

А.І.Бахтуріна, І.І.Васильєва радять завідувачу, методисту скласти перелік літератури для батьків, підготувати поради, які допоможуть їм організувати роботу з розширення світогляду дитини, засвоєнню основних правил ввічливого мовлення. Можна рекомендувати батькам читати спеціальну літературу.

Отже, сумісна діяльність завідувача і колективу, чітке і своєчасне з'ясування завдань і організаційних форм роботи, їх поступове ускладнення, сумісне підведення висновків – є запорукою успішної методичної роботи в російськомовному дошкільному закладі з навчання української мови дітей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богуш А.М. Методика навчання української мови в дошкільному закладі. – К., 1993.
2. Бондаренко А.К., Поздняк Л.В., Шкатулла В.И. Заведующий дошкольным учреждением. – М.: Просвещение, 1984. – 223 с.
3. Демурова Е.Ю., Островская Л.Ф. О руководстве детским садом. – М., 1972.
4. Проскура О.В. Психологічна культура праці завідуючої дошкільного закладу. – К.: КМПУВ ім. Б.Грінченка, 1994.
5. Чумичёва Р.М. Управление качеством дошкольного образования. – Ростов н/Д: Изд-во РГПУ, 2001.

УДК 371.126

Ю.В. Кіщенко

СУЧАСНІ ПРОГРАМИ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ВЕЛИКІЙ БРИТАНІЇ

У даній статті розглядаються дві програми підготовки сучасного вчителя для початкової школи в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу. Детально аналізуються програми на одержання освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра педагогіки та свідоцтва з педагогіки, які забезпечують статус учителя початкової школи.

The article regards two programmes of modern primary school teacher training within the educational system of England and Wales. The scrupulous analysis is given to those that lead to obtaining BEd primary and PGCE primary levels, granting the qualified teacher status.

Осмилення теоретичних та практичних засад у професійній підготовці сучасного вчителя передбачає порівняльний аналіз різноманітних дослідницьких підходів, які накопичені в світовому освітньому просторі. В сучасних умовах європейської інтеграції Велика Британія грає одну з провідних ролей, оскільки вона є країною з вагомим історичним досвідом у галузі освіти. З теоретичним обґрунтуванням доцільності “підготовки вчителя з центром у школі” виступили відомі в європейському педагогічному просторі педагоги та дослідницькі колективи: проф. У.С.Врегг (школа педагогіки Ексетерського університету), проф. М.Галтон (школа педагогіки Лестерського університету), проф. Д.Макінтур, П.Хьорст, П.Аштон (педагогічний факультет Оксфордського університету) та ін.

Метою даної статті є детальний розгляд нових програм підготовки сучасного фахівця для початкової школи, які націлені на утвердження школи в статусі вузівського партнера в системі професійно-педагогічної підготовки вчителя Великої Британії.

Серед нових явищ, що з'явилися в системі педагогічної підготовки Великої Британії (зокрема в Англії та Уельсі), слід назвати створення нових програм підготовки вчителів для початкової школи: 4-річний курс на одержання ступеня бакалавра педагогіки (BEd primary) та однорічний курс, що веде до одержання післявипускного свідоцтва з педагогіки (PGCE primary). Розглянемо зазначені програми детально.

Метою **чотирирічного курсу на одержання ступеня бакалавра педагогіки для початкової школи (BEd primary)** є забезпечення всіх студентів основними знаннями та вміннями вчителя, а також формування в них педагогічних здібностей.

За умови накопичення студентом 360 залікових одиниць (кредитів) і 8 модулів для статусу кваліфікованого вчителя (QTS) по закінченні вищого навчального закладу йому присвоюють науковий ступінь бакалавра педагогіки: BEd. Якщо студент за будь-яких поважних причин вирішив припинити навчання у вузі, то проміжними сертифікатами можуть бути такі: свідоцтво про вищу освіту (при наявності в заліковій книжці 120 кредитів) та диплом про вищу освіту (при наявності 240 кредитів). Якщо студент не виконав програму на одержання статусу кваліфікованого вчителя (QTS), то йому присвоюють лише загальний ступінь бакалавра мистецтв (BA) або бакалавра наук (BSc) [3: 23].

Навчальний курс складається з 9 предметів, а саме: образотворчого мистецтва, англійської мови та літератури, географії, математики, фізичного виховання, природничих наук, технічного моделювання, професійного навчання. Весь навчальний матеріал розподілено на модулі. Один модуль, як правило, становить 120 годин навчального часу; 36 годин з цього обсягу занесені до розкладу і мають назву аудиторних або контактних годин.

Першим компонентом програми навчання для кожного студента є *модулі з предмета спеціалізації та допоміжної (додаткової) дисципліни* за вибором студента. Студенти мають можливість вибрати модулі навчання, керуючись інформацією, яку можна знайти в спеціальних довідниках. Для того, щоб певний модуль увійшов до розкладу, необхідно мати не менше 10 студентів, які б виявили бажання його вивчати. Впродовж перших двох років навчання студенти повинні обрати 6 модулів з предметів спеціалізації і 1 модуль з допоміжного предмета [3: 41]. На третьому курсі вони пишуть курсовий проект, що дорівнює двом модулям і не може перебільшувати 10 тисяч слів. Ця робота має бути критичним аналізом теми, пов'язаної з одним із предметів, що складають ядро (core subjects), тобто є основними, в шкільній програмі. Даний аналіз, у свою чергу, має базуватися на фактах, зібраних студентами під час практики в початковій школі. Слід зазначити, що на III і IV курсах студенти опрацьовують *модулі з педагогічної практики, педагогіки та методики викладання предметів шкільної програми*.

Другим компонентом структури навчального курсу на одержання ступеня бакалавра педагогіки для початкової школи є *цикл професійного навчання*, який сприяє формуванню професійно-педагогічної майстерності. На перших двох курсах він складається з 4-х модулів, два з яких фокусуються на роботі в школі. Модулі знайомлять студентів з педагогічними прийомами та методикою викладання основних предметів шкільної програми, так званого ядра, а саме: англійської мови, математики та природничих наук.

Вибір модулів для студентів лімітується правилами Міністерства освіти та науки. Оскільки вони мають вибирати тільки певну вікову категорію для своєї майбутньої професійної діяльності, то цей вибір і зумовлює діапазон модулів з предметів викладання (при цьому студенти мають можливість вивчати деякі модулі факультативно). Серед вікових категорій існує дві альтернативи: від 5 до 8 років – молодша початкова школа (Lower Primary) і від 7 до 12 років – старша початкова школа (Upper Primary) [3: 17].

Як уже зазначалося, окрім 6 предметних модулів та 1 професійного, студенти повинні вивчати 8-й модуль – *допоміжний*. Він є обов'язковим для всіх студентів і заноситься до розкладу. Його програма складається з курсів, які частково пов'язані з предметами майбутньої спеціалізації студентів. Так, у першому семестрі студенти протягом 8 тижнів мають прослухати ознайомлювальний курс, що є своєрідним вступом до предмета, який обрано основним. У другому семестрі студенти повинні виконати програму з одного із наведених нижче курсів, при цьому вони мають відвідати не менше 80% занять.

Розглянемо зміст деяких допоміжних курсів, що пропонуються в другому семестрі.

Розробка фільму (Making a film). Метою цього курсу є розвиток умінь групової роботи, спільного дослідження і практичної діяльності. Результатом усього процесу має бути групове виробництво відеофільму тривалістю 4 хвилини. Наприкінці курсу студенти

оволодівають практичними навичками створення відеофільмів, умінням складати сценарій і презентувати фільм аудиторії, а також умінням давати оцінку своїй діяльності. При цьому використовуються такі методи навчання, як лекції, тьюторіали та групові заняття з відеокамерами.

Поняття про мислення (Thinking about thinking). Даний курс формує первинні вміння філософського аналізу та ведення суперечок. Основні питання курсу розглядаються за допомогою філософії Платона та психологічних теорій Фрейда і Скіннера. Підсумковим завданням модулю є реферат, який складається з 1,5 тисяч слів.

Уміння спілкуватися (Communication skills). Даний курс ставить за мету навчити студентів правильно робити записи лекцій, аналізувати заголовки текстів, планувати свої відповіді, критично оцінювати тексти, розподіляти свій час, а також опанувати техніку проведення іспитів, індивідуальних занять тощо. Наприкінці цього курсу студенти складають іспит, завданням якого є критичний аналіз журнальної статті.

Обробка одержаних даних (Data handling). Цей курс формує навички збирати та інтерпретувати дані. Він допомагає зрозуміти статистичні показники в статтях і сприяє підготовці до написання курсового проекту. Під час навчання викладачі використовують лекції та командну роботу, а також широко застосовують комп'ютер [3: 79-84].

За вивчення допоміжного модуля відповідає викладач, який обіймає посаду *професійного тьютора*. За його допомогою студенти обирають модулі та обговорюють проблеми, які виникають у процесі їх вивчення. Для цього складається спеціальний розклад зустрічей студентів з тьютором. Як правило, кожна група налічує 13 осіб. Теми, що виносяться на обговорення, залежать від інтересів студентів.

Наступним компонентом програми на одержання ступеня бакалавра педагогіки для початкової школи є *педагогічна практика*. Вона починається вже на першому курсі, і за цей період студенти повинні відвідати школу 10 разів, проводячи з дітьми по півдня під час кожного відвідування. На другому курсі вони проводять у школі 10 повних днів. Ці візити обговорюються під час лекцій, і отриманий досвід закріплюється написанням письмових завдань [3: 89]. Таким чином, до початку третього курсу студенти вже мають певний досвід роботи з учнями, навички викладання предметів шкільної програми, певне уявлення про роботу класного керівника.

З початку 5-го семестру обов'язково планується педагогічна практика за місцем проживання студента (*home-based experience*) протягом двох повних тижнів, під час якої студенти виконують обов'язки помічників учителів. Метою цієї практики є створення ситуацій, у яких студенти мають можливість проявити себе як викладачі та класні керівники.

Протягом першого тижня практики студенти тільки спостерігають за роботою вчителя або виконують з класом завдання за його наказом. У ході другого тижня вони самостійно планують роботу з групами учнів або з цілим класом. Після завершення практики студенти мають зробити самооцінку своєї діяльності.

Під час перебування в школі практикант повинен уміти спілкуватися з колективом, створювати доброзичливу атмосферу в класі, розпізнавати інтереси дітей і добирати індивідуальні завдання, беручи до уваги цей чинник. Студент має вміти правильно оцінювати роботу учнів.

Після завершення практики разом з університетським тьютором заповнюється атестаційна форма, при цьому враховується думка шкільного вчителя. Наприкінці педагогічної практики студенти повинні підтвердити свій вибір вікової категорії для майбутньої професійної діяльності.

На четвертому курсі організація педагогічної практики не має принципових розбіжностей з її організацією на третьому курсі.

Однорічний курс на одержання свідоцтва з педагогіки для початкової школи (PGCE primary) складається з 38 навчальних тижнів. Програму створено для студентів, які вже мають ступінь бакалавра з одного із предметів, що входять до Національної програми.

До початку занять усі абітурієнти повинні надати свідоцтва про загальну середню освіту, в яких має бути зазначено рівень англійської мови та математики (не нижче “задовільно”).

Метою даного курсу є розвиток професійної компетенції майбутніх учителів, формування знань та розвиток умінь починаючого вчителя і готовність використовувати їх у роботі. При цьому заняття у вузі та робота в школі переплетені і доповнюють одна одну (вузівський і шкільний компоненти). Протягом курсу студенти працюють у 3-х різних школах, вивчають усі предмети Національної програми, а також цикл професійного навчання [5: 119].

Програма передбачає чітке виконання своїх обов’язків усіма учасниками навчального процесу: школою, директором, ментором (наставником), класним керівником, професійним тьютором і самим студентом.

Розглянемо функції кожного з названих учасників навчального процесу.

Школа бере участь у процедурі знайомства студентів з навчальним закладом; сприяє виконанню завдань, що проводяться на її базі; керує та оцінює успішність студентів під час атестації заключної практики; надає студентам характеристики-рекомендації.

Директор школи відповідає за педагогічний та учнівський колективи, а також за виконання навчальної програми. Він призначає менторів, підтримує їх у роботі; допомагає розподілу студентів за класами; забезпечує зв’язок між професійним тьютором, ментором, учителями та студентами; надає практикантам необхідне шкільне обладнання та інші засоби навчання.

Ментор призначається директором школи. Він проходить спеціальний курс підготовки у вузі, відвідує засідання ради факультету й регулярно зустрічається з професійним тьютором. До обов’язків ментора входить формальна відповідальність за всіх студентів даної школи, а саме: планування розкладу практикантів з урахуванням побажань членів педагогічного колективу; залучення студентів до участі в заходах школи; допомога студентам у виконанні програмних завдань; відвідування засідань ради екзаменаторів у разі необхідності.

Класний керівник відіграє дуже важливу роль у становленні молодого вчителя. Він ділиться своїм досвідом роботи, допомагає студентам побачити себе в ролі вчителів, сприяє тому, щоб учні сприймали їх у цій ролі; дає необхідні поради, які допомагають набутти професійної компетенції; занотує свої спостереження і зауваження в ході “блочної” (з відривом від занять у вузі) практики; надає студентам можливість практикувати свої вміння в класі. Класні керівники тісно співпрацюють з менторами.

Професійний тьютор працює з групою шкіл. Він, як правило, двічі відвідує кожену школу даної групи протягом педагогічної практики. Тьютор забезпечує зв’язок усіх аспектів навчального курсу і є першою особою, до якої слід звертатися в разі виникнення будь-яких проблем.

Студенти повинні дотримуватися кодексу професійної поведінки, який включає: пунктуальність і відвідування всіх запланованих заходів; дотримання норм одягу, що відповідають стандартам школи; правильне застосування методів заохочування і покарання; такт, бажання працювати, ввічливість, встановлення доброзичливих взаємовідносин з колективом школи; участь у позакласній та позашкільній роботі [4: 46-62].

Програма PGCE primary базується на трьох складових компонентах:

- 1) курс з вивчення предметів шкільної програми;
- 2) професійний цикл;
- 3) робота в школі.

Розглянемо як приклад *першого компонента* навчальний план з англійської мови – одного з основних предметів шкільної програми. Всього на вивчення цього предмета відведено 150 годин, з яких 14 годин складають лекції, 46 годин – семінари, 50 годин – робота в школі, 40 годин – самостійна робота. Подібний розподіл годин є дійсним для інших основних предметів програми початкової школи – математики та природничих наук. Для решти дисциплін, до яких належать образотворче мистецтво, географія, історія, фізична

культура, релігія та технічне моделювання, навчальне навантаження розподіляється таким чином: загальна кількість налічує 33 години, з яких 3-4 години відводиться на лабораторні заняття, 9 годин – на роботу в школі, 12 годин – на самостійну роботу [4: 16].

Другим компонентом програми PGCE primary для підготовки вчителя початкової школи є *професійний цикл*. Він складається із 150 годин, з яких 23 години – лекції, 80 годин – робота в школі (разом з 50 годинами практики за місцем проживання), 10 годин – тьюторіали, 24 години – самостійна робота, 13 годин – семінарські заняття [4: 37].

При вивченні цього циклу студенти ознайомлюються зі змістом Національної шкільної програми, з різними теоріями про механізми дитячого сприйняття. Вони розвивають своє уявлення про співвіднесеність цих теорій з практикою роботи в початковій школі, знайомляться з процесом розвитку дитини тощо.

Професійний модуль даної програми підготовки вчителів також розглядає питання методів викладання відповідно обраним віковим категоріям, при цьому приділяється однакова увага методикам викладання всіх предметів, що входять до Національної програми початкової школи.

Третім компонентом даної програми є *робота на базі школи*. Згідно з програмою студенти набувають досвід викладання в трьох різних школах. Атестація перших двох практик має діагностичний характер; третя практика оцінюється у вигляді “зараховано – не зараховано”.

Перша практика (в школі А) проходить за місцем проживання студентів протягом перших двох тижнів, ще до початку занять у вузі. За цей час майбутні вчителі отримують первинні знання про шкільне середовище, учнів і систему навчання. Після цього студенти повертаються до вузу, де на практичних заняттях протягом тижня проходить обговорення одержаних даних. Основна мета цього періоду – підтвердження студентами вибору вікової категорії для майбутньої роботи, а також розвиток умінь викладання через роботу з учнівським колективом під керівництвом досвідченого вчителя.

Наступна практика (в школі Б) триває протягом 6-ти місяців, починаючи з 2-х днів на тиждень у першому семестрі і закінчуючи 5-тижневою “блочною” практикою в другому семестрі.

Стрижневим принципом організації педагогічних практик за даною програмою є той факт, що школа бере на себе величезну відповідальність за виконання всіх поставлених цілей, а саме:

- формування у студентів основних навичок ефективного викладання;
- забезпечення розуміння програми початкової школи в цілому разом зі знанням і розумінням структури та методів її виконання з урахуванням певних вікових категорій.

Третя практика (в школі В) відрізняється від попередніх типом самої школи щодо культурно-соціального статусу даної місцевості. Педагогічна практика починається з 2-х днів на тиждень і закінчується 7-тижневим блоком. Вона переслідує такі цілі:

- розширити розуміння педагогічних прийомів оцінювання при роботі з певною віковою фазою;
- залучити студентів до широкого кола обов’язків учителя, включаючи довгострокове планування, вірне сприйняття шкільної політики та її виконання.

Атестація цієї заключної практики відбувається у формі заліку. Кожний студент оцінюється двома вчителями школи, один з яких виконує обов’язки ментора. Професійний тьютор несе відповідальність за якісний контроль в усіх школах, що об’єднані в консорціум.

Оцінювання студентів проходить за такими параметрами, як практична діяльність у класі й школі та письмова робота в галузі обраного предмета. Існують два види атестації – проміжна та підсумкова. Перша базується на результатах поточних спостережень з боку класних керівників, менторів, професійних тьюторів за роботою студентів.

У ході підсумкової атестації студенти презентують свої папки з педагогічної практики, а також щоденники з педагогічної роботи в школі. Ці два документи розглядаються атестаційною комісією.

Таким чином, для одержання післядипломного свідоцтва з педагогіки студенти мають виконати заключний блок педагогічної практики, правильно оформити папку і щоденник з педагогічної практики, а також отримати залік із спеціального завдання в галузі предмета спеціалізації, що виконується в письмовій формі та оцінюється як учителем, так і ментором, спільно.

Детальне вивчення сучасних програм підготовки вчителя в Англії та Уельсі підтверджує їх спрямованість на інтеграцію теорії та практики. Саме ідеї інтеграції сформували основу концептуального обґрунтування сучасної англійської реформи педагогічної освіти, яка одержала назву “підготовка вчителя з центром у школі”. Такий напрямок залучає до роботи зі студентами – майбутніми вчителями викладачів вузів і шкільних вчителів-професіоналів, що забезпечує повну включеність студентів у педагогічну теорію та практику [2: 175].

У сучасній англійській школі на фігурі ментора (або вчителя-наставника) перехрещуються всі вимоги до висококваліфікованого педагога. Суть педагогічного наставництва визначається як двобічний зв’язок між досвідченим педагогом-ментором і молодим учителем, що існує в педагогічному середовищі [1: 69]. При цьому відбувається професійний розвиток не тільки вчителя-початківця, але й досвідченого наставника, оскільки він вимушений постійно поновлювати свій педагогічний репертуар, свідомо розвиваючи педагогічну рефлексію. Можливість для взаємозв’язку вузу та школи в період педагогічної практики є очевидною, оскільки школа виступає повноправним партнером вузу в підготовці педагогічних кадрів і формує основу для розвитку педагогічної майстерності майбутніх учителів.

Новим в англійському підході до наставництва є офіційний статус інституту менторства, який дає учителю-майстру стимули й зацікавленість у професійному становленні молодих учителів.

Необхідними умовами для одержання статусу ментора є такі:

- відмінне володіння навичками педагогічного менеджменту;
- висока предметна й методична підготовка;
- комплекс особистісних якостей, таких як рефлексивність, вміння слухати, емпатія, творчість [1: 84].

Отже, як свідчить аналіз представлених сучасних програм, для одержання професії вчителя для початкової школи ключовим положенням нової моделі англійської системи підготовки педагогічних кадрів є утвердження *школи* в статусі *вузівського партнера*. Фактично ті партнерські зв’язки, які історично існували між англійськими вузами та школами, в умовах активізації інтеграційних процесів наприкінці ХХ – початку ХХІ століття переходять на новий якісний рівень – систему рівноправного партнерства “вуз – школа”. Вищі навчальні заклади в цьому партнерстві виступають широким контекстом професійного становлення майбутнього вчителя.

У світлі викладеного представляється перспективним вивчення психолого-педагогічних умов, за яких принципово змінюється сутність професійної підготовки вчителя: з об’єкта професійної підготовки, підвищення кваліфікації та перепідготовки він стає суб’єктом власного професійного саморозвитку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності. – К.: Вища школа, 1997. – 180 с.
2. A decade of reforms at compulsory education level in the European Union (1984-94). – EURYDICE, 1996. – 315 p.
3. Primary BEd programme handbook. – Bedford: De Montfort University Press, 2005. – 120 p.
4. Primary PGCE course handbook. – Bedford: De Montfort University Press, 2005. – 81 p.

5. Universities Council for the education of teachers. A survey of students completing university courses of initial training for the teaching profession in 1999. – London: UCET, 2000. – 230 p.

УДК 378: 81'271

К.Я. Климова

ПРО ПІДГОТОВКУ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО РОБОТИ З ДІАЛЕКТИЗМАМИ У ПОЧАТКОВИХ КЛАСАХ

Актуальність проблеми визначається потребою держави у кваліфікованих, розвинених педагогах з високим рівнем комунікативних умінь і навичок вільного володіння засобами літературної мови. Такі вчителі повинні тактовно і наполегливо виправляти діалектні помилки у мовленні дітей і водночас прищеплювати їм любов до живого народного слова, вчити правильного і доцільного використання діалектизмів у тексті.

The topicality of this problem can be explained by the needs in our state for qualified, intellectually developed teachers who have a high level of communicative skills, who can freely possess means of literary (bookish) language. Such teachers must tactfully and persistently root out dialect mistakes in children's speech and at the same time from in children love for a living national word, teach to use dialects in texts in the right and expedient way.

Необхідною умовою формування гармонійно розвиненої особистості є озброєння її комунікативними вміннями й навичками вільного володіння всіма засобами літературної мови. Одним із першочергових завдань вищої школи у підготовці вчителів початкових класів як словесників є прищеплення студентству любові й пошани до живого народного слова, творчого ставлення до процесу взаємодії літературної мови з територіальними діалектами. Сказане вище свідчить про *актуальність* поставленої нами проблеми і зумовлює *мету* даної публікації – показати місце теоретичних знань з діалектології у системі мовної професійної компетенції майбутніх учителів початкових класів.

Вивчення діалектологічних відомостей, особливостей говіркового впливу на мовлення мешканців різних регіонів має стати одним із компонентів професійної мовної підготовки студентів педагогічних навчальних закладів. У “Нарисах з діалектології української мови” (1966) Ф. Жилко дав визначення термінів “діалектологія”, “діалект”, “говірка”, “ареал”. Перші спроби проаналізувати особливості українських діалектів сягають ще другої половини XVIII – початку XIX ст. Але об’єктом справжнього наукового вивчення народна мова стала лише з середини дев’ятого століття (І. Вагилевич, Я. Головацький, А. Шафонський, М. Максимович). С. Бевзенко зазначив, що протягом другої половини XIX – початку XX ст. учені інтенсивно збирали й теоретично осмислювали діалектний матеріал з різних територій України. У 1872 і 1887 роках побачили світ перша лінгвістична карта говорів української мови і фундаментальна праця “Наречия, поднаречия и говоры Южной России в связи с наречиями Галичины” видатного мовознавця К. Михальчука, який заклав основи сучасного поділу українських говорів на *три наріччя – північне або поліське, південно-західне і південно-східне* [1: 140]. Останні десятиріччя характеризуються появою великої кількості тематичних питальників та регіональних словників української мови (“Програма для збирання матеріалів до лексичного атласу української мови” (1987) Й. Дзенделівського, “Словник поліських говорів” (1974) П. Лисенка, тритомний “Атлас української мови”, “Практичний словник семантичних діалектизмів Закарпаття. На допомогу вчителям Закарпатської області” Й. Дзенделівського (1958), “Гуцульські говірки. Короткий словник за редакцією Я. Закревської” (1997), “Лексичний атлас правобережного Полісся” М. Никончука (1994) та інші видання). Зазначимо, що закладені у ВНЗ знання з української діалектології закладають підґрунтя подальшої самостійної роботи молодих учителів з вивчення особливостей говірки.