасць адзін вучань растлумачыў як ‘атрымаць пяцёрку’, другі – ‘калі нарэшце купілі сабаку’.

Якая прычына памылковага тлумачэння? Як вы будзеце выпраўляць / папярэджваць памылку і вучыць тлумачыць сэнс слова?

14. Усім вядома, што гульня павышае цікавасць да ўрока, прадмета, спрыяе праяўленню актыўнасці вучняў у працы. Вось некалькі заданняў-гульняў:

I. Гульня «Востры зрок».

Хто больш і хутчэй за ўсіх напіша (назаве) у прапанаваным тэксце слоў, выкарыстаных у пераносным значэнні?

Лес гудзе, дрыжаць галіны,
Стогне бор хваёвы,
Злосна выюць верхавіны,
Гнуцца іх галовы,
Белым пылам даль закрыта,
Ходзяць віхры вірам,
Прасяваюць снег на сіта
У бясконцай шыры *(Я. Колас)*.

II. Гульня «Бумеранг».

1. Вярні сінонім да прыметніка.

Свежая газета, простая задача, моцная вяроўка, свежы ручнік, чысты твар, салодкі яблык.

2. Вярні антонім да прыметніка.

Блізкі бераг, блізкі чалавек, вясёлы хлопец, спакойны характар, чэрствы хлеб, сучасны стыль.

3. Замяні прыметнік іншым, каб ён і называў прымету, і даваў вобразнае ўяўленне аб ёй.

Высокае дрэва (гонкае, стройнае, выносістае), навальнічная хмара (цёмная, чорная, страшная, свінцовая), зялёная трава (мурожная, сакавітая, свежая), чыстае неба (бязвоблачнае, бясхмарнае, яснае), марскія хвалі (бурныя, магутныя), горная рака (бурная, імклівая, напорыстая), шырокі луг (неабсяжны, прасторны).

III. Гульня «Перакладчык».

А. Хто знойдзе ўстарэлыя словы і заменіць іх сучаснымі?

1. Хутка скончыліся зімовыя вакацыі. 2. Зноў трэба брацца за кнігі, даставаць атрамант. 3. Затое будзе весела, а то сядзіш як перст дома.

Б. Хто знойдзе іншамоўнае слова і заменіць беларускім?

1. Працяжнік патрэбна адрозніваць ад дэфіса. 2. Арфаграфія знаёміць з правіламі напісання. 3. Перад вачамі разгортваўся прыгожы пейзаж. 4. На сходзе была прынята рэзалюцыя. 5. Паміж машынамі на магістралі вытрымліваецца пэўны інтэрвал.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

IV. Гульня «Анаграма» – падбор слоў шляхам перастаноўкі літар. Вызначыць анаграмы са слоў *лапата, лямпа, радок, камар.*

V. Гульня «Шарада» – утварэнне новага слова з двух ці больш слоў шляхам падстаноўкі і перастаноўкі літар.

Адгадаць шарады: *ачаг + роў = ...; сава + тып = ...; ліс + сок + гар = ...*

У чым перавага гульні-задання на ўроку? Ваша ацэнка прапанаваных гульняў-заданняў. Прапануйце свае гульні-заданні для ўрокаў беларускай мовы.

15. Што абазначаюць словы *пісьменнік, пісец, пісака, пісарчук?* Чым яны адрозніваюцца і ў якіх тэкстах могуць ужывацца, сустракацца?

16. Адным з прыёмаў працы са словам у кантэксце з'яўляецца стылістычны эксперымент, калі вучню патрэбна з некалькіх прапанаваных слоў-сінонімаў выбраць адно, якое найбольш адпавядае па сэнсе, дастасуецца да слоў у пэўным кантэксце.

Прааналізуйце прапанаванае ніжэй практыкаванне і распрацуйце арганізацыю працы вучняў з ім. Якая мэта такога задання?

1. Нездарма спрадвеку кажуць у народзе: (сварка, дыскусія, палеміка) не да ладу, (сварка, дыскусія, палеміка) хату зводзіць. 2. Паляўнічы перазарадзіў стрэльбу, паправіў (ягташ, кайстру, сумку, ранец) і падаўся далей у глыб лесу. 3. (Мары, летуценні) занеслі мяне далёка ад дому. 4. Родныя мясціны, (харомы, хата, дом, палац), бацькі мае – усё ўспамінаецца з замілаваннем і шчымлівым болем. 5. Дакладчык цікава і прыгожа (гаманіў, гаварыў, мармытаў, бубніў) аб новых зменах у жыцці.

17. Пазнаёмцеся з практыкаваннем, выкарыстаным на ўроку, і вызначце яго мэту, задачы, месца і час правядзення.

Вядома, што словы *ліса, мядзведзь, варона, заяц* у залежнасці ад свайго значэння могуць выкарыстоўвацца ў розных стылях мовы. Заданне па радах: кожнаму раду прапануецца слова (глядзі на дошку, дзе запісаны словы і нумар рада), кожны вучань складае сітуацыю, у якой гэтае слова можа быць ужыта ў пэўным значэнні, і адпаведна сітуацыі складае дыялог. Можна працаваць папарна.

18. Знаёмства з фразеалагізмамі і засваенне іх павінна ажыццяўляцца на кожным уроку, ва ўсякім разе пры вывучэнні ўсіх раздзелаў і тэм.

На якім уроку, пры вывучэнні якой тэмы настаўнік прывёў устойлівыя выразы і растлумачыў іх?

Ён і аза не ведае – 'нічога не ведае, не разумее ў якой-небудзь справе'.

Пачынаць з азоў – 'з самага пачатку, з самых асноў'.

Падбярыце фразеалагізмы, якія пэўным чынам звязаны з канкрэтнай тэмай (тэмамі) урока беларускай мовы, і растлумачце, як вы ўключыце іх у ход урока.

19. *Як вы выкарыстаеце верш «Востры язычок» І. Шуцько пры вывучэнні фразеалагізмаў, замацаванні іх ужывання?*

Мама кажа:
– Наш Пятрок
Мае востры язычок!

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

– Дык чаму ж, –
Спытала Люба,
Не парэжа Пеця
Губы?

20. Вучні 9–11 класаў так растлумачылі фразеалагізмы і асобныя словы: блізкі свет ‘блізкі’; гады ў рады ‘стары’, ‘заўсёды’; золкі ‘пахмурнае надвор’е’; адведкі ‘адведаць; нешта паспрабаваць’.

Аб чым гавораць памылкі вучняў? Якія метадычныя вывады неабходна зрабіць настаўніку? На што вы звернеце асаблівую ўвагу вучняў пры выпраўленні памылак, пры тлумачэнні новых слоў і фразеалагізмаў?

21. Растлумачце значэнне сінанімічных фразеалагізмаў, вызначце іх адрозненне.

1. *Адбою няма.* А млын там ёсць вялікі, божухна ты мой! Меле і меле. Ад завозу проста адбою няма *(З. Бядуля).*

Да гібелі. За Сырніцай – крумкачы, вужы і дзікі. І грыбоў да гібелі... *(І. Пташнікаў).*

Па завязку. Калі вырву там яшчэ салетры – пазваню па машыны. А едучы назад – заеду. Пайшлі. Спраў там ў мяне – па завязку... *(Я. Брыль).*

Хоць гаць гаці. Такіх паноў – хоць гаць гаці *(Я. Колас).*

2. *Адным духам.* Выехалі на лодцы ў мора. Спусцілі якар, а да яго прывязалі кошык. Трэба было адным духам адвязаць пад вадой кошык і вынесці напаверх *(Я. Маўр).*

Як на пажар. Што ў цябе там сталася, што ты ляціш як на пажар? *(М. Лынькоў).*

Аж пяткі блішчаць. Бег што сілы, без аглядкі, аж блішчалі ў хлопца пяткі *(А. Александровіч).*

Без духу. За дзядзькам Костусь прэ без духу *(Я. Колас).*

З усіх ног. І калі пальнулі пры ім з вінтоўкі, Мішка як дуж кінуўся з усіх ног наўцёкі і зашыўся ў стог саломы, што стаяў каля дарогі *(М. Лынькоў).*

На адной назе. На, збегай да Моні і прынясі дзвс калоды карт. Ды жыва – на адной назе! *(Я. Колас).*

На скорую руку. Добрую палавіну хаткі займала нізкая гліняная печ з камінкам, дзе на скорую руку варылі бульбу, а вечарамі палілі лучыну *(А. Якімовіч).*

Як вокам згледзець. Хлопцы-малайцы як вокам згледзець схаваліся ў рог *(Казка).*

Як слова сказаць. Пройдзе зімка, пройдзе лета, як сказаці слова, дачакаюся я гэтак і выбараў новых *(Я. Купала).*

Якая мэта задання? Як арганізуеце працу вучняў і калі (на ўроку, дома)?

22. Прачытайце асобныя тэкставыя фрагменты з твораў Васіля Быкава, вызначце ў іх фразеалагізмы, устанавіце, якія з іх ужыты аўтарам без змен, а якія з аўтарскімі зменамі (спрашчэнне, ці страта аднаго з кампанентаў; замена кампанента іншым словам; ускладненне, ці ўключэнне новага слова ў

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

кампанентны склад; кантамінацыя, ці злучэнне двух фразеалагізмаў у адзін, і інш.).

1. – Лукашоў, пойдзеш замыкаючым. І каб ніякіх адставак. Паняў? – Панятна, – цвёрда адказаў сяржант і саступіў з лыжні, каб прапусціць наперад астатніх. – Тады марш! Яшчэ пару рыўкоў – і сініца ў шапцы.

2. У вайну ордэнаў з тры адхапіў, ну і паплыла галава ад гонару. І даганарыўся.

3. Здаралася, ён заставаўся на нядоўга камандзірам батальёна, даўжэй – камандзірам роты, немцы асабліва яго нідзе не білі, звычайна выходзіла так, што і Карпенка, налаўчыўшыся, даваў добрай здачы.

4. – Ну, даволі. Даволі капаць, – больш бадзёра і ласкава сказаў камандзір. – Акапаемся і заўтра як у мамкі за пазухай будзем. – Як у Мурла ў торбе, – жартоўна зазначыў Віцька Свіст. – І суха, цёпла, і гаспадар шануе. 5. Цяпер сапраўды пытанне стаіць так: ці ўратавацца паасобку, ці праваліцца ў тартарары ўсім разам. 6. – Ат, доўгая гісторыя. Гісторыя з геаграфіяй. Была справа, ага.

Паспрабуйце растлумачыць мэту ўжывання і прычыну змены фразеалагізма. (Для даведак звяртайцеся да «Слоўніка фразеалагізмаў» І. Я. Лепешава).

23. Прачытайце фразеалагізмы, устанавіце іх значэнне.

Ад Адама; вось табе <бабка> і Юр'еў дзень!; двухаблічны Янус; кітайская сцяна; мафусаілаў век; пад Катоўскага; пацёмкінская вёска; сталыпінскі гальштук; шапка Манамаха; як швед пад Палтавай.

Прадумайце, калі і з якой мэтай пры вывучэнні назоўніка вы выкарыстаеце прыведзеныя фразеалагізмы? Якая дадатковая культурная інфармацыя ўтрымліваецца і ўзнаўляецца праз кампанентны склад у прыведзеных фразеалагізмах?

24. Пры вывучэнні байкі «Ганарысты парсюк» К. Крапівы настаўнік прапанаваў вучням у пэўнай паслядоўнасці наступныя заданні:

1. *Калоць (вочы)*. Што азначае слова *калоць?* А якое значэнне мае выраз калоць вочы?

2. А як вы разумееце выраз *носа не дастаць і сажнем*?

3. Што азначаюць выразы *мокрага месца не застанецца* і *глядзець праўдзе ў вочы*?

Які навык выпрацоўваецца ў ходзе выканання такіх практыкаванняў?

25. Герой казкі «Буслінае лета» В. Віткі гаворыць:

1. І вас таксама я прашу,
Сябры, – ні слова, ні гугу,
…
Сакрэт я вам даверу,
Вы толькі дайце слова,
Я прынясу паперы
І новы свой аловак.

2. Не плач, мама, – я даў слова
Апісаць жыцце буслова.
І цяпер па абавязку
Пра яго складаю казку...

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Якое слова просіць чытачоў «даць» і якое слова «даў» герой казкі? Сфармулюйце заданні да тэксту, распрацуйце канспект часткі ўрока працы над тэкстам.

Заняткі 8 *Методыка вывучэння марфемікі і словаўтварэння*

Заданні і практыкаванні

1. Вучням неабходна правесці марфемны разбор выдзеленых слоў. Пракаменціруйце, чаму словы прыведзены ў кантэксце?

1. У гасцях добра, а *дома* лепш. 2. Ад *дома* да ракі каля ста метраў. 3. Сын вярнуўся з арміі *вясною.* 4. Я любаваўся ранняю *вясною.*

2. Улічваючы сувязі лексікі і фразеалогіі са словаўтварэннем, пры вывучэнні словаўтварэння мэтазгодна даваць наступныя дадатковыя заданні да практыкаванняў:

1) вызначыць лексічнае значэнне ўтворанага слова і лексічнае значэнне слова, ад якога яно ўтворана;

2) падабраць аднакаранёвыя словы да слова, якое ўжыта ў пэўным значэнні;

3) вызначыць, ці выкарыстоўваюцца аднакаранёвыя словы як сродак сувязі сказаў у тэксце ці яны з'яўляюцца неапраўданым паўтарэннем аднакаранёвых слоў;

4) вызначыць сэнс слова і словаўтваральнае значэнне прыстаўкі ці суфікса;

5) вызначыць, у прамым ці пераносным значэнні ўжыта выдзеленае слова.

Абгрунтуйце неабходнасць такога тыпу дадатковых заданняў. Падбярыце дыдактычны матэрыял для працы па пытаннях словаўтварэння з улікам прыведзеных вышэй дадатковых заданняў і пракаменціруйце ход працы.

3. Настаўнік прапанаваў правесці марфемны разбор слоў [рашчын'іц'] і [вып'эшчаны], але папярэдзіў вучняў, што спачатку чакае ад іх пытання.

Якога пытання чакае настаўнік і чаму?

4. Чаму, перш чым разбіраць словы па саставе, неабходна абавязкова ўстанавіць лексічнае значэнне і прыналежнасць да пэўнай часціны мовы? Каб не памыляцца, лепш адразу выпрацоўваць у вучняў звычку вызначаць лексічнае значэнне і прыналежнасць слова да пэўнай часціны мовы. Адказ падмацуйце прыкладамі.

5. Словаўтваральны разбор слоў тыпу *ўваход, выхад, праход, запіс, выпіс,* як правіла, вучні праводзяць з памылкамі.

Якія памылкі і ў чым іх прычына? Як папярэдзіць няправільны словаўтваральны разбор слоў?

6. Часта вучні вызначаюць корань як нязменную частку слова. А што рабіць з вызначэннем кораня ў такіх словах? З якой мэтай вы іх выкарыстаеце на ўроку?

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Сук – сучок, дарога – дарожанька – у дарозе – дарожка, рука – у руцэ – ручны, страха – стрэшка – на страсе, клікаць – кліч, дыхаць – дух – душны – духмяны, біць – бой – б'ю, падперці – падпіраць – падапру – падпора, плыць – плывец – плаваць, жаць – жну – паджынаць, зняць – зніму, падкова – падкаваць – падкую, сядзець – сяджу, вораг – варожы.

7. Калі выкарыстаеце і як арганізуеце працу вучняў з наступным практыкаваннем?

Выдзеліце корань у словах, падабраўшы роднасныя, і ўстанавіце, ці ўжываюцца карані самастойна, без іншых марфем?

Абняць, абутак, бітва, вусач, гнаць, дабавіць, звычай, зняць, падняць, пераняць, прыбавіць, прывыкаць, прывычка, разуць, абуць.

8. Устанавіць значэнне прыстаўкі вучням не заўсёды лёгка, не заўсёды на гэтай працы засяроджвае ўвагу настаўнік, а, як вынік, вучні не адрозніваюць аднакаранёныя словы з рознымі прыстаўкамі і, зразумела, з розным лексічным значэннем.

Як вы расцэньваеце прыведзенае ніжэй практыкаванне?

Ці аднолькавае значэнне прыведзеных аднакаранёвых слоў? Якой марфемай яны адрозніваюцца і якое значэнне кожнай з іх?

Паднесці, перанесці, прынесці, узнесці, знесці, неданесці; падпісаць, перапісаць, прыпісаць, надпісаць, спісаць, выпісаць, недапісаць.

9. З якой мэтай выконваюцца ў класе практыкаванні?

1. Вызначце групы аднакаранёвых слоў.

Казаць, указ, паказваць, паказчык, казка, казачнік, паказ, паказытаць, наказаць, сказаць, паказаны, адказаць, паказальны, указка, паказванне, указванне, выказванне, указчык, казачны, казытаць, казачніца, казытанне, козытна, козыт.

2. Ці аднолькавы корань у словах? Дакажыце.

Граф, графа, графіка, графіня, графіць, графскі, графленне, графства, графітавы, графіт, графітны.

Які вывад вы зробіце?

10. Якая частка слоў змяняе іх сэнс? Як?

Маральны – амаральны, рэлігія – антырэлігія, расчыніць – зачыніць, добры – нядобры, грунтоўны – безгрунтоўны, удар – контрудар, падземны – надземны, прыязджаць – ад'язджаць.

Дайце метадычныя каментарыі да гэтага практыкавання.

11. Якімі прыстаўкамі можна выразіць пачатак, а якімі – канец дзеяння?

Грымець, пілаваць, бегчы, спяваць.

За-, пера-, па-, ад-, рас-, пра-.

У чым асаблівасць гэтага практыкавання? Якая роля такіх практыкаванняў?

12. Чаму ў прыведзеных словах выдзяляем прыстаўкі *раз-* і *рас-, раза-; ад-* і *ада-; пад-* і *пада-*? Якая роля вырыянтаў прыставак?

Разабраць, разбіраць, разаслаць, рассцілаць; адагрэць, адаслаць, адпісаць, адварыць; падагрэць, падбадзёрыць, падвезці.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

З якой мэтай аналізуем прыстаўкі ў словах? Як правядзём такі аналіз у класе?

13. Аб чым гавораць прыстаўкі ў выдзеленых словах? Чаму яны паўтараюцца?

1. Кожнаму земляробу даецца планета суцэльная, каб ён удоваль мог наарацца, насеяцца, нажацца *(М. Танк)*. 2. Як трушчыць лёд рака, ламае ўладна крыгі і, вырваўшыся з пут, свабодная плыве, – так думка ажыве – і смерці лёд разгорне, жывая – заблішчыць, заплача, запяе... *(К. Буйло)*. 3. Гэта ўсё трэба было перажыць, перачуць, перадумаць *(М. Лужанін)*. 4. Зашумеў лес разгуканы, нівы задрыжалі, задрыжалі і тыраны, што бяду стваралі. Зашумелі, загрымелі магутныя песні *(Я. Купала)*. 5. Задрыжаў здалёку лес, завойкаў, закрахтаў *(З. Бядуля)*. 6. Ад шуму, гвалту, ляманту затрэслася паветра, закурыўся пухам снег, магутная пушча раскатурхалася, разгайдалася, расшумелася, як сялянскі сход, і ўжо ніякая сіла не магла супакоіць яе *(Я. Колас)*. 7. Заіскрыліся, заблішчалі на сонцы белыя абрусы снягоў *(Я. Колас)*.

14. Вучням прапануецца раздзяліць на групы спалучэнні слоў у залежнасці ад значэння прыстаўкі *пры-:* непаўната якасці ці дзеяння; далучэнне, прыбліжэнне; знаходжанне каля каго-небудзь; давядзенне дзеяння да канца; дадатковае адценне.

Прылегчы адпачыць, прывязаць вяроўку, прыбудаваць хлеў, прыадчыніць вароты, прыдарожная паласа, прыслухацца да заўваг, прыбярэжны ўчастак, прызямленне касманаўта, прыплысці да берага, прырэчны калгас, прысыпаць зямлёю, прыступіць да працы, прыляцела мушка, прыгарадны цягнік, прытуліцца да дрэва.

Ваша меркаванне наконт мэты практыкавання.

15. Параўнайце азначэнні, дадзеныя ў розны час рознымі аўтарамі падручнікаў для школы. Якія вывады вы зробіце?

1. «Корань слова – гэта такая непадзельная часьць слова, ад якой творацца родныя між сабою словы» (гл.: *Тарашкевіч, Б.* Беларуская граматыка для школ / Б. Тарашкевіч. – Вільня, 1929. – С. 65).

«Устаўка (або суфікс). Тая нязьменная часьць слова, што стаіць паміж корнем і канчаткам, называецца устаўкай» (Там жа. – С. 65).

«Прыстаўка (або прэфікс). Тая часьць слова, што стаіць перад корнем, называецца прыстаўкай» (Там жа. – С. 66).

2. «Корань – гэта такая непадзельная частка слова, ад якой можна ўтвараць родныя паміж сабой словы. Корань заключае ў сабе галоўнае, асноўнае значэнне кожнага слова» (гл.: *Пратасевіч, І.* Рабочая кніга па беларускай мове: сістэматычны курс морфолёгіі і элементы сынтаксу / І. Пратасевіч, І. Самковіч. – Выд. 2. – Мінск, 1929).

«Устаўка (суфікс) – гэта такая частка слова, якая стаіць паміж коранем і канчаткам і надае розьніцу ў значэньні тых слоў, якія ўтвараюцца ад аднаго кораня» (Там жа. – С. 9).

«Тыя часткі асновы, якія стаяць перад коранем слоў, завуцца прыстаўкамі» (Там жа. – С. 11).

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

3. «Агульная значымая частка роднасных слоў, у якой выражаецца іх галоўнае значэнне, называецца коранем» (гл.: *Яўневіч, М. С.* Беларуская мова. Падручнік для 5–6 класаў васьмігадовай і сярэдняй школы з рускай мовай навучання / М. С. Яўневіч, У. К. Андрэенка. – Мінск, 1982. – С. 13).
«Суфікс – гэта значымая частка слова, якая стаіць пасля кораня і служыць для ўтварэння слоў» (Там жа. – С. 13).
«Прыстаўка – гэта значымая частка слова, якая стаіць перад коранем і служыць для ўтварэння слоў» (Там жа. – С. 13).
4. «Корань – галоўная значымая частка роднасных (аднакаранёвых) слоў» (гл.: *Красней, В. П.* Беларуская мова. 5 клас / В. П. Красней [і інш.]. – Мінск, 2014. – Ч. 2. – С. 105).
«Прыстаўка – значымая частка слова, якая стаіць перад коранем і служыць для ўтварэння новых слоў» (Там жа. – С. 110).

16. Перш чым утвараць прыметнікі з суфіксам *-н-*, настаўнік прапанаваў выдзеліць аснову ў словах *аварыя, музей, латарэя, хвоя, надзея.*

З якой мэтай было прапанавана гэта заданне? Чым растлумачыць падбор слоў для аналізу?

17. У цэлым радзе слоў па-рознаму выдзяляюць суфіксы: *-н-* і *-ік, -нік.* Напрыклад: *ляс-н-ік* і *ляс-нік, лыж-н-ік* і *лыж-нік, грыб-н-ік* і *грыб-нік, дарож-н-ік* і *дарож-нік, багаж-н-ік* і *багаж-нік.*

Што рабіць вам, калі вашы вучні па-рознаму выдзеляць суфіксы?

Вашы прапановы і меркаванні наконт гэтага пытання.

18. Суфікс *-б-* у беларускай мове даволі рэдкі. Настаўнік для ілюстрацыі гэтага суфікса як словаўтваральнага сродку прывёў рады слоў:

Бароцца → барацьба, маліць → мальба, ганіць → ганьба, прасіць → просьба, дзяліць → дзяльба, рэзаць → разьба, дружыць → дружба, служыць → служба, жаніць → жаніцьба, страляць → стральба, касіць → касьба, хадзіць → хадзьба, малаціць → малацьба, хварэць → хвароба.

Якія з гэтых слоў можна выкарыстаць для новага задання з мэтай выяўлення сувязі словаўтварэння, фанетыкі, арфаэпіі і арфаграфіі? Сфармулюйце заданне да іх. Прадоўжыце падбор заданняў і мэтай развіцця маўлення на матэрыяле слоў па вашым выбары.

19. Настаўнік прапанаваў прачытаць словазлучэнні, узнавіць літару, абгрунтаваць яе выбар.

Зап..ваць песню, зап..ваць лекі, зап..саць харчы, зап..саць сказы.

Чаму прыведзены словазлучэнні? Які доказ патрэбны настаўніку?

20. Пракаменціруйце, калі і з якой мэтай можа быць выкарыстана на ўроку наступнае практыкаванне:

Утварыце складаныя назоўнікі ці прыметнікі ад прыведзеных лічэбнікаў і назоўнікаў.

Пяць і вугал, дзесяць і клас, сорак і градус, пяцьдзясят і год, сем і паверх, дзевяноста і працэнт, восем і год, адзін і дзень, дванаццаць і том, дзевяць і бал.

21. На дошцы запісаны спалучэнні слоў: *жоўтыя лісты, розны колер, шмат галасоў, лісце падае.* Настаўнік дае заданне вучням: скласці сказы на

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

тэму «Асенні лес», выкарыстаўшы складаныя назоўнікі і прыметнікі, утвораныя ад запісаных на дошцы спалучэнняў.

Што засвойваюць вучні? Якая карысць ад такога задання?

22. Якія суфіксы могуць далучацца да прыведзеных слоў (асноў) і якія новыя словы можна ўтварыць?

Сасна, елка, бяроза, дуб; касіць, гаварыць, спяваць.

Заняткі 9 *Методыка вывучэння граматыкі*

Заданні і практыкаванні

1. Пазнаёмцеся з асноўнымі задачамі вывучэння марфалогіі ў школе. Ваша разуменне іх і думкі наконт практычнай іх рэалізацыі.

1. Выпрацаваць уяўленне ў вучняў, што марфалогія – гэта строга арганізаваная сістэма, куды ўваходзяць вядомыя марфалагічныя класы слоў і іх формы, якія існуюць, функцыянуюць не самі па сабе, а ў структуры словазлучэнняў, сказаў.
2. Пазнаёміць вучняў са складам часцін мовы, з падзелам іх на самастойныя і службовыя і з выдзяленнем выклічнікаў як асобнай часціны мовы.
3. Забяспечыць засваенне вучнямі формаў словазмянення, якія характарызуюць пэўныя часціны мовы, і навучыць правільнаму ўжыванню гэтых форм для пабудовы словазлучэнняў і сказаў.
4. Паведаміць некаторыя звесткі пра словаўтварэнне асобных часцін мовы.
5. Выпрацаваць неабходныя арфаграфічныя навыкі, якія апіраюцца на разуменне правіл правапісу, што звязаны з вывучэннем марфалогіі.

Наколькі неабходна настаўніку ведаць названыя задачы?

2. Практыка выкладання марфалогіі падказвае, што найбольш тыповымі памылкамі яе засваення вучнямі з’яўляюцца:

1) змешванне паняццяў «часціна мовы» і «член сказа»;
2) неадрозненне часцін мовы, асабліва пры пераходзе адной часціны мовы ў другую, напрыклад: *уверх* і *ў верх* (елкі), *марожанае* мяса і *марожанае* «эскімо»;
3) неадрозненне знешне падобных форм, асабліва склонавых форм назоўніка, напрыклад, формы роднага і вінавальнага склонаў тыпу *брата, інжынера, каваля;*
4) зблытванне беларускіх і рускіх формаў слова, назваў часцін мовы і інш.

Як веданне тыпаў памылак дапаможа вам папярэджваць іх ці выпраўляць? Падбярыце практыкаванні для ілюстрацыі такой працы.

3. Як вядома, марфалогія вывучае часціны мовы, іх формы і правілы змянення.

Якую дапамогу ў тлумачэнні паняцця «марфалогія» акажа вам этымалогія слова ***марфалогія*** *– ад грэчаскіх morphe – форма і logos – вучэнне?*

4. Усе часціны мовы падзяляюцца на самастойныя і службовыя, а выклічнік не адносіцца ні да самастойных, ні да службовых, а выражае пачуцці і пабуджэнні.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Як вы растлумачыце гэта вучням, каб яны самі прыйшлі да такога выраду? Падрыхтуйце канспект першага ўрока па марфалогіі.

5. Адным з прыёмаў, што садзейнічаюць развіццю маўленчай мабільнасці, з'яўляецца пераклад.

Прааналізуйце прыведзены ніжэй моўны матэрыял: якая мэта перакладу? На што скіравана ўвага вучняў?

Дочка, подошва, ольха, крапива, верба; глупости, крупа, чернила, белила; брала, несла, везла, нести, везти; семь, восемь, семьдесят, семьсот.

6. Сфармулюйце заданне да наступнага матэрыялу:

1. Сочы асабліва (прыгожае, прыгожая, прыгожы) ранняй вясною.
2. Прачытаў (новы, новае, новую) меню.
3. Глядзеў на (смешны, смешнае, смешную) шымпанзэ.
4. З цікаўнасцю слухаў пра (незвычайны, незвычайнае, незвычайную) Антарыа.

Якая мэта практыкавання?

7. Каб вучні лепш зразумелі і правільна вызначалі разрад прыметнікаў па значэнні, настаўнік знаёміць іх з практычнымі прыёмамі адрознення якасных прыметнікаў ад іншых:

1) якасныя прыметнікі маюць ступені параўнання;
2) якасныя прыметнікі могуць мець кароткую форму.

Як і калі з гэтымі прыёмамі вы знаёмілі б вучняў? Якія яшчэ практычныя прыёмы дапамагаюць распазнаваць разрад прыметніка?

8. Якія, на вашу думку, узнікаюць у вучняў цяжкасці пры вызначэнні разрадаў прыметнікаў па значэнні? У чым іх прычыны?

9. Вядома, што пры колькасных і дробавых лічэбніках *два (дзве), абодва (абедзве), тры, чатыры* назоўнікі, прыметнікі і дзеепрыметнікі маюць форму назоўнага склону множнага ліку, а пры зборных лічэбніках *двое, трое, чацвёра, пяцёра* – форму роднага склону множнага ліку.

Як паведаміць аб гэтым вучням, каб папярэдзіць ці выправіць памылкі ў іх мове? Падрыхтуйце практыкаванні для папярэджвання памылак і выпрацоўкі навыкаў правільнага ўжывання гэтых лічэбнікаў.

10. Для чаго і калі можна выкарыстаць на ўроку заданне-гульню: адшукаць лічэбнікі ў сказах і даць ім характарыстыку.

1. Астап з Васем абедзвюма рукамі трымаліся за борт трохтонкі. 2. Адвакат прыехаў на суд без затрымкі. а чацвёртай гадзіне. 3. Петрык, цябе бацька кліча. 4. На стале ляжыць пачаты рыбны піражок. 5. Рамадзін трымаўся са сваімі падначаленымі проста, і яны патроху прывыклі да яго. 6. Пад кустом спяць чацвёра зайчанят.

11. Ад дзеясловаў *несці, весці, браць, стрыгчы, сядзець, крычаць* утварыце форму 2-й асобы множнага ліку абвеснага і загаднага ладу.

Якая мэта практыкавання? Чаму менавіта форму 2-й асобы множнага ліку абвеснага і загаднага ладу?

12. У дзеепрыметніках выкананы, *акружаны, закончаны, нагружаны* адзін вучань выдзеліў суфікс *-н-, другі – -ан-*.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Як вы падыдзеце да вырашэння пытання, устанаўлення ісціны? Вашы практычныя прапановы для вучняў.

13. Пры вывучэнні дзеепрыслоўяў добра выкарыстаць фразеалагізмы. Якія вашы адносіны да падабранага матэрыялу? Якія заданні вы сфармулюеце да яго?

1. Як пшаніцу прадаўшы. 2. Як мыла з'еўшы. 3. Як з прывязі сарваўшыся. 4. Як вады ў рот набраўшы. 5. Язык высалапіўшы. 6. Закасаўшы рукавы. 7. Спусціўшы рукавы. 8. Злажыўшы (склаўшы) рукі. 9. Зубы сцяўшы. 10. На лес гледзячы. 11. У сабакі вачэй пазычыўшы.

14. Адным з прыёмаў працы вучняў на ўроку беларускай мовы з'яўляецца пераклад. Пераклад з рускай мовы сказа *Внук поехал к бабушке, живущей в соседней деревне, с огромным желанием помочь ей* на беларускую мову вучні выканалі так: *Унук паехаў да бабулі, жывучай у суседняй вёсцы, з вялікім жаданнем дапамагчы ёй.*

Якая памылка (тыповая) дапушчана пры перакладзе? Чым яна выклікана? Як яе папярэдзіць і выправіць?

15. Прачытайце складзеныя вучнямі сказы і выпраўце ў іх памылкі. Якія тыповыя памылкі і якая іх прычына?

1. Рыхтуючыся да экзаменаў, у нас узніклі незразумелыя месцы.
2. Пад'язджаючы да Гомеля, у нас сапсаваўся аўтобус.
3. Выходзячы з класа, у вочы кінулася аб'ява.
4. Зрабіўшы ўрокі, кнігі былі пакладзены ў партфель.

16. У практыцы існуюць два спосабы самаправеркі выкарыстання дзеепрыслоўяў:

1) перабудаваць сказ, замяняючы дзеепрыслоўе дзеясловам і злучаючы аднародныя выказнікі злучнікам *і*;

2) дзеепрыслоўе ці дзеепрыслоўнае словазлучэнне паставіць бліжэй да дзейніка, паколькі дзеепрыслоўе абазначае дадатковае дзеянне і таму адносіцца не толькі да выказніка, але і да дзейніка. Асноўнае дзеянне (дзеяслоў-выказнік) і дадатковае дзеянне (дзеепрыслоўе) выконваецца адной і той жа асобай, прадметам (дзейнік).

Падрыхтуйце ход разважання над выпраўленнем памылак з папярэдніх дзвюх задач, выкарыстоўваючы прыведзеныя правілы.

17. Для выпрацоўкі ўмення вызначаць прыслоўі сярод іншых часцін мовы на ўроку было прапанавана вучням наступнае практыкаванне:

Назваць нязменныя словы сярод прыведзеных:

Вечар, вечарам, увечары; удзень, дзень, днём, штодзень; зранку, раніца, раніцой, ранішні; таварыскі, таварыш, па-таварыску; верх, наверсе, уверсе, даверху, вярхом, верхні, паверхня, паверхневы.

Дайце ўзор вуснага разважання вучня.

18. Для засваення сінанімічных сродкаў пры вывучэнні прыслоўяў прапануюць, напрыклад, такія практыкаванні:

1. Падабраць да фразеалагізмаў блізкія паводле значэння прыслоўі. З некаторымі парамі пабудаваць сказы.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Адзін за адным – ..., душа ў душу – ..., дзень пры дні – ..., з дня на дзень – ..., з году ў год – ..., крок за крокам – ..., лоб у лоб – ..., рука ў руку – ..., след у след – ... .

2. Да наступных прыслоўяў падабраць блізкія паводле значэння фразеалагізмы. З некалькімі парамі пабудаваць словазлучэнні. Вызначыць галоўны і залежны кампаненты ў фразеалагізмах.

Актыўна, вечна, заадно, павольна, зладжана, па-рознаму, старанна, усебакова, усюды, хутка.

(Ад веку да веку, біць крыніцаю, за адным махам, закасаўшы рукавы, нага за нагу, там і сям, так і гэтак, тут як тут, у адзін голас, удоўж і ўпоперак.)

3. Пабудаваць структурныя схемы фразеалагізмаў: ледзь чутна, дарма што, мала калі, збоку прыпёку (гл.: *Лаўрэль, Я. М.* Вывучэнне марфалогіі ў школе / Я. М. Лаўрэль, Т. Р. Новікава, С. А. Язерская. – Мінск, 1991. – С. 136).

Якія заўвагі выклікаюць у вас прыведзеныя практыкаванні, заданні ў іх? Якія практыкаванні вы падабралі б для вызначэння стылістычнай ролі прыслоўяў, граматычнай сінаніміі прыслоўяў з іншымі адзінкамі?

19. Вядома, што пры сінтаксічным разборы словазлучэння існуе пэўны парадак:

1. Выдзеліць словазлучэнне ў сказе.
2. Расказаць аб будове словазлучэння: знайсці галоўнае і залежнае словы і ўказаць, якімі часцінамі мовы яны выражаны; вызначыць спосаб сінтаксічнай сувязі.
3. Вызначыць граматычнае значэнне словазлучэння.

Чаму такі парадак сінтаксічнага разбору словазлучэння і што галоўнае ў ім?

20. Выкарыстаўшы схему сінтаксічнага разбору словазлучэння ў папярэднім заданні, дакажыце сувязь сінтаксісу і марфалогіі як двух бакоў, аспектаў граматыкі.

21. Рускі пісьменнік К. Паўстоўскі пісаў: «Яны цвёрда трымаюць тэкст і не даюць яму рассыпацца».

Аб чым пісаў К. Паўстоўскі, на вашу думку? Якім назоўнікам можна замяніць займеннік яны ў выказванні К. Паўстоўскага, каб было зразумела ўсё без папярэдняга тэксту?

22. Вызначце ў тэксце назыўныя сказы і ўстанавіце іх ролю.

Чылі. Хрыбет Дамейка, горад Дамейка, у гарах – мінерал дамейкіт, у акіяне – ракушка навуцілус дамейкус, на зямлі – фіялка дамекіяна. Гэта ў гонар Ігната Дамейкі (1801–1889), ураджэнца маёнтка Нядзведка, што пад Мірам. Сябар Чачота, Міцкевіча, Зана, стрыечны брат Марылі Верашчакі, першага кахання Міцкевіча, філарэт, вязень турмы ў Базыльянскім кляштары, ён пасля разгрому паўстання 1830 г. вымушаны быў уцячы за мяжу. Парыж. Кантракт з Чылі. Лекцыі па хіміі і мінералогіі ў г. Какімба. Адкрыў жыхарам Чылі, што такое салетра, для чаго яна прыдатна, адкрыў залежы медзі і срэбра. Пасля ён прафесар у Сант'яга. Распрацоўвае і ажыццяўляе школьную рэформу, падарожнічае сярод напаўдзікіх араўканцаў, робіцца іх другам, бароніць іх. Чатыры тэрміны Дамейка

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

перавыбіраецца рэктарам універсітэта. Ён бацька чалійскай навукі, рэарганізатар прамысловасці, навучання. Пасля смерці ён абвешчаны нацыянальным героем Чылі *(У. Караткевіч)*.

Як будзеце працаваць з вучнямі? Чаму мала толькі вызначыць назыўныя сказы?

Заняткі 10 *Асноўныя пытанні методыкі развіцця маўлення вучняў*

Заданні і практыкаванні

1. Прачытайце асобныя азначэнні тэксту. Вызначце прыкметы тэксту, іх асаблівасці, пакладзеныя ў аснову розных азначэнняў.

1. Тэкст – гэта «маўленчае камунікацыйнае ўтварэнне, функцыянальна скіраванае на рэалізацыю пазамоўных задач» (гл.: *Всеволодова, М. В.* Теория функционально-коммуникативного синтаксиса / М. В. Всеволодова. – М., 2000. – С. 337).

2. «Тэкст – гэта паведамленне, якое аб'ектавана ў выглядзе пісьмовага дакумента, літаратурна апрацавана ў адпаведнасці з тыпам гэтага дакумента, складаецца з шэрагу асобных адзінак, аб'яднанных рознымі тыпамі лексічнай, граматычнай і лагічнай сувязі, і якое мае пэўны мадальны характар і прагматычную ўстаноўку» (гл.: *Гальперин, Р. И.* О понятии «текст» / Р. И. Гальперин // Вопросы языкознания. – 1974. – № 6. – С. 72).

3. «Арганізаваны на аснове моўных сувязей і адносін адрэзак маўлення, які змястоўна аб'яднаны сінтаксічнымі адзінкамі ў нейкае цэлае, называецца тэкстам» (гл.: *Русская грамматика.* Т. 2. – М., 1980. – С. 83).

4. «… тэкст – гэта твор працэсу маўленчай творчасці, які валодае аднатэматычнасцю, цэласнасцю і завершанасцю і выступае як аб'ект пісьмовага дакумента, які літаратурна апрацаваны ў адпаведнасці з тыпам гэтага дакумента і складаецца з назвы (загалоўка) і рада асобных адзінак (звышфразавых адзінак ці сказаў у межах аднаго ЗФА), аб'яднаных рознымі тыпамі лексічнай, граматычнай, лагічнай, стылістычнай сувязі, што маюць пэўную мэтанакіраванасць і прагматычную ўстаноўку» (гл.: *Ляшчынская, В. А.* Методыка выкладання беларускай мовы. Маўленне / В. А. Ляшчынская. – Мінск, 2009. – С. 80).

5. «Тэкст – слоўны, вусны ці пісьмовы твор, які з'яўляецца адзінствам якога-небудзь больш ці менш завершанага зместу (сэнсу) і маўлення, якое фарміруе і выражае гэты змест» (гл.: *Головин, Б. Н.* Основы культуры речи / Б. Н. Головин. – М., 1988. – С. 14).

Якое азначэнне тэксту даецца вучням? Як вы растлумачыце, што такое тэкст? Дайце сваё азначэнне тэксту, якое вы будзеце выкарыстоўваць ці сфармулюеце разам з вучнямі на ўроках беларускай мовы ў школе.

2. Прадоўжыце пералік адметных прыкмет тэксту, якія неабходна давесці вучням пры вывучэнні тэксту.

Інфармацыйнасць, тэматычнае адзінства тэксту, звязанасць, кампазіцыйная структура…

Устанавіце сутнасць і ролю кожнай прыкметы тэксту для выпрацоўкі вызначаць і характарызаваць тэксты вучнямі.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

3. Для развіцця маўленчых навыкаў выкарыстоўваюцца розныя віды працы, але творчы патэнцыял вучняў пры гэтым неаднолькавы.

Вызначце, які з прапанаваных відаў працы з'яўляецца, на вашу думку, больш творчым у параўнанні з наступным (назавіце іх у пэўным парадку: ад больш творчага да менш ці наадварот).

1. Сачыненне спосабам аналізу кампазіцыйнай формы тэксту-ўзора: вучні капіруюць не тэкст, а толькі структуру, рыхтуючы выказванне на іншую, хоць і блізкую тэму.
2. Пераказ, блізкі да тэксту, ці падрабязны.
3. Сачыненне на дадзеную тэму ў пэўным стылі.
4. Калектыўнае пісьмо ў адказ сябрам з іншай краіны.
5. Пераказ сціслы.

4. Адным з відаў працы па развіцці маўлення вучняў з'яўляецца складанне сказаў па апорных словах.

Прааналізуйце наступныя заданні:

1. Складзіце сказы з наступнымі (на выбар) групамі слоў: *следства, дазнанне, допыт; таварыства, аб'яднанне, карпарацыя, альянс; характар, натура, нораў.*
2. Складзіце сказы з фразеалагізмамі *як укопаны, вады не замуціць, з рукамі адарваць, мець грунт пад сабою.*

Якая мэта гэтых практыкаванняў? Якія цяжкасці, на вашу думку, сустрэнуць вучняў пры выкананні заданняў? Як іх выявіць, прадухіліць?

5. Творчы пераказ – пераказ праслуханага або прачытанага з дадатковым заданнем, напрыклад: перадаць змест ад 3-й асобы, увесці пабочныя словы, дапоўніць эпізодам, прадоўжыць, выказаць свае адносіны і інш.

Падбярыце тэксты для падрабязнага і сціслага пераказаў і падрыхтуйце заданні для творчай працы вучняў.

6. Адным з этапаў методыкі правядзення пераказу з'яўляецца тлумачэнне незразумелых слоў.

Якія словы могуць быць не зразумелымі для вучняў і як вы растлумачыце ў прыведзеным ніжэй тэксце для пераказу ў 8 класе?

Звяры ў паводку

Паводка яшчэ не скончылася. Рэкі выйшлі з берагоў і злучыліся ў нізінах з лясными рэчкамі, раўчукамі і балотамі ў адзін вялікі водны прастор. Асобныя ўзвышшы ператварыліся ў астраўкі, на якіх ратуюцца ад вады лясныя звяры.

Вось сядзіць пад кустом цэлая грамада зайцоў. Яны прытуліліся адзін да аднаго. Каля іх можна часам убачыць і лісіцу. Трывожна бегае яна па астраўку, паглядае на ваду, а на зайцоў не звяртае ўвагі.

У сваю чаргу палахлівыя, заўсёды асцярожныя зайцы нібы зусім не заўважаюць свайго лютага ворага. Перад тварам стыхійнага няшчасця і агульнай небяспекі адвечная варожасць часова забыта. Калі падплысці да такога астраўка, можна ўсіх гэтых звяркоў пабраць рукамі і пасадзіць у лодку. Яны будуць сядзець ціха і мірна, пакуль лодка не наблізіцца да

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

цвёрдай зямлі. Тады ўсе пасажыры паўскакваюць адразу са сваіх месц і, не чакаючы каманды, знікнуць у лесе, не падзякаваўшы нават за ратунак.

Толькі ласі не баяцца высокай вады. Паводкі для іх не страшныя. Смела пераплываюць яны вялікія прасторы, затопленыя вадой.

Не баяцца вады і бабры. Але паводка непакоіць часам нават гэтых прыроджаных вадзяных жыхароў. Веснавая вада разбурае гаці і грэблі, пабудаваныя бабрамі на лясных рэчках, пагражае іх хаткам. Пасля паводкі руплівыя бабры рамантуюць сваю дамоўку *(В. Вольскі).*

7. У тэксце для пераказу не зразумелых для вучняў слоў не аказалася. Тым не менш настаўнік правёў пэўную працу:

1. Якое значэнне маюць словы *стойбішча, клубы?*
2. Якое слова вы ведаеце яшчэ, што мае такое ж гучанне?
3. Знайдзіце ў другім абзацы мнагазначнае слова (*застрыглі*). У якім значэнні яно ўжыта ў тэксце? Прывядзіце прыклады ўжывання слова ў іншых значэннях.
4. Як вы разумееце слова *сёлетняя?*
5. Што абазначае слова *мажная?* З якімі словамі яно спалучаецца?
6. Як вы разумееце выраз *куды вочы глядзяць?* Як можна сказаць інакш?
7. Падбярыце сінонімы да слова **стаяць** у першым абзацы.
8. Знайдзіце сінонімы да дзеясловаў са значэннем руху? Якая іх роля?

Тэкст

Сёння Міколка з бацькам зайшлі далёка ў лес. Вось і Ласінае возера. Непадалёку ад вады стаяць на палянцы стажкі сена. Там ласінае стойбішча.

А вунь і самі гаспадары. Ласі, пачуўшы людзей, насцярожана заварушыліся. Дужы, стары, сівы, кастлявы лось з гарбом і вялікімі рагамі, з рудой барадою і вострымі клубамі, падняўся, стаў варушыць доўгімі сківіцамі. Гэта – Дзед. Так назваў яго Міколка. А высокі танканогі завецца Амур. Ён важак статка. Амур узняў прыгожую галаву, ступіў два крокі ўперад і чмыхнуў. Статак захваляваўся яшчэ болей. Ласіхі застрыглі вялікімі вушамі. А маленькія сёлетнія двайняты Стручок і Буронка, рыжанькія, шустрыя, зашыліся ў сярэдзіну статка. Але тут жа цяляты зноў выскачылі на паляну. За імі падалася іх маці, шэрая мажная ласіха Машка. І толькі Лявонка, маленькі худзенькі бычэчак, спакойна стаіць ля стажка, па поўніцы скубе духмянае сена.

Лявонка гадуецца сіратою. Яго матка загінула сёлетняй вясною, калі ён толькі навучыўся скубці лазовоё лісце. Загінула неяк вельмі недарэчна. Пачуўшы непадалёку трэск бензапілы, памчалася па лесе, адводзячы небяспеку ад Лявонкі, выскачыла на дарогу і трапіла пад машыну.

Лявонка бег па лесе куды вочы глядзяць, пакуль сілы хапала. Нарэшце спыніўся. Доўга стаяў у лазовым кусце, адсопваўся. Успомніў матку і ціхенька замыкаў. Але на яго голас ніхто не адгукнуўся. Некалькі сутак пражыў Лявонка ў адзіноце. З усіх бакоў на яго навальваліся страхі. І невядома, чым бы скончылася яго бадзянне па лесе, каб не натрапіў ён на вузкую сцяжынку, якая вяла да Ласінага возера.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

На беразе возера Лявонка ўбачыў ласіху з двума такімі ж, як ён, рыжымі цяляткамі. Ад радасці ён замыкаў і пусціўся да іх подбегам. Хацеў прытуліцца да ласіхі, але тая так піхнула яго, што ён ледзь устаяў на нагах. Потым яго яшчэ не раз штурхалі і ласіхі і маладыя бычкі...

Назіраючы за Лявонкам з-за кустоў, Міколка ціха ўсміхаўся. Так шпарка жавала сена гэта малое ласяня.

Крыху пастаяўшы, бацька з сынам, задаволеныя, што Лявонка не прапаў, павярнулі назад.

– Вось так ён і расце, небарака, як гарох пры дарозе, – сказаў бацька. – Можа, і перакідаецца зіму. Трэба будзе лізунцоў сюды падкінуць ды ваўкоў паганяць *(Паводле В. Дайліды)*.

8. На дошцы (табліцы) запісаны тры схемы:

1-я схема	2-я схема	3-я схема
1. Тэзіс	2. Пачатак	1. Агульнае ўражанне ад прадмета.
2. Доказ.	2. Працяг.	2. Дэталі прадмета.
3. Вывад	3. Канец.	3. Адносіны да прадмета.

Якое заданне вы сфармулявалі б да гэтага матэрыялу? Якая мэта выкарыстання схем? На якім этапе выкарыстаеце?

9. Метадыст В. І. Капінос сцвярджае: «Тып маўлення ахоплівае параўнальна невялікі адрэзак звязнага тэксту. Тэкст любога сачынення ці пераказу звычайна складаецца з некалькіх тыпаў маўлення. Звычныя ў практыцы работы назвы – сачыненне-апісанне, сачыненне-апавяданне, сачыненне-разважанне – фіксуюць толькі тып маўлення, які пераважае ў пэўным сачыненні» (гл.: *Капинос, В. И.* Речеведческие понятия: их специфика и функции в школьном курсе русского языка / В. И. Капинос // Русский язык в школе. – 1988. – № 1. – С. 35).

Наколькі слушным з'яўляецца, на вашу думку, гэта меркаванне для настаўнікаў пры падрыхтоўцы іх да ўрокаў развіцця маўлення? Як вы зразумелі яго? Свае адказы падмацуйце прыкладамі.

10. Пры падрыхтоўцы да сачынення-апісання настаўнік выкарыстаў наступны тэкст у якасці ўзору:

Мястэчка Панямонь... было ў трох вярстах ад станцыі, а можа, нават і меней. Гэта старадаўняе мястэчка. Стаіць яно ў прыгожым месцы над Нёманам, на шырокім гасцінцы, што ідзе з Нясвіжа на Мінск. Калі падняцца на вапельную гару, а яна тут жа, крыху на захад ад мястэчка, і зірнуць у бок Нёмана, то перад вамі разгорнецца найпрыгажэйшая панарама. Улева будзе чыгунка, мост над ракою. А як прыгожа выглядае адгэтуль Нёман! Як выцягнутае срэбнае вужышча з дзясяткамі, сотнямі, тысячамі прыгожа акругленых кален-нартоў, павіваецца, бы пасмейваецца на сонцы, стары наравісты Нёман у высокіх берагах, атуленых лозамі і пахучымі травамі-зеллем, далінамі-лугамі, палямі-ўзгоркамі з залатымі або беласнежнымі схіламі пяскоў... Смела скажу: мала дзе знойдзеце вы такія прыгожыя рэчкі, як Нёман.

У мястэчку Панямонь многа розных будынкаў і ўстаноў. Тут ёсць цагляная лазня, царква св. Магдаліны, два млыны, дзве школы, сінагога,

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

касцёл і камяніца Базыля Трайчанскага. Але вы яго, напэўна, не ўсе ведаеце. А шкада: чалавек ён нішто сабе, настаўнік і грамадскі дзеяч. Адным словам, мястэчка вельмі выдатнае, і калі, бывала, уваходзіш у яго, дык несвядома пачынаеш прасякацца вялікаю павагаю і пашанаю (Я. Колас).

Да якога тыпу сачынення рыхтуюцца вучні? Наколькі ўдала і з якой мэтай падабраны менавіта гэты тэкст? Якія навыкі і ўменні выпрацоўваюцца пры аналізе гэтага тэксту? Падрыхтуйце канспект аналізу тэксту.

11. Пры апісанні знешняга выгляду чалавека нярэдка закранаюць яго паходку, хаду.

Як і з якой мэтай выкарыстаеце ніжэй прыведзенае апісанне? Да якога тыпу маўлення адносіцца тэкст?

Многа напісана пра вочы, што яны – люстра душы, псіхічнай арганізацыі чалавека... Але, можа, нішто не выяўляе чалавека так, як яго хада.

Вось прайшоў нехта наперадзе, і табе робіцца нядобра ад нейкага адчування, што гэта рушыць цяжкая, упартая, сляпая сіла, якая не знаецца з такімі тонкімі нюансамі душы, як ласка, пяшчота, дабрата, каханне, чуласць, спагада. І ўся гэта трывога толькі ад таго, што прайшоў непрыгожа, няўклюдна, як кажуць па-мядзведжы – наскамі ўсярэдзіну.

На жаль, бывае, гэтак ходзяць і жанкі, і нават маладыя дзяўчаты. Дзе ўжо там думаць пра нейкую жаноцкасць.

Хаду таксама трэба выхоўваць. Як інтэлект. А яны звязаны паміж сабою, я ў гэта веру. Чалавек не мае права быць непрыгожым і нядобрым *(Паводле Я. Скрыгана).*

12. На ўроку беларускай мовы настаўніца спытала ў вучняў, ці часта ім прыходзіцца апісваць знешні выгляд чалавека, чуць такое апісанне. Затым яна падагульніла адказы вучняў такім чынам:

– Так, у жыцці часта прыходзіцца апісваць знешні выгляд чалавека: хлопчыкі і дзяўчаткі дзеляцца паміж сабой уражаннямі аб кумірах музыкі, эстрады, героях прачытаных кніг, кінафільмаў; па тэлебачанні чуем апісанне людзей, якія адшукваюцца, якія знойдзены, але невядомыя; маці, бабулі апісваюць герояў казак, легенд; навуковец-этнограф дае апісанне чалавека, яго знешняга выгляду ў пэўнай мясцовасці, краіне...

Апісанне бывае:

а) дзелавое, напрыклад, у судовай справе;

б) навуковае, напрыклад, партрэт славяніна, афрыканца;

в) мастацкае, напрыклад, партрэт героя апавядання, рамана.

Які матэрыял выкарыстоўвае кожны, хто апісвае знешні выгляд? Так, словы – «партрэтная лексіка». Запішыце ў сшыткі тэму ўрока: «Партрэтная лексіка».

У ходзе размовы вучні запісваюць у сшыткі:

Нос – прамы, роўны, кароткі, доўгі, тоўсты, завостраны, з гарбінкай...

Вочы – шэрыя, светлыя, чорныя, блакітныя, сінія, круглыя, чыстыя, вялікія, вузкія, хітрыя...

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Валасы – светлыя, саламяныя, доўгія, кароткія, кучаравыя, чыстыя, прамыя, смаляныя, чорныя...
Твар – круглы, шырокі, выцягнуты, завостраны, бледны, схуднелы, ружовы, чырванашчокі, жоўты...
Хада – лёгкая, роўная, хуткая, імклівая, цяжкая, мешкаватая, нязграбная, стройная...
Адзенне – старое, новае, чыстае, бруднае, у плямах, адпрасаванае, расхрыстанае, скамечанае, абвіслае...

– Як бы вы назвалі чалавека, калі яго знешні выгляд наступны: адзенне ў яго заўсёды адпрасаванае, чыстае і акуратнае; валасы вымытыя і акуратна прычасаныя; твар паголены, абутак наваксаваны...

– Так, акуратны. А цяпер апішыце некалькімі штрыхамі неакуратнага, напрыклад, хлопчыка.

– Як бачыце, мы можам характарызаваць чалавека па яго знешнім выглядзе.

– Паслухайце апісанне чалавека ў вершаваным творы. Ваша задача – пранікнуць ва ўнутраны стан чалавека, ацаніць яго якасці, выказаць свае адносіны да яго. Слухайце ўважліва.

Вось як жывога, дзядзьку бачу,
Я тут партрэт яго зазначу.
Ён невысок, не надта ёмак,
Ды карчавіты і няўломак,
А волас мае цёмна-русы,
І зухаўскія яго вусы
Умеру доўгі, густаваты,
Угору чуць канцы падняты;
А вочы шэры, невялічкі,
Глядзяць прыветна, як сунічкі,
Але раптоўна і адразу
Не расчытаеш іх выразу:
То смех, то хітрасць з іх бліскае,
То дабрата, але якая!
А нос... я глянуць мушу ў неба,
Бо не патраплю, як пачаць
І з чым нос дзядзькаў параўнаць,
Каб выйшаў ён такі, як трэба:
Ну, нос кароткі і таўсматы,
Ды досыць спрытны, хоць кірпаты *(Я. Колас).*

– Што вы можаце сказаць пра дзядзьку Антося, героя паэмы «Новая зямля» Якуба Коласа?

Да якой працы рыхтуюцца вучні? Як вы ацэніце працу настаўніка і вучняў на ўроку? З якой тэмай гэтая праца звязана?

13. Якая часціна мовы колькасна пераважае ў тэкстах-апісаннях? Падлічыце колькасць розных часцін мовы ў прыведзеным ніжэй апісанні старой хаты ў паэме «Рыбакова хата» Я. Коласа і параўнайце вынікі падліку.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Не дужа ветла ў гэтай хаце:
Акенцы скошаны набок,
Пры печы туляцца палаці,
Ўздоўж сцяны стаіць палок.
На гнуткай жэрдачцы калыска
Звісае к самаму палку,
А столь закурана і нізка,
Дзе трудна жыць і павуку.
Затое ж колькі шчасця, ласкі
І мацярынскага цяпла
Калыска-гойданка ўзяла!
Якія зложаны тут казкі!

Ці парушылі вынікі падліку вашы ўяўленні наконт гэтага пытання? Паспрабуйце аргументаваць гэты неаспрэчны факт.

14. Прачытайце тэкст, вызначце яго тып, структурныя часткі. Вызначце ролю абзацаў у тэксце.

Ёсць на рацэ Бярозе маленькая вёсачка з паэтычнай назвай Ніўкі. Як помню сябе, так помню прасторную зялёную вуліцу, густыя прысады і пошум спрадвечнага бору, у які проста ўпіраецца адным сваім канцом вёска. А даражэй за ўсё, мілей за ўсё – гэта, вядома, рака. Плыве яна, празрыстая, задуменная, вабіць да сябе і раніцаю, і ўдзень, і ўвечары.

Па-свойму прыгожа ў нас зімою, па-свойму хораша. І ніякія маразы, ніякія завеі не закуюць, не засыплюць крыніц ля ракі. Б'юць яны з-пад зямлі маленькімі віркамі, і такое ўражанне, быццам кіпіць вада. Нават пара струменіцца над крыніцамі. І чым большы мароз, тым яна гусцейшая. Галінкі кустоў над ёй пакрываюцца сіняватай шэранню. Выгляне сонца – і яны заззяюць, загарацца тысячамі разнаколерных зорачак. Падзьме вятрыска – і яны ціхенька зазвіняць, быццам зробленыя з тонкага крышталю.

Багаты тут куток, прыгожы. Яго нельга не любіць, нельга не ганарыцца ім *(Паводле М. Ваданосава)*.

15. Прачытайце апісаныя ніжэй асаблівасці тэксту тыпу апісання.

«Асаблівасці тэксту апісання:

• семантычныя: статычнасць; адначасовасць, адлюстраванне вонкавага выгляду прадмета / асобы ці ўнутраных якасцей; перадача часовых ці пастаянных уласцівасцей;

• граматычныя: выкарыстанне абвеснага ладу дзеясловаў і суаднесенасць іх часава-трывальных формаў; наяўнасць намінатыўных сказаў, безасабовых сказаў са значэннем стану, эліптычных і няпоўных канструкцый, складаназлучаных і бяззлучнікавых сказаў са значэннем пералічэння.

Разнавіднасці апісання:

• пейзаж, ці агульны выгляд якой-небудзь мясцовасці;

• партрэт чалавека або апісанне знешняга выгляду нейкага прадмета, жывёліны, расліны, пабудовы, прадмета быту і інш.;

• інтэр'ер ці апісанне ўнутранай часткі якога-небудзь памяшкання;

• характарыстыка як пералік істотных асаблівасцей, прыкмет каго-небудзь, напр., назвы рысаў характару, схільнасцей, роду заняткаў ці ўласцівасцей

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

якога-небудзь прадмета» (гл.: *Рамза, Т. Р.* Сінтаксіс: тэарэтычны курс: вучэб. дапаможнік / Т. Р. Рамза. – Мінск, 2003. – С. 150).

Падбярыце тэкст тыпу апісання і прааналізуйце яго паводле вызначэння прыведзеных вышэй асаблівасцей.

Заняткі 11 ***Асноўныя пытанні методыкі развіцця маўлення вучняў: вывучэнне стылістыкі ў школе***

1. Заданні і практыкаванні

1. Прааналізуйце практыкаванні да аднаго з раздзелаў падручніка па беларускай мове для 5–9 класаў з мэтай вызначэння месца і колькасці камбінаваных, ці тых, што сумяшчаюць пытанні мовы і пытанні стылістыкі, з агульнай колькасці практыкаванняў у раздзеле.

2. Прааналізуйце падручнікі па беларускай мове з 5 па 9 класы на прадмет месца і зместу тэарэтычных пытанняў стылістыкі.

3. Падрыхтуйце сістэму камбінаваных практыкаванняў да вывучэння адной з тэм раздзела «Фанетыка. Арфаэпія. Графіка. Арфаграфія», параўнайце з практыкаваннямі да гэтага раздзела ў падручніку.

4. Прачытайце тры ніжэй прыведзеныя тэксты. Вызначце, што аб’ядноўвае іх і што адрозніваe.

1. Глушэц (Tetrao urogallus) – птушка сямейства цецеруковых атрада курыных. Даўжыня самцоў да 110 см, маса да 6,5 кг. Самкі ўдвая меншыя. Самец цёмна-шэры з рыжаватым хвастом. Мае доўгае пер’е на падбародку і гарляку, кругом вока голае чырвонае кольца. Самка стракатая (бураватарыжая з чорнымі пярэсцінкамі). Пашыраны ў глухіх лясах Еўропы і Азіі, на Беларусі – падвід таежны цёмны. Глушэц жыве пераважна ў старых сасновых лясах. Аселы. Увесну глушцы збіраюцца на вясельныя гульні, самцы пяюць, б’юцца паміж сабою (такуюць). Гняздуецца на зямлі. Нясе па 8–9 яец. Корміцца ігліцай сасны, елкі, журавінамі і іншымі ягадамі, кветкамі, пупышкамі, насякомымі. Каштоўны прамысловы від. Вядуцца работы па яго прыручэнні *(БелСЭ)*;

2. Глушэц чым далей, то ўсё болей
Дзесь на суку за тоўстай хвояй
Рассеўся важна і балбоча,
А як спявае – плюшчыць вочы,
Тады нічога ён не чуе;
Але не цягам ён такуе,
А робіць часта перарывы,
Тады ўжо чутак ён на дзіва,
Тады замры і стой зацяты;
Пачне спяваць – хоць бі з гарматы *(Я. Колас)*.

3. Красавіцкім ранкам можна пачуць у пушчы глушца. Ён такуе на суку высокага дрэва каля балота. Звесіўшы крылы ўніз, ён распускае хвост веерам і выцягвае наперад шыю, а галаву задзірае ўгору. Глушэц любіць такаваць на досвітку, калі вакол цёмна і лес яшчэ не абудзіўся. Такуючы, ён нічога не

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

заўважае, бо цалкам захоплены сваім спевам. Таму і называюць яго глушцом. Але, скончыўшы такаваць, ён, перш чым пачаць новую песню, пільна прыслухоўваецца і аглядаецца наўкола *(В. Вольскі).*

Падрыхтуйце канспект урока па арганізацыі працы вучняў для вызначэння стылю тэксту шляхам параўнання і супастаўлення тэкстаў на адну і тую ж тэму.

5. Знаёмства з функцыянальнымі стылямі адбываецца на спецыяльных уроках, а выпрацоўка ўменняў і навыкаў – амаль на кожным уроку па вывучэнні школьнага курса беларускай мовы.

Вызначце і прааналізуйце змест практыкаванняў, у якіх мяркуецца праца над функцыянальнымі стылямі, у падручніках па беларускай мове асобна для 5, 6 і 7 класаў. Вашы назіранні і вывады?

6. Адным з найбольш пашыраных заданняў да прапанаваных тэкстаў з'яўляецца вызначэнне яго стылю. Каб вызначыць стыль тэксту неабходна, як лічыць В. І. Капінос, правесці яго стылістычны аналіз:

«1. Ахарактарызуйце сітуацыю зносін (умовы і задачы маўлення), у якой можа быць выкарыстаны гэты тэкст.

2. Назавіце асноўныя стылёвыя рысы, якія адлюстраваны ў гэтым тэксце (нязмушанасць – афіцыйнасць, дакладнасць – расплыўчатасць найменняў, эмацыянальнасць – адсутнасць яе, канкрэтнасць – абстрактнасць, суб'ектыўнасць – аб'ектыўнасць, вобразнасць – адсутнасць вобразнасці, падкрэсленая лагічнасць, заклік, эмацыянальнасць маўлення).

3. Пакажыце моўныя сродкі (лексічныя, словаўтваральныя, марфалагічныя, сінтаксічныя), з дапамогай якіх раскрываецца ў гэтым тэксце названыя вамі стылёвыя рысы» (гл.: Методика развития речи на уроках русского языка / под ред. Т. А. Ладыженской. – М., 1980. – С. 58–59).

Падбярыце тэксты розных функцыянальных стыляў і правядзіце іх стылістычны аналіз паводле прапанаванага В. І. Капінос.

2. Дапаможны матэрыял

2.1 Моўныя сродкі розных узроўняў, характэрныя пэўнаму стылю.

Для **навуковага стылю** характэрна:

- на лексічным узроўні: 1) насычанасць тэрмінамі; 2) выкарыстанне слоў з абстрактным значэннем (*закон, хуткасць, рух, абстракцыя, уласцівасць*); 3) ужыванне слоў у прамым значэнні, адсутнасць сродкаў выражэння вобразнасці і эмацыянальнасці (метафар, параўнанняў, эпітэтаў, выклічнікаў і інш.); 4) выкарыстанне лексічных сродкаў, якія паказваюць на сувязь і паслядоўнасць думкі (*спачатку, перш за ўсё, па-першае, такім чынам, так*);
- на марфалагічным узроўні: 1) ужыванне ўсіх часцін мовы, акрамя выклічніка; 2) рэдкае выкарыстанне асабовых займеннікаў *я* і *ты* і дзеясловаў у форме 1 і 2 ас. адз. л.; 3) спецыяльныя прыёмы аўтарызацыі: аўтарскае *мы*, няпэўна-асабовыя і безасабовыя сказы (*Лічаць, што...; Вядома, што...*); 4) выкарыстанне аддзеяслоўных

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

назоўнікаў са значэннем дзеяння (*выкарыстанне*), дзеепрыметнікаў і дзеепрыслоўяў і зваротаў з імі;

- на сінтаксічным узроўні: 1) выкарыстанне простых двухсастаўных, развітых сказаў з прамым парадкам слоў; 2) ужыванне складаных сказаў з выкарыстаннем злучнікаў, якія паказваюць на сувязь з'яў; 3) адсутнасць клічных сказаў, нязначнае выкарыстанне пытальных; 4) наяўнасць цытат, ссылак; 5) выкарыстанне у якасці кампанентаў тэксту формул, графікаў, схем.

Для **афіцыйна-справавога стылю** характэрна:

- на лексічным узроўні: 1) выкарыстанне поўных назваў, дакладных лічбаў, датаў; 2) выкарыстанне кніжнай лексікі, слоў з прамым значэннем; 3) адсутнасць экспрэсіўнай і ацэначнай лексікі; 4) наяўнасць стандартызаваных зваротаў (канцылярскіх штампаў) тыпу *за справаздачны перыяд, прыцягнуць да адказнасці*; 5) абмежаванае выкарыстанне сінонімаў, частыя лексічныя паўторы;
- на марфалагічным узроўні: 1) адсутнасць асабовых займеннікаў, замест якіх выкарыстоўваюцца ўласныя імёны, найменні ці спецыяльныя абазначэнні (*Заказчык, Выканаўца*), а таксама адсутнасць дзеясловаў у форме 1 і 2 асобы; 2) частае ўжыванне аддзеяслоўных назоўнікаў (*знаходжанне, выкарыстанне, пашырэнне, разбурэнне, узгадненне*), назоўнікаў для абазначэння пасад, званняў, прозвішчы; 3) выкарыстанне дзеясловаў у форме інфінітыва; выкарыстанне састаўных злучнікаў (*у выніку чаго, для таго каб, з прычыны таго што*), прыназоўнікаў (*у сувязі, на працягу, у выніку, за выключэннем* і інш.);
- на сінтаксічным узроўні: 1) ускладненне простага сказа адасобленымі зваротамі, аднароднымі членамі; 2) выразнае чляненне тэксту на зместавыя блокі, звычайна з выкарыстаннем падзагалоўкаў і лічбавага афармлення пунктаў.

Для **публіцыстычнага стылю** характэрна:

- на лексічным узроўні: 1) шырокае выкарыстанне грамадска-палітычнай, эканамічнай, агульнакультурнай лексікі; 2) выкарыстанне ўрачыстай лексікі (*шаноўныя, паважаныя, доблесны ўчынак, сімвал нязломнасці, працоўны фронт, рытм часу*); 3) выкарыстанне вобразна-выяўленчых сродкаў, афарызмаў, перыфразаў); 4) акцэнтаванне аўтарскага *я*, уласнай ацэнкі сітуацыі; 5) яркія, экспрэсіўныя загалоўкі (*"Слова за намі", "З іскры – полымя"*);
- на марфалагічным узроўні: 1) актыўнае выкарыстанне асабовых займеннікаў 1 і 2 асобы і суадносных форм дзеяслова; 2) выкарыстанне дзеяслова ў загадным ладзе;
- на сінтаксічным узроўні: 1) ужыванне пабуджальных і клічных сказаў, рытарычных пытанняў; 2) выкарыстанне зваротаў; частыя лексічныя і сінтаксічныя паўторы.

Для **размоўнага стылю** характэрна:

- лексічным узроўні: 1) ужыванне агульнаўжывальных слоў, канкрэтна бытавой лексікі, экспрэсіўна-эмацыянальнай лексікі, жарганізмаў,

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

слэнгу; 2) частае выкарыстанне фразеалагізмаў; 3) утварэнне аўтарскіх неалагізмаў;

- на марфалагічным узроўні: 1) найбольш частае ў параўнанні з іншымі стылямі ўжыванне асабовых займеннікаў; 2) колькасная перавага дзеясловаў над назоўнікамі; 3) скланяльнасць абрэвіятур; 4) ужыванне часціц, выклічнікаў;
- на сінтаксічным узроўні: 1) ужыванне няпоўных сказаў, сціслых сінтаксічных канструкцый; 2) перавага бяззлучнікавых сказаў; 3) частае выкарыстанне пабуджальных, пытальных і клічных сказаў; 4) ужыванне зваротаў.

У **мастацкім стылі** эстэтычна матываваныя і індывідуальна рэалізаваныя ўсе пласты лексікі з яе прамымі і пераноснымі значэннямі, экспрэсіўна-эмацыянальнымі афарбоўкамі, усе сродкі граматыкі і асабліва сінтаксісу, багатая фразеалогія беларускай літаратурнай мовы і нават розныя нелітаратурныя моўныя адзінкі (дыялектызмы, жарганізмы і інш.).

2.2 ФУНКЦЫЯНАЛЬНЫЯ СТЫЛІ БЕЛАРУСКАЙ ЛІТАРАТУРНАЙ МОВЫ

стылі	сфера выкарыстання	мэты зносін	стылявыя рысы	моўныя сродкі	разнавіднасці
размоўны	быт, сямейныя і сяброўскія зносіны	абмен думкамі, інфармацыяй з блізкімі, знаёмымі людзьмі	натуральнасць маўлення, эмацыяналь-насць, ацэначны ха-рактар, адсут-насць строгай лагічнасці	агульнаўжы-вальныя словы, бытавая лексіка, фра-зеалагізмы, экспрэсіўна-эмацыяналь-ная лексіка	размоўна-бытавы і размоўна-афіцыйны
мастацкі	духоўная сфера жыцця грамадства	паведаміць і ўздзейнічаць на думкі і пачуцці чытача, эстэтычныя ўяўленні	эмацыяналь-насць, экспрэ-сіўнасць, во-бразнасць, стылістычная незамкнутасць, індывідуаль-насць аўтара	агульнаўжы-вальная лексіка, разнастайныя вобразна-выяўленчыя сродкі	проза, паэзія, драматургія
публіцыс-тычны	палітыка-ідэалагічныя, грамадска-эканамічныя, культурныя, спартыўныя і іншыя грамадскія зносіны	інфармаваць, уздзейнічаць, фарміраваць грамадскую думку	даходлівасць, эмацыяналь-насць, ацэначнасць і агульназразу-меласць	агульнаўжы-вальныя словы, ацэ-начная лексі-ка, грама-дзянска-палі-тычная лек-сіка, метафа-рычнасць тэрмінаў, загадны лад дзеяслова	газетна-публіцыстычны, радыё-журналісцкі, прамоўніцкі
афіцыйна-справавы	афіцыйныя дакументы, канцыляр-ская, юры-дычная і дыпламатыч-ная сферы	інфармацый-ная, пабу-джальная, рэгуляцыя афіцыйных зносін	паслядоўнасць і дакладнасць выкладу, аб'ектыўнасць ацэнак, стан-дартызацыя, адсутнасць эмацыяналь-насці	абстрактная, тэрміналагіч-ная, спецы-яльная лексі-ка, канцыляр-скія штампы; складаныя сказы	уласна заканадаўчы, дыпламатычны, афіцыйна-канцылярскі
навуковы	навука і тэхніка, вучэбны працэс	паведаміць агульныя ці прыватныя	абстрактнасць, дакладнасць, аб'ектыўнасць і	агульнаўжы-вальныя сло-вы і тэрміны; развітыя	уласна навуковы, навукова-вучэбны, навукова-

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

		істотныя прыметы прадметаў, растлумачыць сутнасць з'явы, яе прычыны і пад.	аргументава-насць	апавядальныя сказы, злучнікавая падпарадка-вальная сувязь	папулярны, навукова-тэхнічны

Заняткі 12 *Віды творчай працы па развіцці маўлення*

Заданні і практыкаванні

1. Пазнаёмцеся з прыведзенай табліцай. Якая мэта яе падрыхтоўкі? Калі, на якім уроку ці ўроках (раздзел, тэма) беларускай мовы вы выкарыстаеце яе? Якая роля пабочных слоў у тэкстах-разважаннях, у прыватнасці, тэкстах-разважаннях навуковага стылю ці яго разнавіднасці навукова-вучэбнага?

Сачыненне-разважанне	
Схема сачынення	**Пабочныя словы**
1. Тэзіс 2. Аргументы 3. Вывад	1. *Па-мойму, ..* *Здаецца, ..)* 2. *Па-першае, ...* *Па-другое, ...* *Па-трэцяе, ..* 3. *Такім чынам, ..* *(Адным словам, ..* *Зразумела, ..)* *(На маю думку, ..*

Як, на вашу думку, гэта табліца дапаможа падрыхтаваць вучняў да складання ўласных навуковых тэкстаў на ўроках?

2. Пры падрыхтоўцы да сачынення-апісання настаўнік прапанаваў вучням выканаць рад практыкаванняў, адно з якіх наступнае:

Выберыце азначэнні ў сказах так, каб яны дапамаглі вам у апісанні лесу: яго прыгажосці, магутнасці, велічы і інш.

1. Маўчалі стромкія меднаствольныя сосны, кашлатыя разлапістыя елкі. А на зялёнай палянцыстаяў магутны дуб, абсыпаны яшчэ зеленаватымі жалудамі *(У. Мяжэвіч)*.	*Стромкія меднаствольныя* (сосны), *кашлатыя разлапістыя* (елкі), *магутны* (дуб).
2. У бярозы ўжо ўплецены сям-там жоўтыя каснікі, час ад часу сарвецца і з ціхім шоргатам ападзе долу ліст з каржакаватага дуба *(М. Даніленка)*.	*Каржакаваты* (дуб).
3. Дубы былі выносныя, стройныя, бы точаныя, і такія тоўстыя, што тры чалавекі не маглі абняць камель рукамі (Я. Колас).	*Выносныя, стройныя, тоўстыя* (дубы).
4. Векавыя дубы стаяць паважныя, спакойныя ў сваёй велічы *(І. Шамякін)*.	*Векавыя, паважныя, спакойныя* (дубы).
5. Каля пасады лесніковай цягнуўся гожаю падковай стары высокі лес цяністы *(Я. Колас)*.	*Стары, высокі, цяністы* (лес).
6. Густым ляском па буравалу Міхал	*Густы* (лес).

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

выходзіць на гасцінец *(Я. Колас)*.	
7. Залацістыя, як на падбор, выносістыя сосны са слядамі нядаўняй падсочкі разбягаліся па жаўтаватых верасовых пагорках *(А. Асіпенка)*.	*Залацістыя, выносістыя* (сосны).
8. Дзе-нідзе, якволаты, ахапіўшы чыгунным вузлаватым карэннем зямлю, стаялі дубы. Магутныя і велічныя постаці іх адбіліся ў люстраной вадзе *(П. Броўка)*.	*Магутныя, велічныя* (постаці дубоў)

Ваша меркаванне наконт практыкавання: яго мэты, ролі. Якія заданні пры падрыхтоўцы да сачынення-апісання (лесу) вы яшчэ б падабралі?

3. Якія прыёмы працы ляжаць у аснове такога тыпу практыкаванняў? Вучням даюць праслухаць фрагменты рэпартажаў: са свята «Дажынкі-2014», гумарыстычны рэпартаж са школьнага перапынку. У выніку гутаркі ўстанаўліваюць тыповую маўленчую сітуацыю рэпартажа, прыкладна такую: тэматычны змест – любая падзея грамадскага жыцця, якая ўзнаўляецца гаворачым адначасова з яе працяканнем; мэтавая ўстаноўка – інфармацыйна ўздзейнічаць; адносіны гаворачага да зместу выказвання – эмацыянальныя; адносіны паміж гаворачым і слухачамі – няроўныя, афіцыйныя, аўтарытэтам з'яўляецца гаворачы, зваротная сувязь выражаецца ўскосна; выказванне часткова падрыхтавана (сабраны звесткі, напрыклад, аб футбалістах, удзельніках конкурсу, звычаях ці падзеях мінулага і інш.).

Як у сувязі з гэтым ідзе праца над моўным матэрыялам, моўнымі асаблівасцямі рэпартажаў. Якая мэта ўсёй працы?

4. Для чаго і калі можна выкарыстаць наступнае практыкаванне? У якасці ілюстрацыі прыкладаў да тэарэтычнага матэрыялу настаўнік папрасіў падабраць дзеепрыметнікі да пэўных назоўнікаў. У выніку атрымалася:

• твар – устрывожаны, спалоханы, насуплены, састарэлы, пачарнелы, узрадаваны, асветлены...

• вочы – прыжмураныя, спалоханыя, расплюшчаныя, выпучаныя, закрытыя, адкрытыя, ззяючыя...

• бровы – навіслыя, насупленыя, разрослыя, высока ўзнятыя, раскінутыя, вышчыпаныя, падфарбаваныя...

• валасы – прычасаныя, раскудлачаныя, распушчаныя, падстрыжаныя, заплеценыя (у касу), закручаныя, падкручаныя...

• аддзенне – адпрасаванае, зашпіленае, разарванае, паношанае, расшпіленае, расхрыстанае, запэцканае, абвіслае...

Як прадоўжыць працу, каб не атрымалася заданне дзеля задання?

5. Каб папярэдзіць памылкі пры перакладзе тэксту, настаўнік папярэдне запісаў на дошцы наступнае:

Рус. боль, ж.	Бел. боль, м.
гусь, м.	гусь, ж.
запись, ж.	запіс, м.
медаль, ж.	медаль, м.
мозоль, ж.	мазоль, м.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

накипь, ж. накіп, м.

Чаму словы рускай і беларускай мовы дадзены парамі з указаннем роду? Як вы ацэньваеце гэты прыём працы настаўніка?

6. Адным з відаў практыкаванняў па навучанні звязнай мове з'яўляецца пераклад.

Прааналізуйце тэкст арыгінала і зробленага вамі яго перакладу на беларускую мову для выяўлення тых асаблівасцей беларускай мовы ў параўнанні з рускай, на якія неабходна звярнуць увагу вучняў.

С раннего детства и до глубокой старости вся жизнь человека связана с языком.

Ребенок, опуская ресницы, засыпает под монотонное журчание бабушкиной сказки. А ведь сказка – это язык.

Подросток идет в школу. Юноша шагает в университет или в институт. В речах учителей, на страницах книг развертывается перед ним отраженная в слове огромная вселенная. Он узнает о том, что было сто или тысячу лет назад, что существует на экваторе или в Арктике. Этого никогда не видали (а может быть, никогда не увидят) его глаза, но он знает, что это есть.

Он роднится с мыслями, возникающими в головах людей за века и века до его собственного рождения. В своих сочинениях, в научных работах он обращается к тем, кто будет жить спустя столетия после него. И все это возможно только благодаря языку *(Д.Успенский)*.

7. Пры перакладзе дзеепрыметнікаў з рускай мовы на беларускую трэба помніць, што могуць быць выкарыстаны:

а) даданыя сказы (руск. *въехавшая машина остановилась* – бел. *машына, якая ўехала, спынілася*);

б) назоўнікі (руск. *колядующие парни и девчата* – бел. *калядоўшчыкі,* руск. *рассказывающий мужчина* – бел. *расказчык, апавядальнік*);

в) дзепрыслоўі і дзеепрыслоўныя звароты (руск. *подъехавшая машина остановилась* – бел. *пад'язджаючы, машына спынілася*);

г) прыметнікі (руск. *плачущим голосом* – бел. *плаксівым голасам,* руск. *сострадающая душа* – бел. *спагадлівая душа*);

д) апісанні, словазлучэнні (руск. *мыслящий человек* – бел. *здольны мысліць чалавек,* руск. *умоляющий голос* – бел. *з мальбой у голасе*);

е) адпаведныя дзеепрыметнікі (руск. *рецензируемый журнал* – бел. *рэцэнзаваны часопіс,* руск. *прищуренные и широко открытые глаза* – бел. *прыжмураныя і шырока адкрытыя (адплюшчаныя) вочы*) (гл.: Беларуская мова: Дапаможнік (заданні кантрольнай работы і метадычныя рэкамендацыі па яе выкананню) для студэнтаў завочнай формы навучання эканамічных спецыяльнасцей / Аўтар-складальнік В.А. Ляшчынская. – Гомель, 2002. – С.18).

Як метадычныя парады паўплываюць на працу настаўніка з вучнямі?

8. Вызначце мэту і месца перакладу з рускай мовы на беларускую наступнага матэрыялу:

1) подвиг, дверь, твердый, Двина;

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

2) цена, шептать, адрес, ремонт, решето;

3) льняной, мгновенный, ржаной, ржавчина, мчаться;

4) полозья, зелье, пятью, ночью, судья, колосья.

9. Асноўныя асаблівасці назоўнікаў у беларускай мове ў параўнанні з рускай звязаны з важнейшымі граматычнымі катэгорыямі ліку, роду, склону.

Прывядзіце прыклады несупадзення пералічаных граматычных катэгорый у беларускай і рускай мовах. Калі і як можна скарыстаць на ўроках беларускай мовы?

10. Пэўныя назоўнікі адрозніваюцца месцам націску ў беларускай і рускай мовах, напрыклад: *абруч – обруч, вольха – ольха, дошка – доска, крапіва – крапива, Мазыр – Мозырь, маладосць – молодость, Нясвіж – Несвиж, рэшата – решето, рубель – рубль, снежкі – снежки* і інш.

Калі і з якой мэтай можна выкарыстаць на ўроку прапанаваны матэрыял?

11. Асноўная мэта вывучэння фразеалогіі – узбагачэнне фразеалагічнага складу мовы вучняў. Як ацэніце прапанаванае ніжэй практыкаванне? У чым розніца задання да яго ў параўнанні з прыёмам перакладу?

Падбярыце беларускія эквіваленты да рускіх фразеалагізмаў.

Ни зги; у черта на куличках; ни шатко, ни валко; попасть впросак; сломя голову; в кои(-то) веки; велика беда, ни на йоту.

Матэрыял для даведак: малы клопат, рады ў гады, ні на каліва, на скрут (на злом) галавы, трапіць у нерат, за блізкім светам, так-сяк.

12. Прачытайце тэкст, прапанаваны вучням для перакладу на ўроку. Падрыхтуйце фрагмент канспекта ўрока працы над тэкстам (тэма, тып тэксту, уражанне, асэнсаванне; падрыхтоўка да перакладу – тлумачэнне і пераклад незразумелых слоў, пераклад асобных слоў, сінтаксічных канструкцый і інш.).

Богато и разнообразно в Беловежской пуще пернатое царство. Больше двухсот видов птиц населяют леса. Среди них есть ценные птицы: глухарь, тетерев, рябчик, куропатка. А какое множество мелких певчих птиц! Кого только не услышишь ранним весенним утром! Зяблик, щегол, пеночка, горихвостка, чиж – все они на разные голоса приветствуют наступающее утро.

Наступает в пуще грибная пора. Повсюду: и в березняке, и в молодом сосняке, и в старой дубраве – появляются из-под лесной подстилки разноцветные шляпки грибов. Здесь своя цветовая гамма, перекликающаяся с падающими листьями: желтые лисички, темные маслята, оранжевые рыжики, красные и бордовые подосиновики и красивые, с темно-коричневой шляпкой боровики (По А.Курскову).

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

3. Тэставыя заданні
(для самаправеркі па асобных тэмах курса)

Тэма *“Метады і прыёмы навучання беларускай мове”*

1. Раздзяліце пералічаныя метады навучання беларускай мове на 1) агульнаметадычныя і 2) прыватнаметадычныя, ці спецыфічныя:

а) метад слова настаўніка,
б) метад лінгвістычнага аналізу тэксту,
в) метад гутаркі,
г) метад работы з падручнікам,
д) метад ілюстрацыі,
е) метад экскурсіі,
ё) метад практыкавання,
ж) метад нагляднасці,
з) метад самастойнай працы,
і) метад назірання і аналізу моўных з’яў і фактаў,
к) метад лінгвістычнага эксперыменту,
л) метад алгарытмізацыі.

2. Раздзяліце пералічаныя прыёмы навучання беларускай мове на 1) агульнадыдактычныя і 2) прыватнаметадычныя, ці спецыфічныя:

а) параўнанне,
б) падбор аднакаранёвых слоў,
в) аналіз,
г) абагульненне,
д) фанетычны аналіз слова,
е) супастаўленне,
ё) сістэматызацыя,
ж) марфемны аналіз слова,
з) сінтэз,
і) марфалагічны аналіз слова,
к) словаўтваральны аналіз слова,
л) пунктуацыйны аналіз сказа, тэксту,
м) вызначэнне тыпу сувязі слоў у словазлучэнні,
н) нагляднасці,
о) сінтаксічны аналіз сказа, тэксту,
п) прыём сінанімічнай замены слова,
р) прыём рэцэнзавання напісанага ці вымаўленага,
с) арфаграфічны аналіз,
т) прыём самарэдагавання тэксту.

3. Вызначце, пры вывучэнні якіх раздзелаў (фанетыкі і арфаграфіі, марфемнага складу і словаўтварэння, лексікі, марфалогіі, сінтаксісу і пунктуацыі) школьнага курса беларускай мовы характэрна выкарыстанне пералічаных ніжэй прыёмаў навучання, а якія з іх выкарыстоўваюцца пры

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

вывучэнні ўсіх, з улікам такіх пытанняў, як стылістыка, тэкст, развіццё маўлення:

а) прыём самарэдагавання тэксту,
б) падбор аднакаранёвых слоў,
в) арфаграфічны аналіз,
г) марфемны аналіз слова,
д) прыём вызначэння стылю тэксту,
е) словаўтваральны аналіз слова,
ё) пунктуацыйны аналіз сказа, тэксту,
ж) вызначэнне тыпу сувязі слоў у словазлучэнні,
з) падбор аднаструктурных слоў,
і) сінтаксічны аналіз сказа, тэксту,
к) стылістычны аналіз тэксту,
л) падбор сінанімічных слоў,
м) замена сінанімічнай канструкцыі,
н) прыём вызначэння тыпу маўлення,
о) марфалагічны аналіз слова,
п) падбор матывавальных слоў,
р) фанетычны аналіз.

Тэма *"Урок беларускай мовы"*

1. Выдзеліце сярод прыведзеных назвы структурных элементаў урока:
а) хатняе заданне,
б) канструяванне,
в) арганізацыйны момант,
г) пераказ,
д) тлумачэнне новага матэрыялу,
е) практыкаванне,
ё) замацаванне,
ж) кантроль і праверка хатняга задання,
з) падвядзенне вынікаў,
і) сачыненне,
к) каменціраванне адзнак,
л) апытванне.

2. Вызначце, якія з названых урокаў адносяцца да традыцыйнай, а якія да нетрадыцыйнай формаў навучання:

а) урок-лекцыя,
б) урок вывучэння новага матэрыялу,
в) урок-конкурс,
г) урок кантролю,
д) урок развіцця маўлення,
е) урок-семінар,
ё) урок-залік,
ж) урок паўтарэння,

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

з) урок замацавання набытых ведаў,
і) урок сістэматызацыі ведаў,
к) урок-практыкум,
л) урок-падарожжа,
м) камбінаваны ўрок.

Тэма *“Методыка навучання арфаграфіі”*

1. Размяркуйце словы паводле тыпу арфаграмы (падкрэсленыя літары) у залежнасці ад яе асновы: а) гучанне (фанетыка), б) марфема (марфеміка), в) значэнне (лексіка), г) сукупнасць прыкмет.

Нясвіж, расчыніць, рашчыніць, просьба, снег, на рагу, на розе, адказ, зернясховішча, падпісчык, дождж, каска, казка, дзякуй, цень, зеленаваты, разнесці, грыб.

2. Суаднясіце напісанне слова (вызначце пэўную арфаграму) з месцам яе ў слове: а) у корані, б) у прыстаўцы, в) у суфіксе, г) у канчатку. Дапоўніце кожную групу правілам, з дапамогай якога вы растлумачыце напісанне.

Адклад, распіска, падпісчык, пецярбургскі, блізка, ад’язджаць, пераезд, бярозка, апарату, кісларoду, апарата, у палях, па лясах.

3. Вызначце сярод прыведзеных практыкаванні па арфаграфіі: а) пісьмо, б) перапісванне, в) спісванне, г) запіс, д) пісьмо па памяці, е) дыктант, ё) кантроль, ж) пераклад, з) пераказ, і) сачыненне, к) рашэнне, л) прагаворванне, м) параўнанне, н) супастаўленне.

Тэма “*Методыка навучання пунктуацыі*”

1. Раздзяліце знакі прыпынку паводле іх функцыі на раздзяляльныя і выдзяляльныя:

а) двукоссе, б) коска, в) працяжнік, г) пытальнік, д) клічнік, е) шматкроп’е, ё) кропка з коскай, ж) дужкі, з) кропка, і) двукроп’е.

2. Вызначце, паводле чаго знакі прыпынку падзяляюцца на наступныя групы:

а) кропкавыя (кропка, коска, двукроп’е, кропка з коскай), пункцірна-лінейныя (шматкроп’е), фігурныя (пытальнік, клічнік, дужкі, двукоссе);
б) раздзяляльныя і выдзяляльныя;
в) граматычныя, сэнсавыя і інтанацыйныя;
г) вышэйшага і ніжэйшага ўзроўняў.

3. Вызначце знакі прыпынку вышэйшага і ніжэйшага ўзроўняў у залежнасці ад іх месца і ролі ў тэксце:

а) кропка, клічнік, пытальнік, шматкроп’е ў канцы сказа;
б) коска, працяжнік, двукроп’е, кропка з коскай у канцы простых сказаў у межах складанага;
в) коска, працяжнік, кропка з коскай, шматкроп’е у межах простага сказа;

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

г) працяжнік паміж дзейнікам і выказнікам;

д) дужкі, працяжнікі, коскі ў межах простага сказа.

Тэма *“Методыка арганізацыі працы па развіцці маўлення вучняў”*

1. Назавіце крытэрыі, асновы класіфікацыі перакладаў паводле прыведзеных тыпаў:

а) поўны, няпоўны, які падзяляецца на анатацыйны, рэфератыўны, выбарачны;

б) адэкватны тэксту-арыгіналу, вольны, пераклад-пераказ;

в) вусны, пісьмовы;

г) тэкст мастацкага стылю, тэкст навуковага стылю, тэкст публіцыстычнага стылю, тэкст гутарковага стылю, тэкст афіцыйна-справавога стылю;

д) тэкст тыпу апавядання, тэкст тыпу апісання, тэкст тыпу разважання, тэкст тыпу апавядання з элементамі апісання, тэкст тыпу апавядання з элементамі разважання, тэкст тыпу разважання з элементамі апісання, тэкст тыпу апісання з элементамі разважання.

2. Дайце азначэнне паняццю *тэкст*, выбраўшы з прапанавых тое, што найбольш поўна перадае сутнасць гэтага паняцця:

а) тэкст – гэта ўрывак з твора пісьменніка;

б) тэкст – сукупнасць сказаў у пэўным парадку;

в) тэкст – гэта твор, які складаецца з загалоўка і некалькіх сказаў рознай будовы і зместу;

д) тэкст – гэта сукупнасць сказаў, звязаных па сэнсе і граматычна;

е) тэкст – гэта вуснае выказванне на якую-небудзь тэму.

3. Назавіце тыпы тэкстаў (тыпы маўлення) з шэрагу прапанаваных:

а) аповесць;
б) апавяданне;
в) апісанне;
г) анкета;
д) анатацыя;
е) інструкцыя;
ё) нататка;
ж) разважанне;
з) рэцэнзія;
і) рэпартаж.

4. Дапішыце тыпы пераказаў паводле:

а) перадачы аб’ёму зыходнага тэксту – ...;

б) перадачы зместу зыходнага тэсту – ...;

в) ускладненасці моўным заданнем – ...;

г) спосабу ўспрымання зыходнага тэксту – ...;

д) мэты правядзення пераказу – ...;

е) жанрава-стылістычных асаблівасцей зыходнага тэксту – ...;

ё) характару жанрава-кампазіцыйных асаблівасцей зыходнага тэксту – ... .

5. Дайце крытэрыі класіфікацыі сачыненняў:

1. Паводле ... сачыненні падзяляюцца на: а) сачыненні на аснове жыццёвага вопыту; б) сачыненні паводле назіранняў; в) сачыненні музычнага, жывапіснага, літаратурнага ці іншага твора.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

2. Паводле ... сачыненні падзяляюцца на: а) поўныя; б) сачыненні-мініяцюры.

3. Паводле ... сачыненні падзяляюцца на: а) сачыненні-апавяданні; б) сачыненні-апісанні; в) сачыненні-разважанні.

4. Паводле ... сачыненні падзяляюцца на: а) нататка; б) артыкул у газету; в) апавяданне; г) інтэрв'ю; д) фельетон; е) рэпартаж.

5. Паводле ... сачыненні падзяляюцца на:

а) сачыненні гутарковага стылю; б) сачыненні афіцыйна-справавога стылю; в) сачыненні навукова-папулярнага стылю; г) сачыненні мастацкага стылю; д) сачыненні публіцыстычнага стылю.

Тэма *"Вывучэнне стылістыкі ў школе"*

1. З прыведзеных характарыстык сітуацыі маўлення вызначце тыя, што характэрны для школьнай практыкі і агульныя для ўсіх стыляў, размясціце іх у пэўнай паслядоўнасці:

а) моўныя сродкі, б) разнавіднасці, в) сфера выкарыстання, г) стылёвыя рысы, д) задачы маўлення, е) умовы маўлення, ё) адрасат маўлення, ж) мэты маўлення; з) жанры маўлення.

2. Назавіце стыль паводле яго разнавіднасцей:

а) навукова-папулярны, навукова-вучэбны, навукова-тэхнічны, уласна навуковы;

б) размоўна-бытавы, размоўна-афіцыйны;

в) газетна-публіцыстычны, радыё-тэлежурналісцкі, прамоўніцкі;

г) проза, паэзія, драматургія;

д) уласна заканадаўчы, дыпламатычны, афіцыйна-канцылярскі.

3. Якому стылю характэрны пэўныя моўныя сродкі сярод прыведзеных?

а) агульнаўжывальныя словы, б) кніжныя словы з абагульненым і абстрактным значэннем, в) экспрэсіўна-эмацыянальныя словы, г) канцылярызмы, штампы, д) словы з пераносным значэннем; е) гутарковыя словы.

4. Назавіце стыль маўлення паводле вызначаных стылёвых рыс:

1) выказванне а) дакладнае, б) абагульнена-абстрактнае, в) падкрэслена лагічнае, г) доказнае, д) аб'ектыўнае;

2) выказванне а) натуральнае, б) нязмушанае, в) эмацыянальнае, г) ацэначнае;

3) выказванне а) даходлівае, б) эмацыянальнае, в) агульназразумелае, г) ацэначнае, д) пераканальнае, е) носіць агітацыйны характар;

4) выказванне а) эмацыянальнае, б) экспрэсіўнае, в) вобразнае;

5) выказванне а) лагічнае, б) дакладнае, в) паслядоўнае, г) аб'ектыўнае, д) стандартызаванае, е) сціслае.

5. Укажыце, якому стылю характэрны наступныя стылёвыя рысы:

а) адсутнасць вобразнасці, эмацыянальнасці;

б) сухасць маўлення;

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

в) прысутнасць вобраза аўтара-апавядальніка;

г) адсутнасць строгай лагічнасці.

6. Назавіце, якому стылю характэрны прыведзеныя групы жанраў:

а) верш, балада, драма, апавяданне, аповесць;

б) артыкул, нататка, інтэрв'ю, дыспут;

в) закон, статут, указ, урадавая пастанова, кодэкс, акт, даверанасць, пастанова, заява, аб'ява, пратакол, справаздача, інструкцыя, зводка;

г) манаграфія, дысертацыя, артыкул, даклад, лекцыя.

7. Назавіце прыкметы тэкстаў мастацкага стылю з прапанаваных:

а) канкрэтнасць, вобразнасць, выразнасць, эмацыянальнасць;

б) абагульненасць, доказнасць, дакладнасць, лагічнасць;

в) ужыванне стандартных слоў і выразаў, нейтральнасць лексікі з абагульненым і абстрактным значэннем;

г) ужыванне прастамоўнай, эмацыянальна-ацэначнай лексікі, слоў з экспрэсіўна-эмацыянальнымі суфіксамі, сказаў са звароткамі, няпоўных сказаў; дыялагічнасць;

д) ужыванне канкрэтных слоў і выразаў, слоў з пераносным значэннем, параўнанняў, розных па будове і мэце выказвання сказаў.

8. Назавіце з пералічаных жанры, характэрныя афіцыйна-справавому стылю:

а) артыкул, б) верш, в) даведка, г) заява, д) інтэрв'ю, е) легенда, ё) нарыс.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

РАЗДЗЕЛ КАНТРОЛЮ

1. Пытанні да заліку па курсе “Методыка выкладання беларускай мовы”

1. Методыка навучання беларускай мове як навука (прадмет, задачы, метады даследавання), яе сувязь з іншымі навукамі.
2. Сродкі навучання беларускай мове. Падручнік – асноўны сродак навучання. Роля падручніка для настаўніка і вучняў.
3. Урок, яго структура. Тыпы ўрокаў, асновы іх класіфікацыі. Патрабаванні да ўрокаў беларускай мовы: агульнадыдактычныя і прыватнаметадычныя. Эфектыўнасць урока; крытэрыі яе вызначэння, прынцыпы аналізу ўрока беларускай мовы.
4. Наглядныя і тэхнічныя сродкі навучання, іх назначэнне і мэта выкарыстання на ўроках беларускай мовы, патрабаванні да іх падрыхтоўкі і выкарыстання на ўроках беларускай мовы.
5. Планаванне работы настаўніка, віды планаў; канспект і план урока, іх сутнасць і месца выкарыстання.
6. Метады навучання, класіфікацыя метадаў навучання і яе асновы.
7. Прыёмы навучання, іх сувязь з метадамі навучання; класіфікацыя прыёмаў навучання
8. Агульнадыдактычныя прынцыпы і іх выкарыстанне пры навучанні беларускай мове.
9. Віды творчых прац вучняў па развіцці маўлення: агульнае і адметнае ў кожным.
10. Тэкст, яго характэрныя асаблівасці; методыка выкарыстання і аналізу тэксту на ўроках беларуска мовы.
11. Развіццё маўлення вучняў – найважнейшая задача навучання беларускай мове ў школе. Прынцыпы работы па развіцці маўлення.
12. Сачыненне, класіфікацыя сачыненняў і яе асновы.
13. Пераказ, класіфікацыя пераказаў і яе асновы
14. Пераклад, яго роля, функцыі на ўроках мовы. Класіфікацыя перакладаў і яе асновы.
15. Тыпы маўлення і іх характарыстыка. Месца, роля і методыка работы па вызначэнні і складанні тэкстаў пэўнага тыпу, стылю.
16. Праверка ведаў, уменняў і навыкаў. Апытванне, віды апытвання; патрабаванні да фармулёўкі пытанняў і заданняў.
17. Сродкі навучання беларускай мове, іх месца і роля ў арганізацыі вучэбнага працэсу.
18. Методыка навучання марфеміцы і словаўтварэнню (значэнне, задачы, прынцыпы, прыёмы і паняцці марфемікі і словаўтварэння).
19. Методыка навучання арфаграфіі ў школьным курсе беларускай мовы. Паняцце арфаграмы; тыпы арфаграм. Практыкаванні для навучання арфаграфіі і выпрацоўкі арфаграфічных навыкаў і ўменняў.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

20. Методыка навучання марфалогіі. Прыёмы і практыкаванні па марфалогіі ў школьным курсе беларускай мовы.
21. Навучанне фанетыцы, яго асаблівасці, задачы і роля. Практыкаванні пры навучанні фанетыцы, іх віды, месца, роля на ўроках.
22. Методыка навучання лексіцы і фразеалогіі. Узбагачэнне слоўнікавага і фразеалагічнага запасу мовы вучняў – адна з асноўных задач навучання беларускай мове
23. Дыктант як від практыкавання, класіфікацыя дыктантаў і яе асновы. Віды памылак. Прыёмы і спосабы выпраўлення і папярэджання арфаграфічных памылак.
24. Стылістыка на ўроках беларускай мовы. Функцыянальныя стылі. Прынцыпы, метады, прыёмы і практыкаванні па навучанні стылістыцы ў школе.
25. Вуснае маўленне, яго разнавіднасці і методыка работы на ўроку па развіцці вуснага маўлення вучняў.
26. Асноўныя паняцці, змест пытанняў па лексіцы і фразеалогіі на ўроках беларускай мовы.
27. Асновы пунктуацыі ў школьным навучанні. Пунктуацыйныя памылкі, іх тыпы, выпраўленне і папярэджанне. Прычыны пунктуацыйных памылак.
28. Асноўныя паняцці марфемікі і словаўтварэння і іх роля ў навучанні мове; метады і прыёмы навучання марфеміцы і словаўтварэнню.
29. Вывучэнне сінтаксісу ў школе (месца, значэнне і задачы). Этапы, прыёмы, практыкаванні.
30. Пазакласная работа па мове ў школе (задачы, мэта, віды і формы). Паглыбленае навучанне беларускай мове.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Тэсты

::001:: Прадмет методыкі выкладання беларускай мовы: {
~ Гісторыя
~ Геаграфія
~ Фізіка
~ Беларуская мова
~ Беларуская літаратура }

::002:: Прадмет методыкі выкладання беларускай мовы: {
~ Гаварэнне
~ Выхаванне
~ Навучанне
~ Чытанне
~ Слуханне}

::003:: Прадмет методыкі выкладання беларускай мовы: {
~ Руская мова
~ Руская літаратура
~ Беларуская мова
~ Геаграфія
~ Геаметрыя }

::004:: Асноўная мэта навучання беларускай мове: {
~ Фарміраванне лінгвістычнай кампетэнцыі
~ Фарміраванне камунікатыўнай кампетэнцыі
~ Фарміраванне граматычнай кампетэнцыі
~ Фарміраванне моўнай кампетэнцыі
~ Фарміраванне арфаграфічнай кампетэнцыі }

::005:: Мэты навучання методыцы: {
~ Унутраныя і знешнія
~ Адукацыйныя, камунікатыўныя і выхаваўчыя
~ Арганізацыйна-метадычныя і прыватнаметадычныя
~ Арганізацыйныя і агульнадыдактыныя
~ Прыватна-метадычныя і агульнадыдактычныя }

::006:: Развіццё методыкі як навукі вызначае: {
~ Прагрэс навукі і тэхнікі
~ Клопат бацькоў аб сваіх дзецях
~ Біялагічны закон захавання роду
~ Аб’ектыўная неабходнасць развіцця моўнай асобы
~ Павышэнне ролі навучання беларускай мове ў грамадскім жыцці чалавека }

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

::007:: Навукі, якія цесна звязаны з методыкай навучання беларускай мове: {
~ Дыдактыка, псіхалогія, гісторыя, філасофія, школазнаўства, інфарматыка
~ Беларуская мова, педагогіка, псіхалогія, філасофія, інфарматыка, логіка, гісторыя, літаратура, рыторыка, культуралогія
~ Педагогіка, сацыялогія, гісторыя, школазнаўства, дашкольная педагогіка
~ Узроставая педагогіка, псіхалогія, фізіялогія, этыка, эстэтыка, рыторыка, літаратура
~ Педагогіка вышэйшай школы, школьная гігіена, філасофія, культуралогія, псіхалогія }

::008:: Мэта камунікатыўна-дзейнаснай методыкі: {
~ Фарміраванне моўнай асобы вучня
~ Фарміраванне калектывізму
~ Фарміраванне каліграфіі вучняў
~ Фарміраванне пісьменнай асобы
~ Фарміраванне здаровага вобраза жыцця }

::009:: Навучанне беларускай мове павінна насіць _____ характар: {
~ Творчы, асобасны
~ Суб'ектыўны
~ Індывідуальны
~ Цыклапаточны
~ Полісуб'ектыўны }

::010:: Што неабходна ўлічваць пры навучанні беларускай мове: {
~ Настрой
~ Асаблівасці роднай мовы
~ Навакольнае асяроддзе
~ Інтэр'ер
~ Знешнасць настаўніка }

::011:: Задачы навучання беларускай мове: {
~ Выхаванне і гульня
~ Актыўнасць і свядомасць
~ Выхаванне і навучанне
~ Дзейнасць і зносіны
~ Аб'ектыўнасць і свядомасць }

::012:: Найважнейшая мэта методыкі: {
~ Камунікатыўна-дзейнасная
~ Функцыянальна-стылістычная

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

~ Стылістычная
~ Аглядная
~ Узнаўляльная }

::013:: Асноўная форма вучэбнай работы па беларускай мове: {
~ Факультатыўныя заняткі
~ Індывідуальная работа
~ Урок
~ Калектыўная работа
~ Пазакласная работа }

::014:: Урок – гэта: {
~ Арганізацыя работы настаўніка
~ Арганізацыя работы вучняў
~ Упарадкаваная работа настаўніка і вучняў
~ Арганізацыя відаў дзейнасці настаўніка і вучняў
~ Арганізацыя работы вучняў на працягу вызначанага часу }

::015:: Міжпрадметныя сувязі ажыццяўляюцца на ўроку: {
~ Інавацыйны ўрок
~ Урок-экскурсія
~ Інтрэграваны ўрок
~ Урок-кансультацыя
~ Урок-паўтарэнне }

::016:: Эфектыўнасць урока вызначаецца: {
~ Аб'ёмам засвоенага матэрыялу на ўроку
~ Аб'ёмам запісанага за ўрок
~ Дасягненнем пастаўленай мэты і задач урока
~ Колькасцю выкананых практыкаванняў
~ Колькасцю апытаных вучняў і выстаўленых адзнак }

::017:: Канспект урока адпавядае віду планавання вучэбнага працэсу: {
~ Каляндарнае планаванне
~ Тэматычнае планаванне
~ Паўрочнае планаванне
~ Адукацыйнае планаванне
~ Граматычнае планаванне }

::018:: Праграма па беларускай мове – гэта: {
~ Сукупнасць раздзелаў курса беларускай мовы
~ Вызначаная колькасць гадзін
~ Асноўны дакумент, якім кіруецца настаўнік
~ Вызначаныя задачы навучання беларускай мове
~ Змест ведаў па беларускай мове }

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

::019:: Метад навучання – гэта: {
~ Самаадукацыя
~ Сродак узаемасувязі настаўніка і вучняў
~ Спосаб сумеснай дзейнасці настаўніка і вучняў па дасягненні задач урока
~ Сродак саманавучання
~ Маналагічная форма выкладу матэрыялу }

::020:: Наглядныя сродкі – гэта: {
~ Табліцы, схемы, раздатачны матэрыял, малюнкі, карткі
~ Камп'ютар, падручнік, слайды, схемы, карткі, дыяпраектар
~ Грамзапіс, малюнкі, слайды, камп'ютар, карткі, падручнік
~ Падручнік, дыяпраектар, раздатачны матэрыял, малюнкі, рабочыя сшыткі
~ Дыяпраектар, грамзапісы, кадаскоп, зборнікі практыкаванняў }

::021:: Асноўныя сродкі навучання беларускай мове – гэта: {
~ Дыдактычны матэрыял, падручнік, наглядныя і тэхнічныя сродкі, слоўнікі
~ Падручнік, сшыткі, ручкі, алоўкі, кадаскоп, камп'ютар
~ Крэйда, дошка, табліцы, схемы, зборнікі практыкаванняў, слайды
~ Наглядныя сродкі, кадаскоп, звязныя тэксты, магнітафон, дошка
~ Магнітафон, звязныя тэксты, крэйда, таблітцы, электронныя падручнікі }

::022:: Тэхнічныя сродкі – гэта: {
~ Дыяпраектар, падручнік, камп'ютар, зборнікі практыкаванняў, слоўнікі, рабочыя сшыткі
~ Слоўнікі, кадаскоп, грамзапіс, крэйда, раздатачныя карткі, схемы, мульцімедыяпраектар
~ Камп'ютар, кадаскоп, грамзапісы, дыяпраектар, камп'ютарныя праграмы, камп'ютарныя дыягнастычныя праграмы, мульцімедыяпраектар, магнітафон
~ Кадаскоп, схемы, табліцы, звязныя тэксты, каляровыя алоўкі, навучальныя камп'ютарныя праграмы
~ Раздатачныя карткі, рабочыя сшыткі, дошка, дадатковая літаратура, грамзапіс, кадаскоп }

::023:: Метад навучання – гэта: {
~ Спосаб даследавання вучобы
~ Спосаб арганізацыі сумеснай дзейнасці настаўніка і вучняў
~ Спосаб ажыццяўлення задуманага
~ Спосаб кіравання работай вучняў
~ Спосаб упраўлення за дзейнасцю вучняў }

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

::024:: Метад ілюстрацыі – гэта: {
~ Даклад
~ Актыўная вучэбная дзейнасць з імітацыяй мадэлявання вывучаных з'яў, працэсаў
~ Выкарыстанне тэхнічных установак, дыя-, кінапректараў
~ Выкарыстанне ілюстрацыйных сродкаў, плакатаў, малюнкаў, картак
~ Выкарыстанне розных творчых работ (рэфераты, тэзісы, паведамленні)
}

::025:: Метад праблемнага навучання – гэта: {
~ Маналог
~ Эўрыстычная гутарка
~ Ілюстрацыя
~ Гутарка
~ Слова настаўніка }

::026:: Нестандартны ўрок адрозніваецца ад стандартнага: {
~ Мэтай
~ Распрацоўкай мадэлі
~ Працягласцю часу
~ Нагляднасцю
~ Формай }

::027:: Метады навучання класіфікуюцца паводле: {
~ Спосабу ўспрымання матэрыялу, пабудовы інфармацыі, характару вучэбнай дзейнасці
~ Крыніцы перадачы і ўспрымання вучэбнай інфармацыі, логікі перадачы інфармацыі, характару вучэбнай дзейнасці
~ Характару вучэбнай дзейнасці, логікі перадачы інфармацыі, спосабу ўспрымання матэрыялу
~ Логікі перадачы інфармацыі, характару вучэбнай дзейнасці, крыніцы атрымання ведаў
~ Крыніцы перадачы і ўспрымання вучэбнай інфармацыі, характару вучэбнай дзейнасці, пабудовы інфармацыі }

::028:: Форма арганізацыі навучання ў школе – гэта: {
~ Класная гадзіна
~ Урок
~ Выхаваўчы ўрок
~ Час зносін
~ Індывідуальныя заняткі }

::029:: Метады навучання ў перакладзе з грэчаскай азначаюць: {
~ Адукацыя
~ Шляхі і спосабы дасягнення мэты навучання

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

~ Сродкі дасягнення мэты навучання
~ Прыёмы навучання
~ Механізмы навучання }

::030:: Метадам кантролю з'яўляецца: {
~ Пісьмовы кантроль
~ Дыктант
~ Камп'ютарны кантроль
~ Вусны кантроль
~ Узаемаацэнка }

::031:: Падручнік беларускай мовы прызначаны для: {
~ Гульні ў загадкі
~ Дасягнення вучэбных мэт
~ Апісання прыроды
~ Фізкультмінутак
~ Напаўнення класа}

::032:: Чаму спрыяюць тэксты для самастойнага чытання: {
~ Развіццю ўважлівага зроку
~ Павышэнню крытычнага мыслення
~ Выхаванню ветлівасці
~ Развіццю вострага слыху
~ Прыгожаму почырку }

::033:: Чым павінна суправаджацца чытанне тэкстаў падручніка: {
~ Пісьмом
~ Простай мовай
~ Гутаркай
~ Дыктантам
~ Песнямі }

::034:: У асноўных тэкстах падручніка апісваюцца: {
~ Экскурсіі ў музей
~ Змест кінафільмаў
~ З'явы мовы і маўлення
~ Тэмпераменты вучняў
~ Узроставы склад вучняў }

::035:: Якую псіхолага-педагаічную ўмову неабходна захоўваць пры арганізацыі дыялогу паміж настаўнікам і вучнямі: {
~ Уплыў голасу
~ Добры настрой
~ Свабодны абмен думкамі
~ Строгі кантроль

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

~ Не стэрэатыпнасць характару }

::036:: Які з урокаў служыць фарміраванню камунікатыўнай кампетэнцыі вучняў: {
~ Урок-камунікацыя
~ Урок-лекцыя
~ Урок паўтарэння
~ Урок-экскурсія
~ Урок-кансультацыя }

::037:: Агульнадыдактычныя прынцыпы сфармуляваны: {
~ Крытыкамі
~ Псіхолагамі
~ Дыдактамі
~ Настаўнікамі
~ Адміністацыйнымі работнікамі }

::038:: Падручнік для настаўніка з'яўляецца : {
~ Метадычным часопісам
~ Сродкам кантролю
~ Моўнай цэнзурай
~ Крыніцай матэрыялу
~ Крыніцай метадычнай сістэмы }

::039:: Тэксты ў падручніку дзеляцца на: {
~ Загадкавыя і адгадкавыя
~ Гульнявыя і звычайныя
~ Асноўныя і дадатковыя
~ Псіхалагічныя і педагагічныя
~ Граматычныя і лексічныя }

::040:: Апытванне – гэта: {
~ Трыманне на кантролі вучняў
~ Выстаўленне адзнак за адказ
~ Развіццё навыкаў вуснага маўлення
~ Трыманне ў напружанні вучняў
~ Праверка ведаў, уменняў і навыкаў вучняў }

::041:: Метад навучання – гэта: {
~ Арганізацыя пазнавальнай дзейнасці вучняў
~ Перадача ведаў вучням
~ Выпрацоўка ўвагі вучняў
~ Развіццё памяці вучняў
~ Выкананне работы паводле ўзораў }

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

::042:: Сродкі нагляднасці ў падручніку: {
~ Тэксты
~ Малюнкі
~ Практыкаванні
~ Заданні да практыкаванняў
~ Грамзапіс }

::043:: Сродкі нагляднасці ў падручніку: {
~ Дыяпраектар
~ Схемы
~ Тэсты
~ Тэксты
~ Перфаканверты }

::044:: Сродкі нагляднасці ў падручніку: {
~ Тэксты
~ Табліцы
~ Перфакарты
~ Алгарытмы
~ Тэсты }

::045:: Сродкі навучання падзяляюцца на: {
~ Абагульняльныя і індывідуальныя
~ Экранныя і друкаваныя
~ Зрокавыя і слыхавыя
~ Натуральныя і графічныя
~ Моўныя і маўленчыя }

::046:: Найважнейшай функцыяй мовы з'яўляецца: {
~ Быць сродкам мастацкіх тэкстаў
~ Быць сродкам пазнання чалавека
~ Быць сродкам зносін
~ Быць сродкам разумення грамадства
~ Быць сродкам пазнання прыроды }

::047:: Роля практыкаванняў на ўроку беларускай мовы: {
~ Паглыбленне ведаў
~ Выпрацоўка каліграфіі
~ Выпрацоўка ўспрымання матэрыялу на слых
~ Выпрацоўка ўменняў паводле ўзораў
~ Выпрацоўка ўменняў і навыкаў }

::048:: Агульнадыдактычнымі прыёмамі навучання беларускай мове з'яўляюцца: {
~ Аналіз, спісванне, гаварэнне, класіфікацыя, гутарка, падстаноўка,

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

абагульненне

~ Аналіз, параўнанне, сінтэз, класіфікацыя, сістэматызацыя, падстаноўка, алгарытмізацыя, нагляднасць, абагульненне, супастаўленне

~ Аналіз, чытанне, нагляднасць, параўнанне, фанетычны аналіз слова, абагульненне, сінтэз

~ Аналіз, пісьмо, алгарытмізацыя, пераказ, супастаўленне, гаварэнне, перапісванне, арфаграфічны аналіз слова, стылістычны аналіз тэксту

~ Аналіз, слуханне, супастаўленне, спісванне, чытанне, марфемны аналіз слова, сінтэз, пунктуацыйны аналіз сказа }

::049:: Прадметнымі, ці спецыфічнымі, метадычнымі прыёмамі навучання беларускай мове з'яўляюцца: {

~ Фанетычны аналіз слова, лексічны аналіз слова, марфемны аналіз слова, словаўтваральны аналіз слова, арфаграфічны аналіз слова, марфалагічны аналіз слова, фразеалагічны аналіз, сінтаксічны аналіз сказа, пунктуацыйны аналіз сказа, стылістьычны аналіз тэксту, аналіз віду сувязі сказаў, падбор аднакаранёвых слоў, падбор аднаструктурных слоў

~ Фанетычны аналіз слова, пунктуацыйны аналіз тэксту, марфемны аналіз слова, аналіз, параўнанне слоў рускай і беларускай моў, сістэматызацыя прыставак, выбар слова з сінанімічнага рада, складанне сказаў, замена, прагаворванне, стылістычны аналіз слова

~ Словаўтваральны аналіз слова, класіфікацыя часцін мовы, падстаноўка, стылістычны аналіз тэксту, абагульненне, нагляднасць, пераказ, сістэматызацыя, арфаграфічны аналіз слова

~ Стылістычны аналіз тэксту, пунктуацыйны аналіз сказа, сістэматызацыя часцін мовы, параўнанне прыметніка і прыслоўя, нагляднасць, чытанне, дыялог, акцэнталагічны аналіз слова

~ Сінтаксічны разбор сказа, пунктуацыйны аналіз сказа, сістэматызацыя часцін мовы, алгарытмізацыя, пісьмо, класіфікацыя, маналог, марфалагічны аналіз слова }

::050:: Сродак навучання хуткай індывідуальнай праверкі ведаў большасці вучняў – гэта: {

~ Дыялог

~ Практыкаванні ў падручніку

~ Дыдактычныя карткі

~ Тэсты

~ Расказы па малюнку }

::051:: Звесткі пра выдатных лінгвістаў фарміруюць: {

~ Маўленчую кампетэнтнасць

~ Лінгвістычную кампетэнцыю

~ Камунікатыўную кампетэнтнасць

~ Граматычную кампетэнтнасць

~ Кампетэнцыю чытача }

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

::052:: Вызначце азначэнне паняцця “развіццё маўлення”: {
~ Працэс фарміравання камунікатыўнай кампетэнцыі
~ Працэс авалодвання моўнымі ўменнямі і навыкамі
~ Працэс фарміравання моўнай кампетэнцыі
~ Працэс фарміравання лінгвістычнай кампетэнцыі
~ Працэс фарміравання разумовай дзейнасці }

::053:: Слуханне і гаварэнне, чытанне і пісьмо – гэта: {
~ Віды маўлення
~ Віды мыслення
~ Віды маўленчай дзейнасці
~ Віды памяці
~ Віды тэмпераментаў }

::054:: Патрабаванні да ўрока: {
~ Гігіенічныя, чыстае паветра, псіхалагічныя, вільготнае прыбіранне
~ Выхаваўчыя, дыдактычныя, асоба настаўніка, чыстае паветра
~ Выхаваўчыя, дыдактычныя карткі, чысціня, свежае паветра
~ Дыдактычныя, гігіенічныя, выхаваўчыя, псіхалагічныя
~ Псіхалагічныя, чыстае паветра, дадатковы матэрыял, дыдактычныя }

::055:: Адной з функцый падручніка з’яўляецца: {
~ Забаўляльная
~ Інфармацыйная
~ Трансфармацыйная
~ Дыдактычная
~ Тлумачальная }

::056:: Адной з функцый падручніка з’яўляецца: {
~ Сістэматызавальная
~ Тлумачальная
~ Забаўляльная
~ Дыдактычная
~ Трансфармацыйная }

::057:: Адной з функцый падручніка з’яўляецца: {
~ Трансфармацыйная
~ Забаўляльная
~ Выхаваўчая
~ Дыдактычная
~ Тлумачальная }

::058:: Працэс засваення ўключае: {
~ Усведамленне, засваенне, слуханне, разуменне, гаварэнне

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

~ Успрыманне, разуменне, пісьмо, адлюстраванне, фарміраванне
~ Прымяненне, гаварэнне, чытанне, усведамленне, слуханне
~ Усведамленне, замацаванне, прымяненне, успрыманне, разуменне
~ Замацаванне, чытанне, навучанне, прымяненне, пісьмо}

::059:: Аўтарам першай “Беларускай граматыкі для школ” з’яўляецца: {
~ Б. Пачобка
~ Б. Тарашкевіч
~ Я. Лёсік
~ І. Пратасевіч
~ І. Самковіч }

::060:: Аўтрам першай “Методыкі роднай мовы” з’яўляецца: {
~ К. Міцкевіч
~ В. Тэпін
~ М. Яленскі
~ М. Марчанка
~ В. Самцэвіч }

::061:: Аўтарамі “Методыкі беларускай мовы” розных гадоў выдання з’яўляюцца: {
~ Я. Лёсік, Л. Падгайскі, М. Яленскі, Б. Пачобка, А. Багдановіч, М. Жыркевіч, В. Ляшчынская, І. Самковіч
~ М. Жыркевіч, Ю. Шакаль, Н. Шэўчык, В. Ляшчынская, З. Варановіч, І. Самковіч, Я. Лёсік
~ Л. Падгайскі, К. Міцкевіч, В. Тэпін, В. Ляшчынская, З. Варановіч, М. Яленскі, М. Марчанка
~ Н. Шэўчык, Л. Падгайскі, А. Амяльковіч, М. Жыркевіч, З. Варановіч, В. Ляшчынская
~ Б. Тарашкевіч, М. Жыркевіч, В. Ляшчынская, К. Міцкевіч, М. Яленскі, У. Андрэенка }

::062:: Метадамі даследавання методыкі як навукі з’яўляюцца: {
~ Вывучэнне метадычнай спадчыны, гаварэнне, слуханне, вывучэнне актуальнай праблемы, назіранне за вучэбным працэсам
~ Эксперымент, канстатавальны эксперымент, аналіз вучнёўскіх прац, узроставая псіхалогія, чытанне, пісьмо
~ Анкетаванне, лабараторны эксперымент, слуханне, чытанне, аналіз вынікаў даследавання, развіццё дзіцяці, аналіз школьнай дакументацыі
~ Вывучэнне перадавога вопыту настаўнікаў, вывучэнне метадычнай спадчыны, эксперымент, назіранне за вучэбным працэсам, анкетаванне, мадэляванне, аналіз вучнёўскіх прац, школьнай дакументацыі
~ Вывучэнне метадаў навучання, аналіз творчых работ вучняў, натуральны эксперымент, гаварэнне, слуханне, абгрунтаванне канцэпцыі, вывучэнне перадавога вопыту настаўнікаў }

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

::063:: Аўтарамі “Рабочай кнігі па беларускай мове” з’яўляюцца: {
~ І Пратасевіч і І. Самковіч
~ І. Пратасевіч і І. Замоцін
~ І. Самковіч і М. Міцкевіч
~ І. Замоцін і Я. Лёсік
~ К. Міцкевіч і І. Пратасевіч }

::064:: Дыдактычнымі прынцыпамі методыкі з’яўляюцца: {
~ Праблемнасць выкладу, слуханне, перспектыўнасць, эксперымент, чытанне
~ Маўленне, перспектыўнасць, чытанне, паслядоўнасць, слуханне, развіццёвае навучанне, пераемнасць, выкладанне
~ Навуковасць, індывідуалізацыя, праблемнасць, пераемнасць, паслядоўнасць, актыўнасць, перспектыўнасць, развіццёвае навучанне, нагляднасць, сувязь тэорыі з практыкай, свядомасць, актыўнасць
~ Пераемнасць, эксперымент, слуханне, індывідуалізацыя навучання, успрыманне, анкетаванне, развіццёвае навучанне, актыўнасць, свядомасць
~ Сувязь тэорыі з практыкай, гаварэнне, развіццёвае навучанне, успрыманне матэрыялу, перспектыўнасць, этнакультуралогія }

::065:: Якую псіхолага-педагагічную ўмову неабходна захоўваць пры арганізацыі дыялогу паміж настаўнікам і вучнямі: {
~ Уплыў голасу
~ Добры настрой
~ Свабодны абмен думкамі
~ Строгі кантроль
~ Не стэрэатыпнасць характару }

::066:: Які з урокаў служыць фарміраванню камунікатыўнай кампетэнцыі вучняў: {
~ Урок-камунікацыя
~ Урок-лекцыя
~ Урок паўтарэння
~ Урок-экскурсія
~ Урок-кансультацыя }

::067:: Апытванне – гэта: {
~ Трыманне на кантролі вучняў
~ Выстаўленне адзнак за адказ
~ Развіццё навыкаў вуснага маўлення
~ Трыманне ў напружанні вучняў
~ Праверка ведаў, уменняў і навыкаў вучняў }

::068:: Функцыі падручніка: {

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

~ Інфармацыйная, сістэматызацыйная, трансфармацыйная, выхаваўчая
~ Сістэматызацыйная, паслядоўная, азнаямляльная, усведамляльная
~ Пазнавальная, трансфармацыйная, развіццёвая, крытычная
~ Вызначальная, галоўная, выхаваўчая, трансфармацыйная
~ Паглыбляльная, трансфармацыйная, развіццёвая, зрокавая }

::069:: Прынцыпы пабудовы падручніка: {
~ Дэдуктыўны, паслядоўны, паглыблены
~ Індуктыўны, дэдуктыўны, індуктыўна-дэдуктыўны
~ Індуктыўна-дэдуктыўны, зрокавы, навучальны
~ Дэдуктыўны, заканамерны, паслядоўны
~ Індуктыўны, пераемны, паслядоўны }

::070:: Віды нагляднасці паводле ўспрымання: {
~ Зрокавыя, экранныя, табліцы
~ Друкаваныя, экранныя, гукавыя, зрокавыя
~ Аўдыязапісы, слыхавыя, кінафрагменты
~ Зрокавыя, слыхавыя, зрокава-слыхавыя
~ Экранныя, зрокава-слыхавыя, транспаранты}

::071:: Моўныя сродкі нагляднасці адлюстроўваюць: {
~ Законы мовы, правілы граматыкі, моўныя адзінкі
~ Напісанне, вымаўленне, успрыманне
~ Адчуванне, моўныя адзінкі, націск
~ Успрыманне, правілы напісання, вызначэнне націску
~ Паглыбленне, фразеалагічныя адзінкі, правілы напісання літар }

::072:: Маўленчыя сродкі нагляднасці адлюстроўваюць: {
~ Правілы напісання марфем, функцыянальныя стылі, лексічныя адзінкі мовы
~ Стылістычная спалучальнасць слоў, правілы вымаўлення слоў і іх спалучэнняў, нормы спалучальнасці слоў, стылі маўлення
~ Стылі маўлення, граматычныя асаблівасці слоў, правілы напісання слоў
~ Нормы спалучальнасці слоў, стылістычная дыферэнцыяцыя лексікі, словазлучэнні, сказ
~ Правілы вымаўлення фразеалагізмаў, семантыка слова, граматычная форма назоўніка }

::073:: Функцыі нагляднасці: {
~ Пастаноўка праблемы, складанне праблемнай сітуацыі, развіццё маўлення, развіццё творчасці
~ Канкрэтызацыя ўяўлення, рашэнне спецыяльных задач, стварэнне маўленчай сітуацыі, развіццё маўлення, развіццё камунікавання
~ Рашэнне спецыяльнай задачы, устанаўленне ісціны, развіццё зроку, стварэнне маўленчай сітуацыі

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

~ Развіццё ўвагі, вырашэнне праблемы, кіраўніцтва творчасцю, рашэнне спецыяльных задач

~ Вырашэнне праблемы, развіццё вострага зроку, вызначэнне колеру; развіццё камунікавання }

::074:: Функцыі метадаў навучання: {

~ Матывацыйная, адукацыйная, выхаваўчая, развіццёвая, сацыяльная

~ Пазнавальная, выхаваўчая, паведамляльная, падрыхтоўчая, матывацыйная

~ Азнаямляльная, паведамляльная, выхаваўчая, канструктыўная, калектыўная

~ Развіццёвая, узнаўляльная, адукацыйная, дыферэнцыяльная, індывідуальная

~ Арганізацыйная, сацыяльная, педагагічная, кіравальная, успрымальная }

::075:: Структурныя кампаненты ўрока: {

~ Падвядзенне вынікаў урока, выстаўленне адзнак, індывідуальнае апытванне, пісьмо па памяці, праверка выканання дамашняга задання, апытванне

~ Запаўненне журнала, тлумачэнне новага матэрыялу, арганізацыйны момант, выстаўленне адзнак у дзённікі, рэфлексія, зачытванне асноўнага тэксту падручніка

~ Падвядзенне вынікаў урока, вывучэнне новага матэрыялу, замацаванне, арганізацыйны момант, апытванне, праверка дамашняга задання, рэфлексія, паўтарэнне вывучанага, праверка ведаў, уменняў і навыкаў, абагульненне і сістэматызацыя вывучанага, хатняе заданне

~ Рэфлексія, ушчыльненае апытванне, дамашняе заданне, падрыхтоўка дошкі да ўрока, вывучэнне новага матэрыялу, запіс пад дыктоўку

~ Зачын, праверка ведаў, уменняў і навыкаў, чытанне падручніка, выкананне практыкаванняў, арганізацыйны момант, завяршэнне ўрока }

::076:: Метадамі замацавання ведаў з’яўляюцца: {

~ Адказы на пытанні, аналіз фактычнага матэрыялу, чытанне, запіс па памяці, складанне пытанняў

~ Канспектаванне, складанне плана, складанне табліцы, аналіз моўнага матэрыялу, пытанні, вуснае паведамленне

~ Завучванне, аналіз моўнага матэрыялу, складанне табліцы, узнаўленне прачытанага

~ Запіс па памяці, пераказ, шматразовае чытанне, завучванне напамяць

~ Выпісванне апорных слоў, пісьмо, завучванне напамяць, шматразовае чытанне }

::077:: Падрыхтоўка настаўніка да ўрока ўключае: {

~ Вызначэнне тэмы ўрока і яе аб’ёму, складанне плана ўрока, знаёмства з

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

навукова-лінгвістычнай літаратурай па тэме ўрока, знаёмства з метадычнай літаратурай, знаёмства з матэрыялам падручніка, вызначэнне мэты і задач урока, падбор фактычнага матэрыялу, вызначэнне наглядных сродкаў, месца і часу работы з падручнікам, вызначэнне сувязі з развіццём маўлення, вызначэнне характару хатняга задання, праверкі выкананага папярэдняга хатняга задання

~ Складанне плана ўрока, запіс фактычнага матэрыялу, вызначэнне парадку структурных элементаў урока, франтальная праверка ведаў вучняў усяго класа, выкананне практыкаванняў, вусныя адказы вучняў, паведамленне новых ведаў, рэфлексія

~ Абагульненне ведаў, паўтарэнне, замацаванне ведаў, падвядзенне вынікаў, чытанне падручніка, работа з перакладным слоўнікам

~ Узнаўленне ведаў, работа з наглядными сродкамі, індывідуальная праверка ведаў, уменняў і навыкаў, выпісванне апорных слоў тэксту, класіфікацыя часцін мовы

~ Паўтарэнне пройдзенага, індывідуальнае апытванне, складанне плана ўрока, паведамленне новых ведаў, пісьмо па памяці, хатняе заданне, праверка выканання хатняга задання }

::078:: Аналіз урока ўключае: {

~ Выбар метадаў навучання і іх прымяненне, выкананне практыкаванняў, ступень падрыхтаванасці вучняў, колькасць апытаных вучняў

~ Якасць ведаў і ўменняў вучняў, якасць маўлення вучняў, метады і іх абгрунтаванасць, дыялог настаўніка і вучняў

~ Правільнасць пастаноўкі мэты ўрока, тып урока, фармулёўка тэмы ўрока, месца ўрока ў сістэме, структура ўрока і яго абгрунтаванасць, змест матэрыялу, яго адпаведнасць тэме і мэце ўрока, формы равіцця маўлення і мыслення вучняў, тыпы практыкаванняў, метады і іх абгрунтаванасць, ступень актыўнасці вучняў, якасць ведаў і ўменняў вучняў

~ Структура ўрока і яе абгрунтаванасць, месца ўрока ў сістэме ўрокаў, праверка ведаў і ўменняў вучняў

~ Тып урока, фармулёўка мэты ўрока, якасць выкарыстання наглядных сродкаў, ацэнка ведаў і ўменняў вучняў }

::079:: Тыпы планаў: {

~ Гадавыя, паўрочныя, тэматычныя

~ Класныя, урочныя, тэматычныя

~ Тэматычныя, цякучаыя, сістэматычныя

~ Каляндарныя, перспектыўныя, тэматычныя

~ Тэматычныя, школьныя, класныя }

::080:: Прыкметамі тэксту з’яўляюцца: {

~ Наяўнасць ці магчымасць загалоўка, сувязь слоў у сказе, звязанасць, стылёвая прыналежнасць, парадак слоў, апорныя словы

~ Парадак слоў, інфармацыйнасць, тэматычнасць, наяўнасць апорных

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

слоў

~ Завершанасць, выкарыстанне сказаў рознай будовы, прамы парадак слоў у сказах, наяўнасць загалоўка

~ Інфармацыйнасць, сувязь слоў у сказах, магчымасць загалоўка, звязанасць, паслядоўны выклад матэрыялу

~ Завершанасць, звязанасць, паслядоўнасць выкладу, інфармацыйнасць, наяўнасць ці магчымасць загалоўка }

::081:: Актыўнымі метадамі і прыёмамі навучання з'яўляюцца: {

~ Тлумачэнне, лінгвістычны аналіз, прачытанне падручніка, пісьмо

~ Лінгвістычны эксперымент, лінгвістычны аналіз, эўрыстычная гутарка, праблемны выклад

~ Узнаўляльная гутарка, паўтарэнне, канспектаванне, паўтарэнне

~ Паведамляльная гутарка, ілюстрацыя, лінгвістычны эксперымент, завучванне

~ Праблемны выклад, лінгвістычны эксперымент, узнаўляльная гутарка }

::082:: Метадамі навучання паводле паслядоўнасці этапаў з'яўляюцца: {

~ Прачытанне падручніка, канспектаванне, запіс, зверка з тэкстам-арыгіналам, кантроль

~ Успрыманне на слых, запіс у сшыткі, выкананне практыкаванняў, праверка

~ Набыццё ведаў, фарміраванне ўменняў і навыкаў, прымяненне ведаў, творчая дзейнасць, замацаванне, праверка ведаў

~ Фарміраванне ўменняў і навыкаў, прымяненне ўменняў і навыкаў, праверка ўменняў і навыкаў, ацэнка дзейнасці

~ Творчая дзейнасць, прымяненне ўменняў і навыкаў, праверка, кантроль, ацэнка }

::083:: Метадамі навучання паводле крыніцы атрымання ведаў з'яўляюцца:{

~ Наглядныя, навучальныя, пісьмовыя, практычныя, моўныя

~ Слоўныя, моўныя, дыялагічныя, выхаваўчыя, наглядныя

~ Праца з кнігай, маўленчыя, наглядныя, развіццёвыя

~ Відэаметады, слоўныя, вусныя, маўленчыя, праца з кнігай

~ Практычныя, наглядныя, слоўныя, праца з кнігай, відэаметады }

::084:: Метады навучання паводле тыпу пазнавальнай дзейнасці: {

~ Тлумачальна-ілюстрацыйны, рэпрадуктыўны, метад праблемнага выкладу, часткова-пошукавы, даследчы

~ Інфармацыйна-рэцэптыўныя, моўны, выхаваўчы, развіццёвы, вусны

~ Эўрыстычны, маўленчы, пісьмовы, дыялагічны, рэпрадуктыўны

~ Рэпрадуктыўны, моўны, вусны, маўленчы, развіццёвы

~ Метад праблемнага выкладу, пазнавальна-ілюстрацыйны, самастойнай работы, выхаваўчы }

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

::085:: Планаванне работы па беларускай мове ўключае: {
~ Падрабязныя планы, сціслыя планы, паўрочныя планы
~ Сціслыя планы, канспект, каляндарныя плыны
~ Тэматычныя планы, размеркавальныя планы, тэматычныя планы
~ Каляндарныя планы, планы па раздзелах, паўрочныя планы
~ Тэматычныя планы, гадавыя планы, паўрочныя планы }

::086:: Матадамі фарміравання ўменняў і навыкаў з'яўляюцца: {
~ Планаванне работы, паслядоўнасць дзеянняў, чытанне, пісьмо, фарміраванне адказных адносін да навучання
~ Прад'яўленне вучэбных патрабаванняў, інфармаванне пра абавязковыя вынікі навучання, пазнавальныя цяжкасці; самаацэнка і карэкцыя сваёй дзейнасці, рэфлексія паводзін, прагназаванне будучай дзейнасці
~ Чытанне падручніка, самаацэнка і карэкцыя сваёй дзейнасці, выкананне практыкаванняў, рэфлексія паводзін
~ Выкананне практыкаванняў, завучванне, інфармаванне пра абавязковыя вынікі навучання
~ Фарміраванне адказных адносін да навучання, самаацэнка і карэкцыя сваёй дзейнасці, пісьмовыя работы }

::087:: Граматычны аналаіз – гэта: {
~ Поўны разбор моўнай з'явы
~ Крытычны від працы па вызначэнні нормы і яе парушэння
~ Аналітычны характар працы па вызначэнні граматычнай з'явы мовы
~ Характарыстыка ў вуснай форме граматычнай з'явы мовы
~ Характарыстыка ў пісьмовай форме граматычнай з'явы мовы }

::088:: Прыём навучання – гэта: {
~ Частка метаду навучання
~ Метад навучання, які займае мінімальны час на ўроку
~ Этап выкарыстання метаду
~ Метад навучання як элемент урока
~ Кожны этап у прымяненні метаду }

::089:: Да кантрольных урокаў адносяцца: {
~ Кантрольны дыктант, урок кантролю ведаў, уменняў і навыкаў, кантрольны пераказ
~ Сціслы пераказ, кантрольны дыктант, адказы на пытанні
~ Пісьмо па памяці, слоўнікавы дыктант, кантрольны пераказ
~ Папераджальны дыктант, адказы на пытані, урок кантролю ведаў, уменняў і навыкаў
~ Тлумачальны дыктант, падрабязны пераказ, адказы на пытанні }

::090:: Вызначце правільную паслядоўнасць структурных элементаў на

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

ўроку: {

~ Хатняе заданне, арганізацыйны момант, тлумачэнне новага матэрыялу, падвядзенне вынікаў, рэфлексія, выпрацоўка ўменняў і навыкаў

~ Апытванне, праверка хатняга задання, хатняе заданне, тлумачэнне новага матэрыялу, рэфлексія, выстаўленне і каменціраванне адзнак

~ Арганізіцыйны момант, выпрацоўка ўменняў і навыкаў, тлумачэнне новага матэрыялу, хатняе заданне, праверка выканання хатняга задання, падвядзенне вынікаў

~ Хатняе заданне, праца з падручнікам, тлумачэнне новага матэрыялу

~ Арганізацыйны момант, паўтарэнне і ўзнаўленне матэрыялу, тлумачэнне новага матэрыялу, замацаванне і выпрацоўка навыкаў і ўменняў, падвядзенне вынікаў, рэфлексія, хатняе заданне }

::091:: Выхаваўчыя патрабаванні да ўрока дасягаюцца шляхам: {

~ Увагі да маўленчай дзейнасці вучняў, выпрацоўкі акуратнасці ў рабоце, выканання тэхнікі чытання, арфаграфічнай зоркасці

~ Скрупулёзнага падбору дыдактычнага матэрыялу да ўрока, выхавання беларускамоўнай асобы, выхавання маўленчай культуры, выкарыстання наглядных і тэхнічных сродкаў, узору настаўніка

~ Выкарыстання наглядных сродкаў, узору настаўніка, сістэмы практыкаванняў, выкарыстання слоўнікаў рознага тыпу

~ Выкарыстання тэхнічных сродкаў, выбару метадаў і прыёмаў навучання

~ Выкарыстання музычных сродкаў, узору настаўніка, выкарыстання падручніка на ўроку, выхавання маўленчай культуры }

::092:: Навучальнымі ўрокамі з’яўляюцца: {

~ Урокі паведамлення новага матэрыялу; праца над памылкамі; выкананне практыкаванняў, сачыненне

~ Выпрацоўка тэхнікі чытання, выпрацоўка ўменняў і навыкаў, творчая работа, пераказ

~ Праца над памылкамі, падбор фактычнага матэрыялу, пісьмо па памяці, прагаворванне.

~ Выпрацоўка ўменняў і навыкаў, выпрацоўка самастойнасці, пераказ, выпрацоўка тэхнікі чытання

~ Паведамленне новага матэрыялу, выпрацоўка ўменняў і навыкаў, паўтарэнне, праца над памылкамі }

::093:: Да адукацыйных тэхналогій адносяцца: {

~ Тэхналогія арганізацыі малюнка, тэхналогія праграмаванага навучання

~ Тэхналогія індывідуальнага навучання, тэхналогія праслухвання, тэхналогія сталярных майстэрняў, тэхналогія праблемнага навучання; тэхналогія арганізацыя чыстапісання

~ Тэхналогія праблемнага навучання, тэхналогія апытвання, тэхналогія індывідуальнага выканання заданняў, тэхналогія чытання, тэхналогія

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

спісвання

~ Тэхналогія работы ў парах зменнага складу, тэхналогія праслухвання, тэхналогія індывідуальнага апытвання, тэхналогія выразнага чытання, тэхналогія пісьма

~ Гульнявая тэхналогія, тэхналогія праектнага навучання, тэхналогія супрацоўніцтва, тэхналогія эўрыстычнага ўрока, тэхналогія модульна-рэйтынгавага навучання, тэхналогія педагагічных майстэрняў, тэхналогія інтэнсіфікацыі навучання на аснове схемных і знакавых мадэлей вучэбнага матэрыялу, тэхналогія праблемнага навучання, тэхналогія групавой дзейнасці, тэхналогія індывідуальнага навучання, тэхналогія работы ў парах зменнага складу, тэхналогія развіцця крытычнага мыслення праз чытанне і пісьмо, тэхналогія з выкарыстаннем аўдыявізуальных сродкаў, тэхналогія праграмаванага навучання, тэхналогія ўзроўневай дыферэнцыяцыі і інш. }

::094:: Тэхналогія вучэбнага даследавання ўключае: {

~ Знаёмства з літаратурай, выяўляенне праблемы, пастаноўка праблемы, выясненне незразумелых пытанняў, фармуляванне гіпотэзы, планаванне і распрацоўка вучэбных дзеянняў, збор фактычнага матэрыялу, аналіз сабранага матэрыялу, падрыхтоўка і афармленне паведамлення, праверка гіпотэзы, фармуляванне вывадаў, заключэнне

~ Знаёмства з матэрыялам, фармуляванне пытанняў, аналіз матэрыялу, падрыхтоўка адказаў, запіс прыкладаў, пабудова схем, фармуляванне вывадаў

~ Пастаноўка праблемы, праверка фактычнага матэрыялу, выпісванне сказаў з тэксту, праверка арфаграфічнай пісьменнасці, аналіз адказаў таварышаў, перадача эстафеты, пабудова вывадаў ці заключэнняў

~ Планаванне і распрацоўка вучэбных дзеянняў, праверка арфаграфічнай пісьменнасці, запіс фактычнага матэрыялу, знаёмства з літаратурай па пытанні

~ Падрыхтоўка і афармленне паведамлення, збор матэрыялу, праверка граматычнай правільнасці, аналіз адказаў таварышаў, фармулёўка гіпотэзы, планаванне і распрацоўка вучэбных дзеянняў }

::095:: Дзелавая гульня як прыватны выпадак працэсуальна арыентаванай тэхналогіі навучання – гэта: {

~ Спосаб арганізацыі вучняў на ўроку

~ Педагагічны метад мадэлявання розных кіравальных і вытворчых сітуацый, якія маюць мэту навучання адной асобы і іх груп прыняццю рашэння

~ Метад арганізацыі настаўніка і вучняў на ўроку

~ Выхаваўчы метад выпрацоўкі адказнасці за свае ўчынкі

~ Метад выпрацоўкі ў вучняў актыўнасці, свядомасці, адказнасці }

::096:: Характэрныя рысы модульнай тэхналогіі навучання – гэта: {

~ Ідэя выхавання, падбор фактычнага матэрыялу, дакладнасць

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

фармулёвак

~ Лагічнасць выкладу матэрыялу, логіка дзеянняў настаўніка і вучняў, творчасць вучня

~ Самакантроль, ідэя актыўнасці вучня, праверка сабранага матэрыялу

~ Ідэя кіраўніцтва, паслядоўнасць дзеянняў, адпаведнасць меркавання і вывадаў

~ Ідэя актыўнасці вучня, дакладнасць і пэўная логіка яго дзеянняў, пастаяннае падмацаванне сваіх дзеянняў на аснове самакантролю }

::097:: Да ўрока прад'яўляюцца наступныя патрабаванні: {

~ Будова ўрока і аптымальны для ўсіх вучняў тэмп і рытм працы, дакладнасць размеркавання часу, кантроль ведаў вучняў, апытванне найбольшай колькасці вучняў, выкарыстанне сродкаў выказвання

~ Вызначэнне мэты і задач урока і іх дасягненне, дакладнасць выбару метадаў і прыёмаў, выкарыстанне наглядных сродкаў на ўроку, актыўнасць работы вучняў

~ Максімальная актыўнасць найбольшай колькасці вучняў, высокі выхаваўчы аспект урока, адсутнасць трафарэту ў структуры ўрока, стварэнне матывацыі дзейнасці вучняў, кантроль і ацэнка кожнага этапа ўрока, вызначэнне мэты і задач урока і іх дасягненне, будова ўрока і аптымальны для ўсіх вучняў тэмп і рытм працы

~ Высокі выхаваўчы аспект урока, кантроль і ацэнка кожнага этапа ўрока, правільнасць і дакладнасць маўлення настаўніка, дысцыпліна і паводзіны вучняў на ўроку

~ Стварэнне матывацыі дзейнасці вучняў, кантроль і ацэнка ведаў, уменняў і навыкаў вучняў, арганізацыя арфаграфічнай зоркасці вучняў, чысціня і правільнасць маўлення вучняў }

::098:: Прычыны пошукаў новых тэхналогій навучання – гэта: {

~ Зніжэнне матывацыі навучання, перагрузка вучняў, вынікі навучання, якія не задавальняюць вучняў, іх бацькоў і настаўнікаў

~ Зніжэнне актыўнасці працы вучняў на ўроку, нізкі ўзровень падрыхтоўкі спецыялістаў, вялікі аб'ём для запамінання

~ Зніжэнне ролі пісьменнасці вучняў, незапратрабаванасць навучання, абыякавасць бацькоў да працэсу навучання іх дзяцей

~ Зніжэнне творчасці настаўніка на ўроку, адсутнасць актыўнасці вучняў, вялікі аб'ём зместу

~ Зніжэнне ролі правільнага і прыгожага маўлення, малая колькасць практыкаванняў у падручніках, перагружанасць вучняў }

::099:: Валявымі метадамі матывацыі і стымулявання да вучобы з'яўляюцца: {

~ Інфармаванне аб выніках навучання, патрабаванне дысцыпліны, самаацэнка і карэкцыя сваёй дзейнасці

~ Прагназаванне будучай дзейнасці, рэфлексія паводзін, узаемаацэнка,

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

стварэнне праблемнай сітуацыі

~ Карэкцыя дзейнасці, выхаванне ўважлівасці, прад’яўленне вучэбных патрабаванняў

~ Узаемаацэнка, прад’яўленне вучэбных патрабаванняў, інфармаванне аб задачах вучобы

~ Прад’яўленне вучэбных патрабаванняў, інфармаванне аб выніках навучання, фарміраванне адказных адносін да навучання, пазнавальныя цяжкасці, самаацэнка і карэкцыя сваёй дзейнасці, рэфлексія паводзін, прагназаванне будучай дзейнасці }

::100:: Спецыфічнымі метадамі развіцця маўлення з’яўляюцца: {

~ Камунікатыўны, слова настаўніка, работа з падручнікам

~ Імітацыйны, метад ілюстрацыі, даследчы метад

~ Метад канструявання, метад гутаркі, наглядны метад

~ Метад ілюстрацыі, метад лінгвістычнага эксперыменту, метад практыкавання

~ Імітацыйны, камунікатыўны, метад канструявання }

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

Літаратура

Закон Рэспублікі Беларусь “Аб мовах у Рэспубліцы Беларусь” // Роднае слова. – 2009. – № 8. – С. 3-6.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ СРЕДНЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: Постановление Министерства образования Республики Беларусь 26.12.2018 № 125 // https://pravo.by/document/?guid=12551&p0=W21933745p&p1=1

Канцэпцыя вучэбнага прадмета “Беларуская мова” // Роднае слова. – 2009. – № 8. – С. 90-97.

Адукацыйны стандарт вучэбнага прадмета “Беларуская мова” (1-XI класы) // Роднае слова. – 2009. – № 8. – С. 101-111.

Ацэнка вынікаў вучэбнай дзейнасці вучняў па вучэбным прадмеце “Беларуская мова” // https://drive.google.com/file/d/1C765DXmDHscxuuhPVoxUX_xbP9d2laMJ/view

Асноўная

1. Варановіч, З.Б. Методыка выкладання беларускай мовы / З.Б. Варановіч. – Мінск: Універсітэцкае, 1995. – 151 с.
2. Выкладанне беларускай мовы ў школе; пад рэд. М.Г. Яленскага. – Мінск: Народная асвета, 1994. – 239 с.
3. Ляшчынская, В.А. Методыка выкладання беларускай мовы / В.А. Ляшчынская, З.У. Шведава. – Мінск: РІВШ, 2007. – 252 с.
4. Методыка выкладання беларускай мовы: вучэб. дапам. для студэнтаў філал. спецыяльнасцей устаноў, якія забяспечваюць атрыманне выш. адукацыі / М.Г. Яленскі [і інш.]; пад рэд. М.Г. Яленскага. – Мінск: Адукацыя і выхаванне, 2007. – 448 с.
5. Методика преподавания русского языка в национальной средней школе / под ред. Н.З. Бакеевой и З.П. Даунене. – Л.: Просвещение, 1980. – 319 с.
6. Яленскі, М.Г. Методыка выкладання беларускай мовы: Сучасная лінгвадыдактыка / М.Г. Яленскі. – Мінск: Адукацыя і выхаванне, 2005. – 224 с.

Дадатковая

7. Буракова, М.У. Сучасная беларуская мова. Арфаграфія і пунктуацыя. Этналінгвістычныя тэксты / М.У. Буракова, В.А. Ляшчынская, З.У. Шведава. – Гомель: ГДУ імя Ф.Скарыны, 2007. – 237 с.
8. Выгонная, Л.Ц. Фанетыка беларускай мовы ў школе / Л.Ц. Выгонная. – Мінск: Народная асвета, 1995. – 240 с.
9. Даніловіч, М.А. Вывучэнне фразеалогіі на ўроках мовы / М.А. Данилович. – Мінск: Народная асвета, 1991. – 96 с.
10. Кечык, С.Я. Моўны разбор у ВНУ і ў школе / С.Я. Кечык, В.І. Рагаўцоў. – Мінск: Вышэйшая школа, 1988. – 127 с.
11. Лаўрэль, Я.М. Вывучэнне марфалогіі ў школе / Я.М. Лаўрэль, Т.Р. Новікава, С.А. Язерская. – Мінск: Народная асвета, 1991. – 160 с.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ

12. Ляшчынская, В.А. Педагагічная практыка студэнтаў-філолагаў / В.А. Ляшчынская, В.І. Смыкоўская. – Мінск: Вышэйшая школа, 1983. – 111 с.
13. Ляшчынская, В.А. Асаблівасці навучання пунктуацыі / В.А. Ляшчынская. – Роднае слова. – 2006. – № 4. – С. 29-31.
14. Ляшчынская, В.А. Увага да працы над пераказам у новых умовах навучання мове / В.А. Ляшчынская. – Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. – 2006. – № 8. – С. 42 – 46.
15. Ляшчынская, В.А. Аспекты вывучэння фразеалагізмаў у сістэме навучання беларускай мове / В.А. Ляшчынская. – Роднае слова. – 2009. – № 2-3. – С. 91-93, 67-69.
16. Ляшчынская, В.А. Методыка выкладання беларускай мовы. Маўленне / В.А. Ляшчынская. – Мінск: РІВШ, 2009. – 168 с.
17. Ляшчынская, В.А. Сучасная беларуская мова: фразеалогія / В.А. Ляшчынская. – Мінск: РІВШ, 2010. – 230 с.
18. Ляшчынская, В.А. Тэкст на ўроках беларускай мовы: практычны дапаможнік / В.А. Ляшчынская. – Гомель: ГДУ імя Ф. Скарыны, 2008. – 64 с.
19. Ляшчынская, В.А. Методыка выкладання беларускай мовы. Заданні і практыкаванні: вучэб. дапаможнік / В.А. Ляшчынская, З.У. Шведава. – Мінск: РІВШ, 2015. – 212 с.
20. Малажай, Г.М. Пазакласная праца па беларускай мове / Г.М. Малажай, С.Р. Рачэўскі. – Мінск: Народная асвета, 1998. – 213 с.
21. Протчанка, В.У. Вывучэнне сінтаксісу ў школе / В.У. Протчанка. – Мінск: Народная асвета, 1984. – 115 с.
22. Протчанка, В.У. Шматаспектны аналіз пры вывучэнні сінтаксісу беларускай мовы. – Мінск: Народная асвета, 1987. – 142 с.
23. Протчанка, В.У. Вывучэнне сінтаксісу ў школе. Складаны сказ / В.У. Протчанка. – Мінск: Народная асвета, 1989. – 120 с.
24. Пятрэнка, М.М. Практыкаванні з выбарачным адказам / М.М. Пятрэнка. – Мінск: Народная асвета, 1990. – 122 с.

РЕПОЗИТОРИЙ ГГУ ИМЕНИ Ф. СКОРИНЫ