

діяльності учнів (опанування школярами змісту навчальної програми з музичного мистецтва).

Отже, базою для реалізації ефективних позитивних умов професійної підготовки магістрів мистецьких фахів до вибору методів навчання є блок дисциплін професійно орієнтованого циклу: «методика викладання дисциплін кваліфікації», «практикум за кваліфікацією», «педагогічна практика» та інші.

#### **Список використаних джерел**

1. Орлов В.Ф. Професійне становлення вчителів мистецьких дисциплін: монографія /За заг. ред. І.А. Зязюна. Київ: Наукова думка, 2003. 262 с.

2. Larisa Bezemchuk, Volodymyr Fomin The formation of future music art teacher`s methodological competence in the process of pedagogical competence in the process of pedagogical practice. *Professional Art Education*. Kharkiv, Vol. 1 No. 1 (2020): p.43-49.

## **РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПІВ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ ВИМОВИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ЗМІШАНИХ ГРУПАХ**

*О. А. Чухно*

кандидат педагогічних наук

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків

*А. В. Латшєва*

здобувач другого рівня вищої освіти

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди  
м. Харків

Рівень мовної підготовки вступників до ЗВО за спеціальністю 014.021 Середня освіта (Мова і література (англійська)) може значно відрізнятись в залежності від їхнього особистого досвіду у вивченні англійської мови (АМ) й умов навчання іноземної мови в школі. Тому нерідко на першому курсі в одній академічній групі можуть одночасно навчатися студенти, рівень володіння АМ яких варіюється від А2 до В2 згідно із Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти. Ця розбіжність ускладнює процес формування професійної іншомовної комунікативної компетентності майбутніх учителів й обумовлює необхідність укладання й використання таких прийомів навчання, які б надавали викладачам можливість залучати всіх студентів однієї групи до активної розумової діяльності на занятті й сформувати на кінець четвертого курсу достатній рівень володіння загальними й фаховими компетентностями відповідно до Освітньої програми.

Проблема навчання в умовах змішаної групи привертає увагу таких науковців, як Н. Гесс [2], Е. Дадлі й Е.Осват [1], К. А. Томлінсон [3] та ін. Е. Дадлі й Е.Осват надають практичні поради для підвищення ефективності роботи з групами студентів, рівень підготовки яких значно відрізняється, а також пропонує способи оцінювання їхніх досягнень й підтримки зворотного зв'язку з урахуванням психологічно-емоційного аспекту навчання [1]. Н. Гесс

наводить приклади вправ, які сприяють встановленню позитивної атмосфери на занятті, підвищенню мотивації студентів, активізації їхньої розумової діяльності, підтримці інтересу до навчання, ефективній роботі в групі, індивідуалізації й персоналізації навчання, підвищенню відповідальності студентів і розвитку їхньої здатності до автономного навчання [2]. К. А. Томлінсон розглядає роль учителя в різнорівневих групах учнів, обґрунтовує необхідність диференціації вправ і завдань, пропонує управлінські стратегії роботи з учнями з різним рівнем підготовки в межах однієї групи [3].

Результати означених досліджень окреслюють загальні принципи, методи й прийоми, що можна використовувати під час роботи з різнорівневими групами будь-якої категорії студентів. Утім, на нашу думку, підготовка майбутніх учителів АМ в умовах змішаних груп має свої особливості з огляду на необхідність професійної орієнтації процесу навчання. Зважаючи на те, що одним із основних завдань навчання майбутніх учителів АМ є формування їхньої професійної фонетичної компетентності, метою нашої розвідки є визначення шляхів реалізації принципів навчання студентів педагогічних ЗВО англійської вимови в умовах змішаної групи.

Під час навчання студентів із різним рівнем підготовки Н. Гесс пропонує дотримуватися принципів варіативності, індивідуалізації, персоналізації [2, с. 8-12]. Принцип варіативності передбачає диференціацію складності вправ і завдань, а також використання різних режимів роботи (фронтальну, групову, парну й індивідуальну). В умовах навчання майбутніх учителів англійської вимови під час виконання рецептивних вправ на ідентифікацію певного звука/звуків на слух викладач може попросити студента з високим рівнем фонетичної компетентності прочитати вголос слова/речення/текст, у той час як інші студенти групи виконують дії на впізнавання фонетичних одиниць (підкреслюють у тексті/піднімають руку або плескають в долоні, коли чують певний звук/рахують, скільки разів вони почули певний звук у реченні). Під час виконання репродуктивних вправ студенти з нижчим рівнем володіння АМ можуть отримати завдання прочитати вголос слова/речення/текст. При цьому студенти, які демонструють вищий рівень, повинні почути й виправити вимовні помилки, таким чином оволодіваючи професійними фонетичними вміннями. Обидві вправи можуть виконуватися в режимі фронтальної, групової й парної роботи, проте групова й парна робота знижує дію афективних факторів для студентів, які соромляться бути в центрі уваги. Більш того, парна й групова робота створюють сприятливі умови для формування інших професійних умінь, наприклад, вміння пояснювати артикуляцію звука й надавати приклад коректної вимови, коли один студент в парі/групі виконує роль викладача.

Принцип індивідуалізації під час навчання майбутніх учителів англійської вимови може бути реалізований шляхом надання студентам із невисоким рівнем володіння фонетичною компетентністю більше часу для підготовки відповіді, а також можливості багаторазового сприйняття на слух зразка фонетичного оформлення мовлення.

Принцип персоналізації навчання рекомендуємо реалізовувати шляхом виконання завдань на аналіз процесу власного оволодіння іншомовною

вимовою, визначення типових фонетичних помилок у своєму мовленні й обміну в межах групи досвідом використання навчальних стратегій для уникнення або подолання труднощів в оволодінні фонетичною компетентністю.

Використання запропонованих нами шляхів реалізації принципів навчання може, на нашу думку, підвищити ефективність формування фонетичних навичок і вмій майбутніх учителів, а також сприятиме поступовому наближенню рівня фонетичної компетентності всіх студентів групи, незалежно від їхньої мовної підготовки, до вимог Освітньої програми.

#### **Список використаних джерел**

1. Dudley, E., Osváth, E. *Mixed-Ability Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2017. 112 p.
2. Hess, N. *Teaching Large Multilevel Classes*. Cambridge: Cambridge University Press, 2005. 197 p.
3. Tomlinson, C. A. *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and curriculum development, 2001. 117 p.

## **ШЛЯХИ ФОРМУВАННЯ ЧИТАЦЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

*А.М. Шумєєва*

здобувач другого рівня вищої освіти

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди  
м. Харків

Останнім часом ми є свідками інтенсивного впровадження в педагогічну галузь реформ, мета яких – формування компетентностей учнів та підвищення їх рівня зацікавленості до пізнання себе і світу навколо. Суттєвого переосмислення зазнає літературний напрямок: акцентується увага на читацькій компетентності, яка виявляється не лише в технічній складовій навички читання, а й у розумінні текстів різних тем і жанрів, умінні давати особистісну оцінку прочитаному.

Результати моніторингових досліджень рівня навчальних досягнень учнів 2- х і 3- х класів з читання, проведених МОН України, показали, що кожний четвертий учень не володіє основними читацькими вміннями, такими як: техніка читання, читацька культура, читацький кругозір, читацький інтерес та самостійність [3]. Проведене нами дослідження в закладі загальної середньої освіти показує, що тільки третина опитуваних мають достатній рівень читацького кругозору і дуже мала частка тих, хто може самостійно обирати і з задоволенням прочитати книгу.

Отже, в освітньому середовищі наявна криза «нечитання». Діти не тільки перестали читати, у них майже не розвинений або відсутній інтерес до цього виду занять. Таке формальне читання, втрачає сенс, а, отже, і ефективність. За