

канцы ўсякага слова, якое заканчваецца на зычны. Гэта датычыцца і слоў з шпыхачымі зычнымі ў канцы, акрамя слов, якія заканчваюцца на **й**, які тады лічыўся галосным.

Як вядома, рэформа рускага правапісу прыйшлася на 1917–1918 гады і пэўны час укаранялася на тэрыторыі Расійскай імперыі. Аднак на шэрагу надпісаў 1879, 1895, 1898, 1900, 1903, 1907, 1911, 1915, 1916, 1917 гадоў знак **ь** адсутнічае: *Погребен, Владимир, Желток, Александр, Демитчик, Владимир, Ерамино, Анна Кастокевич, Гаврыил Драневич Жил, Младеняц Иван Мацкевич Жил, Гурбан* [РПН, нумары 10, 25, 54, 57, 59, 77, 100, 110, 127, 170, 207]. На помніках 1903–1925 гадоў назіраецца сумяшчэнне і выбарчае прымяненне нормаў дарэформеннага правапісу. Пры нарматыўным ужыванні і можа не ўжывацца **ь** у межах аднаго помніка, або таксама адзін і той жа надмагільны тэкст можа як утрымліваць **ь**, так і не: *Іосиф, Анастасія и Виктор, Александр Жуковский Жиль, Адам Загорский Жиль, Стефанъ Андриев Полихович, Шастак Марк* [РПН, нумары 49, 86, 99, 107, 184, 246].

Такім чынам, прааналізаваўшы толькі сістэму кансанантызму і ўжыванне цвёрдага знака ў межах Ракаўскага прэзаслаўнага некропаля XIX – пачатку XX ст., можна казаць аб тым, што, нягледзячы на імкненне да нарматыўнага напісання сакральнага надмагільнага тэксту, у афіцыйную мову падсвядома пранікаюць рысы беларускай фанетыкі. Гэта сведчыць аб тым, што беларуская мова мела рэальны ўплыў на свядомасць жыхароў мястэчка і з’яўлялася часткай побытавай культуры. У сістэме кансанантызму гэта ўвасобілася ў адлюстраванні на пісьме зацвярдзэння шпыхачых (**ж, ш, ч**), **ц і р**, пераходу **т у д**, а таксама ненарматыўным і ў пэўнай ступені бессістэмным выкарыстанні літары **ь** яшчэ ў дарэформенны перыяд.

Літаратура

1. Булыка, А. М. Выбраныя працы / А. М. Булыка; уклад.: А. М. Булыка, Н. В. Паляшчук. – Мінск : Беларускае навука, 2015. – 551 с.
2. Невядомы факт: могілкі пад базыльянскім крыжам / уклад. В. Сямашка. – Мінск : Медысон, 2014. – 200 с.

Іна Саўко, Уладзімір Саўко

РОЗНАЎЗРОЎНЕВАЕ НАВУЧАННЕ БЕЛАРУСКАЙ І РУСКАЙ МОВЕ ЯК СПАСАБ УНУТРАНАЙ ДЫФЭРЭНЦЫЯЦЫ

У педагагічнай літаратуры існуюць паняцці “знешняя дыферэнцыяцыя” і “ўнутраная дыферэнцыяцыя”.

Пры знешняй дыферэнцыяцыі вучні рознага ўзроўню падрыхтаваныя спецыяльна аб’ядноўваюцца ў розныя класы. Ва ўстановах агульнай сярэдняй адукацыі гэта можа рэалізавацца праз профільнае навучанне ў 10–11 класах ці праз стварэнне класаў з улікам узроўню інтэлектуальнага развіцця вучняў: высокага, сярэдняга, нізкага.

Першы спосаб знешняй дыферэнцыяцыі, гэта значыць профільнае навучанне ў старэйшых класах, у нашай дзяржаве існуе. Пры адборы вучняў у класы філалагічнага профілю павінны ў першую чаргу ўлічвацца: узровень падрыхтаванасці па прадмеце і інтэлектуальнага развіцця ў цэлым; наяўнасць лінгвістычных здольнасцей; зацікаўленасць вучняў у профільным вывучэнні беларускай і рускай мовы.

У класах філалагічнага профілю вывучэнне беларускай і рускай мовы ажыццяўляецца на павышаным узроўні, для чаго распрацаваныя адпаведныя вучэбныя праграмы.

Другі спосаб знешняй дыферэнцыяцыі, гэта значыць стварэнне розных класаў з улікам рознага ўзроўню інтэлектуальнага развіцця вучняў, афіцыйна не практыкуецца, за выключэннем спецустановаў для дзяцей з асаблівасцямі псіха-фізічнага развіцця. Аднак неафіцыйна ў многіх школах адміністрацыя пры камплектацыі класаў улічвае ўзровень інтэлектуальнага развіцця дзяцей. Знешняя дыферэнцыяцыя існавала да нядаўняга часу і пры прыёме вучняў у гімназіі.

Пры ўнутранай дыферэнцыяцыі веды і здольнасці школьнікаў улічваюцца пры арганізацыі навучання ў класах з рэчародным складам вучняў. Ажыццявіць унутраную дыферэнцыяцыю больш цяжка, чым знешнюю. Дасягаецца яна пераважна шляхам рознаўзроўневага навучання.

Рознаўзроўневае навучанне – гэта, як правіла, такая арганізацыя навучальнага працэсу, пры якой кожны вучань мае магчымасць авалодваць вучэбным матэрыялам на тым узроўні, які адпавядае менавіта яго здольнасцям і індывідуальным асаблівасцям.

Тэарэтычнае абгрунтаванне неабходнасці рознаўзроўневага навучання грунтуецца на наступных псіхалага-педагагічных палажэннях:

1) у аснове адставання ў навучанні знаходзіцца разыходжанне патрабаванняў, якія прад'яўляюцца да пазнавальнай дзейнасці школьнікаў, з узроўнем іх разумовага развіцця, які дасягнуты на гэты момант. Калі ж пры навучанні слабых дзяцей улічваць іх інтэлектуальны ўзровень і не даваць заданняў, з якімі вучні не спраўляюцца, то можна забяспечыць трывалае засваенне базавага ўзроўню школьнай праграмы;

2) адрозненні асноўнай масы вучняў па ўзроўні навучаемасці зводзяцца перш за ўсё да часу, які неабходны дзіцяці для засваення вучэбнага матэрыялу. Калі слабаму вучню адводзіць час, які адпавядае яго здольнасцям і магчымасцям, можна забяспечыць засваенне ім базавага ўзроўню школьнай праграмы;

3) вучні з высокім узроўнем інтэлектуальнага развіцця павінны мець магчымасць як рэалізацыі сваіх здольнасцей, так і далейшага развіцця, якое не стрымліваецца неабходнасцю падладжвання пад узровень успрымання матэрыялу і тэмпа работы больш слабых аднакласнікаў.

Аднак характар масавага навучання накладвае абмежаванні на ўнутраную дыферэнцыяцыю, таму што існуе неадпаведнасць паміж франтальнымі метадамі навучання і індывідуальным характарам засваення ведаў вучнямі. Удзяляць увагу кожнаму вучню, асабліва слабаму, ва ўмовах масавага навучання вельмі цяжка, таму ў класах з разнародным складам вучняў магчыма ўвядзенне толькі элементаў рознаўзроўневага навучання.

Для таго каб выкарыстоўваць элементы рознаўзроўневага навучання, вучняў неабходна падзяліць на тры групы ў залежнасці ад іх інтэлектуальных асаблівасцей.

У першую групу ўваходзяць вучні, якія маюць нізкія здольнасці па беларускай ці рускай мове, нізкі тэмп засваення матэрыялу, патрабуюць пастаяннай дадатковай дапамогі пры разумовай працы, адрозніваюцца нізкай і няўстойлівай працаздольнасцю, няўменнем арганізаваць сваю дзейнасць, нізкім узроўнем развіцця памяці, увагі, мыслення.

Пры рабоце з першай групай перад настаўнікам стаяць наступныя задачы: 1) даць асноўныя веды па беларускай і рускай мове, сфарміраваць уменні вырашаць стандартныя задачы невысokaй і сярэдняй ступені складанасці ў межах школьнай праграмы (базавы ўзровень); 2) фарміраваць уменне ажыццяўляць самастойную дзейнасць па прапанаваным узору; 3) абудзіць інтарэс да беларускай і рускай мовы шляхам выкарыстання такіх заданняў, якія дазваляюць вучню працаваць у адпаведнасці з яго здольнасцямі і правільна вырашаць задачы, якія ставяцца перад ім.

Другая група, як правіла, складаецца з вучняў, якія маюць сярэднія лінгвістычныя здольнасці, сярэдні тэмп засваення матэрыялу, валодаюць добрай памяццю, дастаткова развітым мысленнем, адносна правільным маўленнем, высокай вучэбнай матывацыяй, добрасумленнасцю пры выкананні вучэбнай работы.

Пры рабоце з другой групай перад настаўнікам стаяць такія задачы: даць веды і сфарміраваць уменні ў межах, вызначаных школьнай праграмай; фарміраваць уменне самастойна працаваць з вучэбным матэрыялам; развіваць інтарэс да беларускай і рускай мовы.

Трэцяя група – вучні, якія маюць добрыя лінгвістычныя здольнасці ці акадэмічную адоранасць, развітае лінгвістычнае мысленне, хуткі тэмп засваення матэрыялу, выконваюць вучэбныя заданні за кароткі тэрмін пры высокай якасці работы, умеюць самастойна арганізаваць сваю пазнавальную дзейнасць, маюць высокую вучэбную матывацыю.

Пры рабоце з трэцяй групай настаўнік павінен: даць веды і сфарміраваць уменні ў адпаведнасці з усімі патрабаваннямі вучэбнай праграмы; фарміраваць уменні выконваць практыкаванні павышанай складанасці, нестандартныя заданні, самастойна працаваць над лінгвістычнымі заданнямі рознай ступені складанасці; развіваць устойлівы інтарэс да беларускай і рускай мовы.

Такім чынам, адны вучні павінны дасягнуць так званага базавага ўзроўню падрыхтоўкі па беларускай і рускай мове, іншыя, якія маюць адпаведныя здольнасці і праяўляюць цікавасць да прадмета, – дабіцца больш высокіх вынікаў.

Пры падзеле вучняў на групы неабходна ўлічваць два асноўныя крытэрыі. Першы з іх – навучанасць, гэта значыць тэа веды, уменні і навыкі па беларускай і рускай мове, якімі вучні валодаюць на дадзены момант, пэўны вынік папярэдняга навучання. Для праверкі навучанасці выкарыстоўваюцца розныя віды кантролю: дыктант, кантрольная работа, тэсціраванне і інш. Другі – навучальнасць, гэта значыць індывідуальны паказчык хуткасці і якасці засваення чалавекам ведаў, уменняў і навыкаў у працэсе навучання. Для вызначэння ўзроўню гэтага паказчыка можна выкарыстаць праверку, якая разлічана на два ўрокі.

Для гэтага выбіраецца сярэдняя па ступені складчасці і аб'ёму матэрыялу лінгвістычная тэма. На першым уроку яна тлумачыцца, потым адразу, без замацавання ведаў і фарміравання ўменняў, прапануецца пісьмовая праверачная работа. Тэа вучні, якія выкалаюць яе правільна, патэнцыяльна з'яўляюцца моцнымі.

На другім уроку аб'яўляюцца агульныя вынікі першай праверачнай работы, звяртаецца ўвага на тое, што не ўсе вучні з ёй справіліся, таму тэа будзе растлумачана яшчэ раз. Тэа зноў тлумачыцца, і адразу пасля гэтага даецца другая праверачная работа (на іншых прыкладах).

Пасля праверкі другой работы вучні падзяляюцца на тры ўмоўныя групы: моцныя – гэта тэа, хто двойчы выканаў работу правільна; сярэднія – тэа, хто памыліўся пры выкананні першай работы, але правільна выканаў другую; слабыя – тэа, хто дапусціў памылкі двойчы. Гэтыя вынікі супастаўляюцца з вынікамі праверкі ведаў, уменняў і навыкаў па беларускай і рускай мове, пасля чаго фарміруюцца групы. У такім выпадку вучні ба'аш аб'ектыўнасць падзелу іх на тры групы. Неабходна адзначыць, што ў працэсе навучання школьнікі могуць пераходзіць з адной групы ў другую.

Ёсць і іншыя спосабы падзелу вучняў на групы, якія выкарыстоўваюцца пераважна ў тых выпадках, калі рознаўзровеньнае навучанне ажыццяўляецца несістэмна, эпизадна: 1) настаўнік сам з улікам вопыту работы ў пэўным класе падзяляе вучняў на групы; 2) вучні самі выбіраюць узровень складанасці заданняў і такім чынам падзяляюцца на групы.

Для вучняў кожнай з груп распрацоўваюцца адпаведныя заданні невысокай, сярэдняй і павышанай ступеней складанасці [1, 2, 3, 4].

Чым рознаўзровеньнае навучанне лепшае за тое, якое арыентавана на так званага сярэдняга вучня? Па-першае, тым, што слабыя вучні засвоцяць матэрыял базавага ўзроўню, у іх сфарміруюцца адпаведныя ўменні і навыкі, што далёка не заўсёды адбываецца пры звычайным навучанні. Па-

другое, мощныя вучні атрымаюць магчымасць праявіць і развіць свае веды, уменні, навыкі і здольнасці на ўзроўні, які вышэйшы за базавы. Патрэбна, дзеці навучацца аб'ектыўна ацэньваць свой узровень падрыхтаванасці па беларускай і рускай мове. Па-чацвёртае, слабыя вучні не будуць адчуваць псіхалагічнага дыскамфорту з-за таго, што не разумеюць матэрыял, а мощныя – з-за таго, што ім нецікава на ўроку.

Літаратура

1. Савко, И. Э. Русский язык. Фонетика, орфоэпия, морфемика, словообразование, лексикология, фразеология, орфография : разноуровневые задания для подготовки к тестированию и олимпиадам / И. Э. Савко. – Минск, 2014.
2. Савко, И. Э. Русский язык. Морфология, орфография : разноуровневые задания для подготовки к тестированию и олимпиадам / И. Э. Савко. – Минск, 2012.
3. Савко, И. Э. Русский язык. Синтаксис, пунктуация : разноуровневые задания для подготовки к тестированию и олимпиадам / И. Э. Савко – Минск, 2012.
4. Савко, И. Э. Русский язык : разноуровневые тематические тесты и комплексные работы на основе текста: 5–11 классы / И. Э. Савко. – Минск, 2016.

Веклана Стародубец

“РУССКИЙ ДУХ” В СОВРЕМЕННОМ РУССКОМ ЯЗЫКЕ

Номинация в устной и письменной коммуникации многообразна, при этом одним из актуальных способов является составное наименование.

Составные наименования, как известно, квалифицируют по-разному: 1) как фразеологическую единицу (В. В. Виноградов, В. А. Архангельский, М. М. Копыленко, З. Д. Попова, П. И. Ройзензон, Н. М. Шанский); 2) как нефразеологическую единицу (Б. А. Ларин, А. М. Бабкин, А. Н. Кожин, А. И. Молотков, В. М. Мокишчэнко); 3) как промежуточную единицу между фразеологизмами и свободными словосочетаниями (С. И. Ожегов и др.).

Очевидно, что значительная часть ученых отмечают неидеоматичность составных наименований и в связи с этим выводят их за пределы фразеологических словосочетаний. Другие исследователи рассматривают составные наименования в составе синлексики, которая изучает “пласт композитивных по структуре, устойчивых по составу и порядку следования лексических элементов номинативных единиц языка, <...> экспрессивно-стилистически нейтральных по выполняемой ничем не осложненной номинативной функции и по отношению к одному отдельному природному или социокультурному факту эквивалентных одному слову” [1, с. 18].

Мы рассматриваем составные наименования как устойчивые лексикализованные словосочетания нефразеологического типа, как результат вторичного номинирования (*духовная интуиция, духовная культура, культурное правосознание, религиозный предмет, русская идея* и др.) либо как результат вторичного дефинирования (*русское правосознание, русская совесть, русское сердце* и др.) [6, с. 100–106].