

**Марина Григорівна Демидова,**  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри музично-інструментальної підготовки,  
Державний заклад «Південноукраїнський національний  
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,  
вул. Старопортофранківська, 26, м. Одеса, Україна

## МЕТОДИКА САМОПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ МУЗИЧНОГО МИСТЕЦТВА ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

У статті розглянуто дві умови успішної самопідготовки майбутніх учителів музики до педагогічної практики. В контексті вирішення цього завдання особливу увагу звернули на метокогнітивний та прогностичний компонент пропонованої структури: виявлено багатозначність визначення вченими категорії «метакогнітивність», її основні складники, розглянуто особливості когнітивних та метокогнітивних навичок, а також структура і сутність педагогічного прогнозування та діагностики.

**Ключові слова:** самопідготовка, педагогічна практика, практико-зорієнтований підхід, майбутній учитель музики.

Самопідготовка студентів до педагогічної практики є складною та необхідною формою процесу навчання майбутніх учителів музики. Різні аспекти підготовки майбутнього вчителя до професійної діяльності в період педагогічної практики знайшли відображення в дисертаційних дослідженнях учених: педагогічна практика обґрунтована як активне діяльне освоєння і перетворення засвоєних знань (А. Хуторської); педагогічна практика визначена як шлях до професійної зрілості майбутнього вчителя (Л. Аман-Баєв, Н. Габишева); обґрунтовано необхідність організації безперервної педагогічної практики студентів (Г. Бакуліна); досліджені історико-педагогічні основи організації педагогічної практики (А. Тишко); вивчено питання загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя в процесі педагогічної практики та розроблена концепція практичної підготовки студентів на основі компетентнісного підходу (І. Бочкарьова, Є. Соловолова) та інші.

Інтерес учених до зазначеної тематики пов'язан з переходом економіки Україні до ринкових відносин. У педагогічному обігу наявний термін «практико-зорієнтоване навчання» або освіта. На ринку праці затребуваними стали не самі по собі знання, а здатність фахівця застосовувати їх на практиці, виконувати певні професійні й соціальні функції.

У системі вищої освіти існує два підходи до практико-зорієнтованої освіти. Одні вчені практико-зорієнтовану освіту пов'язують з організацією навчальної, виробничої і переддипломної практик студента з метою його занурення у професійне середовище. Вчені вважають, що освіта не може бути практико-зорієнтованою без набуття досвіду діяльності (В. Бедерханова, Н. Аксьонова, А. Муравйова, І. Данилова, С. Лаврушина, Н. Ліневич, Е. Кравченко, І. Кожевникова).

Інші (В. Давидов, Л. Занков, Д. Ельконін, В. Загвязинський, Є. Зеєр, В. Зінченко, І. Якиманська) вбачають найбільш ефективним впровадження професійно-зорієнтованих технологій безпосередньо до процесу всього навчання (переважно мова йде про навчання

старшокласників), де побудова навчального процесу ґрунтується на єдності емоційно-образного й логічного компонентів змісту предмета і творчого пошуку.

Незважаючи на незначні розбіжності, представники різних підходів до практико-зорієнтованої освіти єдині в такому: практико-зорієнтоване навчання принципово відрізняється від традиційного предметно-зорієнтованого навчання як за своїми цільовими настановами, так і за формою організації навчального процесу.

Наша робота спрямована на дослідження процесів самопідготовки студентів з метою виявлення умов успішної самопідготовки майбутніх учителів музики до педагогічної практики. Виявлення структури досліджуваної категорії, що включає чотири компоненти (полімотиваційний, метакогнітивний, прогностичний та взаємодіяльний) викликало необхідність розглядати умови вдосконалення цього процесу. В контексті вирішення завдання особливу увагу звертали на метокогнітивний та прогностичний компоненти пропонованої компонентної структури самопідготовки студентів до педагогічної практики.

У визначенні поняття «метакогнітивність» або «метакогнітивні процеси» в науці спостерігається багатозначність. У найзагальнішому вигляді метакогнітивні процеси вчені визначають як мимовільні або свідомі зусилля різного ступеня узагальненості з організації й оптимізації пізнавальної діяльності. Погоджуючись з М. Григор'євою, вважаємо, що в основі цих процесів лежать процедури, за допомогою яких людина (у тому числі й студент) регулює своє пізнання й цим саме наближає досягнення цілей діяльності [1; с. 18].

Спочатку метапізнання визначалося у роботі Дж. Флавелла як знання про особливості власної когнітивної сфери. Поступово до статичного аспекту вчені стали додавати процесуальний. Саме цей факт, вважає Дж. Флавелл, спричинив появу окремого терміна «метакогнітивні процеси» [8, с. 910].

Учений виділив у метакогнітивному процесі три

основних складника: планування, моніторинг і регуляція. Водночас П. Пінтрик, розглядає той самий процес, характеризує його як чотирикомпонентний, що містить метакогнітивні знання, моніторинг, регуляцію і контроль. Z. Rasekh і R. Ranjbaru пропонують п'ятикомпонентну структуру метакогніції: 1) підготовка і планування процесу навчання; 2) вибір і використання метакогнітивних стратегій; 3) контроль над використанням стратегій; 4) узгодження різних стратегій; 5) оцінка використаної стратегії і результату навчання.

Різні метакогнітивні навички знаходяться у взаємодії одна з одною. Тлумачення метакогнітивного розвитку Д. Мошманом збігається з характеристиками критичного мислення. На думку автора, ця категорія містить у собі: розуміння методології і способів міркування; розвиток принципів етики й самоконцепції; критичні міркування.

Учені (Г. Строу, К. Кріппен, К. Хартлі) вбачають складники метапізнання у плануванні і відборі стратегій, розподілі ресурсів, постановці цілей і активізації фонових знань, усвідомленні й розумінні виконання завдань, оцінці продуктів і процесів регулювання навчання.

Продовжуючи цю думку, П. Пінтрич і В. Зінченко зауважують, що роль метакогніції полягає в тому, що вони дозволяють учням усвідомити недоліки у фактичному, концептуальному і процедурному знанні, а також сприяють концентрації і проявам зусиль для набуття і побудови нового знання. В. Зінченко зазначає, що: «Живе знання є свого роду інтеграл (суперпозицію) різних видів знання: знання до знання, інституціоналізоване знання, знання про знання і незнання» [3, с. 32-33]. Автор переконаний, що «знання про незнання є мотивом до розширення і поглиблення знання» [3, с. 32-33].

Спробу узагальнення визначень поняття «метакогнітивність» зробив у своїй монографії «Когнітивна наука» Б. Величковський. Автор виокремив у метакогнітивному процесі п'ять груп: метапроцедури розуміння, уяви, вербалізації і комунікації, евристики мислення і ухвалення рішення, а також інтенціонально-особистісний і вольовий контексти. Ми суголосні з Р. Стернбергом, який інтелектуальну діяльність у рамках інформаційного підходу розглядає як систему пов'язаних між собою складників, які відповідають за переробку інформації. До складників автор відносить як когнітивні процеси (сприйняття, збереження, перетворення й використання інформації), так і метакогнітивні процеси регуляції інтелектуальної діяльності (планування, простежування ходу вирішення, вибір форми презентації завдання, свідомий розподіл уваги, організація зворотного зв'язку тощо). М. Холодна, розглядаючи відмінності когнітивних і метакогнітивних процесів, водночас підкреслює загальну особливість, яка полягає у впливі метакогнітивних процесів на успішність протікання когнітивної діяльності, тобто процес керування і

регуляції пізнавальними процесами припускає наявність інтелектуального досвіду і знань. Таким чином, якщо функція пізнання містить у собі вирішення завдань, то функцією метапізнання є регуляція цього процесу пізнання.

Незважаючи на те, що метакогнітивність описана вченими і як знання, і як процеси, вважаємо за доцільне визнати існування і першого, і другого підходів, а також більший ступінь їх взаємозумовленості. Так, П. Александер у «моделі навчання» виділяє стадії, кожна з яких характеризується комбінацією трьох базових компонентів: знань (загальних і специфічних), стратегій (спеціалізованих і метакогнітивних) і мотивації (ситуативної й особистісної) [7, с. 280].

Ю. Крюгер указує на знання суб'єктом відповідної предметної галузі як змінної, що пов'язана з точністю суджень упевненості. Вплив змінної знання виражається в ефекті «понадупевненості» [9, с.1122]. Цей ефект, на думку автора, полягає в тому, що студенти, які володіють низьким рівнем знання, схильні надмірно оптимістично оцінювати власні знання, демонструючи тим самим досить неточні метакогнітивні судження.

У такий спосіб у контексті метакогнітивних процесів слід враховувати як рівень конкретних знань, так і спосіб організації й оптимізації пізнавальної діяльності.

До когнітивних процесів у контексті самопідготовки майбутнього вчителя музики до педагогічної практики відносимо: оволодіння конкретною інформацією, удосконалення виконавських навичок, вивчення методичного і методологічного досвіду передання знань тощо. Метакогнітивні процеси передбачають: організацію зворотного зв'язку в ході уроку, вибір форми презентації інформації, планування дій щодо здійснення самопідготовки, простежування результатів самопідготовки, свідомий розподіл акцентів у процесі обмірковування плану уроку.

Таким чином, студент у процесі самопідготовки переслідує два типи цілей – когнітивні й метакогнітивні. Перші – спрямовані на пряму пізнавальну мету, другі – на метакогнітивну (оцінка і корекція отриманого знання). Дж. Флейвелл зауважує, що когнітивні стратегії покликані здійснювати пізнавальний процес, метакогнітивні стратегії – контролювати його. Автор акцентує на контролювальній функції метакогнітивних процесів і особливого значення надає рефлексії [8].

Незважаючи на відмінності у поглядах, всі дослідники підкреслюють важливість метакогнітивних процесів під час пізнання. Вчені зауважують, що високоінтелектуальні люди мають не стільки більше сформовані механізми переробки інформації, скільки більш досконалі механізми регуляції наявних інтелектуальних ресурсів. Дж. Флейвелл підкреслює, що когнітивний розвиток полягає не тільки в реалізації перцептивних, мнемічних і розумових здібностей, але й у розвитку функції метапізнання – вміння ці здібності застосовувати [8]. Усе вищезазначене дає підстави

виокремити педагогічну умову – вдосконалювання власного організаційно-педагогічного і науково-методичного аспектів педагогічної практики на основі введення до процесу самонавчання метакогнітивних освітніх технологій, що формують інтелектуальні вміння й посилюють рефлексивні механізми в освітній діяльності.

Сучасний розвиток системи музичної освіти в школі вимагає підготовки вчителя нового типу, який володіє високим інформаційним рівнем, психолого-педагогічною компетентністю, уміннями нетрадиційно підходити до вирішення художніх завдань, що, у свою чергу, вимагає сформованості певних навичок, спрямованих на реалізацію професійної діяльності на прогностичній основі.

Адаптуючи висновки Т. Мигачової, можна стверджувати, що у процесі навчальної музичної діяльності за допомогою прогнозування вчитель має можливість:

- забезпечити випереджальний підхід з метою передбачення ходу формування настанов учня відносно предмета вивчення;
- забезпечити випереджальний підхід з метою формування таких настанов;
- моделювати зміни в організації, структурі й змісті освітнього процесу;
- виявляти причини утруднень учня в освоєнні інформації або відсутності інтересу до предмета;
- вносити цілеспрямовані коректування до процесу навчання.

В якості третього компонента процесу самопідготовки студентів-майбутніх музикантів до педагогічної практики нами пропонується прогностичний.

Аналіз літературних джерел дає підстави розглядати педагогічне прогнозування не у складі якогось одного виду педагогічної діяльності, а як компонент, що присутній у кожному її виді.

Учені (А. Захаров, Л. Акімова, Ю. Регуш, А. Строков), розглядаючи зміст, структуру і специфіку прогностичних умінь педагога, дійшли висновку про те, що педагогічне прогнозування є складником педагогічної діяльності, здійснюється педагогом постійно і є проявом педагогічної компетентності.

У низці дисертаційних досліджень відзначається, що сутність прогнозування полягає в тому, щоб заздалегідь, ще до початку педагогічного процесу оцінити його можливу результативність у наявних умовах. При цьому педагогічному прогнозуванню здебільшого передують діагностика. Педагогічна діагностика – це дослідницька процедура, спрямована на виявлення умов і обставин функціонування педагогічного процесу. Головною метою діагностики є оцінка причин, які будуть допомагати або зашкоджувати досягненню запланованих результатів. У процесі діагностики оцінюється рівень попередньої підготовки самого вчителя, збирається інформація про умови функціонування майбутнього педагогічного процесу, тобто про реальні можливості самого вчителя й учнів. Використовуючи прогнозування, вважає Т. Шеховцова, можна дізнатися про те, чого

ще немає, й заздалегідь теоретично розрахувати параметри процесу. Таким чином, прогнозування, скоректоване процесом діагностики, завершується проектуванням організації процесу, який після доробки, вважає Т. Шеховцова, реалізується у плані [6]. Педагогічні процеси мають циклічний характер. Головними етапами педагогічного процесу можна назвати підготовчий, основний і заключний.

Вчені розрізняють також пошукове і нормативне прогнозування. Пошукове прогнозування безпосередньо спрямоване на визначення майбутнього стану об'єкта, виходячи з урахування логіки його розвитку й впливу зовнішніх умов. Нормативне прогнозування, приймаючи заданість об'єкта перетворення, пов'язане зі знаходженням оптимальних шляхів досягнення заданого стану. При конструюванні педагогічного процесу елементи пошукового і нормативного прогнозування найтіснішим чином пов'язані між собою. Ефективність педагогічного процесу залежить від того, наскільки доцільно ці елементи пов'язані між собою, не суперечать загальній меті й один одному.

Вчені стверджують, що найбільш загальним поняттям, що охоплює всі форми прогностичного відбиття, є поняття «антиципація». У психологічних концепціях (П. Анохін, Н. Бернштейн, Б. Ломов, Л. Регуш, Е. Сурков та ін.) прогнозування трактується як вища форма випереджального відбиття, підготовлена більш простими рівнями розвитку, які, у свою чергу, знаходять себе в якості її структурно-рівневих компонентів. На основі проведеного аналізу досліджуваної категорії Е. Куркова під педагогічним прогнозуванням розуміє самостійну універсальну поліфункціональну педагогічну діяльність, спрямовану на дослідження можливих тенденцій, перетворень і перспектив розвитку суб'єктів і об'єктів педагогічної діяльності [4, с. 28].

Виходячи з того, що будь-яка діяльність здійснюється завдяки вмінням, то для здійснення прогностичної діяльності також необхідні певні вміння, які формуються і проявляються у цій діяльності і трактуються у педагогіці як прогностичні.

Критерієм, що визначає рівень володіння педагогічним прогнозуванням, є ступінь розвиненості гнучкості, глибини, аналітичності, усвідомленості, перспективності, доказовості мислення. Таким чином, прогностичні вміння – це складні психологічні утворення, що поєднують розумові процеси, знання і навички з діями, спрямованими на одержання прогнозу.

Виявлена А. Захаровим структура вмінь, що містить знаннєвий, діяльнісний, розумовий компоненти, аналіз внутрішньої структури моделі психолого-педагогічного прогнозування дозволяє позначити у моделі послідовність подій, що призводять до очікуваного результату (прогнозу):

- 1) ведення діалогу;
- 2) оцінка резервних можливостей учня;
- 3) спостереження за реакцією учнів;
- 4) зіставлення й аналіз результатів;
- 5) проведення уявного експерименту;

- 6) інтеграція результатів спостереження до прогнозу рівня засвоєння інформації;
- 7) формування проекту з урахуванням близьких і далеких цілей;
- 8) оптимізація процесу навчання під час виконання проекту діяльності;
- 9) здійснення різноманітних заходів стимулювання діяльності учнів.

Усі ці вміння припускають орієнтир учителя на зворотний зв'язок. Кожний з етапів прогнозування залежить від реакції як класу, так і кожного окремого учня. У такий спосіб зворотний зв'язок є основою якісного керування процесом навчання.

Виходячи зі сказаного, наступною і, на нашу думку, основною умовою успішної самопідготовки студентів до педагогічної практики, а також наскрізною в нашій експериментальній роботі вважаємо здійснення систематичного аналізу і контролю зворотного зв'язку, що служить основою для прийняття оперативних рішень у процесі педагогічного спілкування.

Висновки:

1. Практико-зорієнтоване навчання принципово відрізняється від предметно-зорієнтованого навчання своїми цільовими настановами та

формою організації навчального процесу. Для системи предметно-зорієнтованого навчання пріоритетною є передання знань при недостатньому приверненні уваги на необхідність формування в учнів умінь виконувати практичну роботу.

2. Структура процесу самопідготовки майбутнього вчителя музики до педагогічної практики включає чотири компоненти: полімотиваційний, метакогнітивний, прогностичний та взаємодіяльний.

3. Основними умовами успішної самопідготовки студентів до педагогічної практики вважаємо:

- удосконалювання власного організаційно-педагогічного і науково-методичного аспектів педагогічної практики на основі введення до процесу самонавчання метакогнітивних освітніх технологій, що формують інтелектуальні вміння й посилюють рефлексивні механізми в освітній діяльності;
- здійснення систематичного аналізу і контролю зворотного зв'язку, що служить основою для прийняття оперативних рішень у процесі педагогічного спілкування.

#### ЛІТЕРАТУРА:

1. Григорьева М. С. Метакогнитивные процессы : их структура и роль в решении задач / М. С. Григорьева // Филологические науки : Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2014. – № 1. – Ч. 1. – С. 18–20.
2. Зинченко В. П. Перспектива ближайшего развития развивающего образования / В. П. Зинченко // Психологическая наука и образование. – 2000. – № 2. – С. 18–44.
3. Куркова Т. Е. Психолого-педагогические условия обучения учащихся в международном пространстве (на примере российских и международных школ) : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Т. Е. Куркова. – М. : МПСИ, 2008. – 32 с.
4. Шеховцова Т. С. Организационно-педагогические условия обучения будущих учителей педагогическому прогнозированию : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Т. С. Шеховцова. – Владикавказ, 2011. – 283 с.
5. Alexander P. A. A model of domain learning: reinterpreting expertise as a multidimensional, multistage process // Motivation, emotion, and cognition: integrative perspectives on intellectual development and functioning [ed. by D. Y. Dai and R. J. Sternberg] / P. A. Alexander. – Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates, 2004. – P. 273-298.
6. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring : A new area of cognitive developmental inquiry / J. H. Flavell // American Psychologist. – 1979. – № 34. – P. 906-911.
7. Kruger J. Unskilled and unaware of it: How difficulties in recognizing one's own incompetence lead to inflated self-assessments / J. Kruger, D. Dunning // Journal of Personality and Social Psychology. – 1999. – V.77. – № 6. – P. 1121-1134.

*Марина Григорьевна Демидова,*

*кандидат педагогических наук,*

*доцент кафедры музыкально-инструментальной подготовки,*

*Государственное учреждение «Южноукраинский национальный,*

*педагогический университет имени К. Д. Ушинского»,*

*ул. Старопортофранковская, 26, г. Одесса, Украина*

#### МЕТОДИКА САМОПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ МУЗЫКАЛЬНОГО ИСКУССТВА К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКЕ

Статья направлена на выявление условий, способствующих процессу успешной самоподготовки будущих учителей музыки к педагогической практике. Самоподготовка студентов к педагогической практике является составной и необходимой формой процесса обучения будущих учителей музыки. В исследованиях ученые отражают различные аспекты подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности в период педагогической практики. На сегодняшний день в системе высшего образования существует два подхода к практико-ориентированному образованию. Одни ученые его связывают с организацией учебной, производственной и преддипломной практик студентов с целью его погружения в

професійну середу. Учені вважають, що освіта не може бути практично-орієнтованою без набуття досвіду діяльності. Інші вважають найбільш ефективним впровадження професійно-орієнтованих технологій безпосередньо в процес всього навчання. Незважаючи на незначительні розходження, представники різних підходів до практично-орієнтованої освіти сходяться в наступному: практично-орієнтоване навчання принципово відрізняється від традиційного предметно-орієнтованого як по своїм цільовим установкам, так і по формі організації навчального процесу.

Наша робота направлена на дослідження процесів самопідготовки студентів, а саме – розгляд умов успішної самопідготовки майбутніх учителів музики до педагогічної практики. Виявлення структури досліджуваної категорії, включаючої чотири компоненти (полімотиваційний, метакогнітивний, прогностичний і взаємодіяльний) визначило необхідність розгляду умов успішності процесу самопідготовки студентів до педагогічної діяльності. В контексті рішення цієї задачі ми особливу увагу звернули на метакогнітивний і прогностичний компоненти розглянутої нами компонентної структури. В статті розглянуті два умови успішної самопідготовки майбутніх учителів музики до педагогічної практики. В контексті рішення цієї задачі ми особливу увагу звернули на метакогнітивний і прогностичний компоненти запропонованої структури. В статті розглянуті багатозначність визначення ученими категорії метакогнітивності, її основні складові, особливості формування когнітивних і метакогнітивних навичок, а також сутність і структура педагогічного прогнозування і діагностики. Проведена робота дозволяє виділити два педагогічні умови:

- удосконалення організаційно-педагогічного і науково-методичного аспектів педагогічної практики на основі введення в процес самопідготовки студентів метакогнітивних освітніх технологій, які формують інтелектуальні вміння і посилюють рефлексивні механізми в освітній діяльності;
- здійснення систематичного аналізу і контролю зворотного зв'язку, як основи для прийняття оперативних рішень в процесі педагогічного спілкування.

**Ключові слова:** самопідготовка, педагогічна практика, практично-орієнтований підхід, майбутній учитель музики.

*Maryna Hrykhorivna Demydova,*

*Candidate of Pedagogical Sciences (Phd. in Pedagogy),*

*Associate Professor at The Department of Musical and Instrumental Training,*

*State institution «South Ukrainian National Pedagogical*

*University named after K. D. Ushynsky»,*

*26, Staroportofrankivska Str., Odesa, Ukraine*

#### **METHODS AIMED AT THE SELF-TRAINING OF MUSICAL ART TEACHERS FOR PEDAGOGICAL PRACTICE**

The article is aimed at determining conditions facilitating the process of successful self-training of future music teachers for pedagogical practice. Self-preparation of students for pedagogical practice is an integral and necessary form of the process of training future music teachers. In the research, scientists reflect various aspects of the future teacher training in the sphere of professional activity in the period of teaching (pedagogical) practice. Today in the system of higher education, there exist two approaches to practice-oriented education. Some scientists associate it with the organization of educational, industrial and pre-diploma types of students' practicing aimed at their immersion into the professional environment. Some scientists believe that education cannot be practice-oriented without gaining experience. Others consider the introduction of professionally-oriented technologies directly into the whole process of learning to be the most effective means. Despite minor differences, representatives of different approaches to practice-oriented education agree that practice-oriented learning fundamentally differs from the traditional subject-oriented one both in its objectives and in the organization forms of the educational process. Our research is aimed at studying the processes of students' self-preparation (self-training), at considering the conditions for the successful self-training of future music teachers for pedagogical practice, to be more precise. The identification of the structure of the category under study which includes four components (poly-motivation, metacognitive, prognostic and interaction-centred) determined the need to consider the conditions for successful self-training process of the students in the sphere of practical activity. In the context of solving this problem, we paid special attention to the metacognitive and prognostic components of the component structure we examined. Two conditions for the successful self-preparation of the future music teachers for pedagogical practice are considered in the article. In the context of solving this task, we paid special attention to the metacognitive and prognostic components of the proposed structure. The polysemantics of the definition of the category "metacognition" introduced by scientists, its main components, the formation features of cognitive and metacognitive skills, as well as the essence and structure of pedagogical anticipation and diagnostics are represented in the article. The conducted research enables us to single out two pedagogical conditions:

- the improvement of the organizational, pedagogical and scientific-methodological aspects of pedagogical practice by introducing metacognitive educational technologies into the process of students' self-training which could form intellectual skills and strengthen reflexive mechanisms in educational activity;
- the implementation of systematic analysis and control of feedback, as the basis for making operational decisions in the process of pedagogical communication.

**Key words:** self-preparation / self-training, pedagogical practice, practice-oriented approach, future music teacher.

*Подано до редакції: 28.09.2017 р.*

*Рекомендовано до друку: 14.10.2017 р.*

*Рецензент: д.пед.н., професор А. М. Богуш*

---