



УДК 378.147

к. пед. н., проф. Безносюк О.О.
(КОГПА ім. Тараса Шевченка)

МАЙБУТНІЙ УЧИТЕЛЬ І КОНТЕКСТНЕ НАВЧАННЯ

У статті проаналізовано досвід впровадження контекстного навчання. Перебуваючи з самого початку в діяльнісній позиції, студенти здобувають у контекстному навчанні більш досконалу практику використання навчальної інформації як засобу регуляції власної діяльності. Це забезпечує органічне входження молодого фахівця в професію, значно скорочує період його предметної та соціальної адаптації на виробництві. Тільки разом: замовник, ВНЗ і студент здатні підготувати фахівця, який буде задовольняти реалії сьогодення і майбутнього.

Ключові слова: вища освіта, контекстне навчання, університет, професія, фахівець.

The article analyzes the experience of introducing contextual learning. Being initially in the activity position, students receive in contextual training an increasingly developed practice of using educational information as a means of regulating their own activities. This ensures an organic entry of a young specialist into the profession, significantly shortens the period of his objective and social adaptation in the workplace. To live and teach in a new way, only together, the customer, the university and the student are able to prepare a specialist who will satisfy the realities of today and the future.

Keywords: higher education, contextual training, university, profession, specialist.

Як відомо, психологічне пізнання реалізується за допомогою категоріального апарату, який складається з найбільш загальних, що не зводиться до інших (і не виводиться з інших) понять. У систему цих понять входять базові (образ, дія, мотив і ін.) та метапсихологічні (свідомість, діяльність, особистість та ін.), причому останні інтегрують базові з категоріями наук про суспільство і природу. За допомогою категоріального апарату і з опорою на загальнонаукові пояснювальні принципи (детермінізму, системності, розвитку) психологія відкриває й освоює нові шляхи розробки своїх основних і численних приватних проблем. Це передбачає, що в певні історичні періоди психологічна наука в результаті накопичення безлічі емпіричних даних і їх теоретичних узагальнень може прийти до обґрунтування якихось нових психологічних категорій, які збагачують арсенал науки, її теоретичні та прикладні можливості.

Входження в науку нових методологічних категорій завжди відображає і вінчає собою процес переосмислення самого предмета дослідження, виявлення в ньому нових аспектів, зміщення акцентів, розробку відповідного нового розуміння дослідницького інструментарію. На наших очах відбуваються процеси оформлення нової парадигми психології – парадигми, яка покликана зняти протиставлення між академічною та практичною, гуманістичною і

«об'єктивістською» психологіями; вимагають активного перегляду наявних у дослідників і практиків методологічних «інструментів», до яких відноситься і категоріальний лад науки.

У зв'язку з цим на статус нової психологічної категорії може з повним правом претендувати поняття «контекст», про що один із провідних учених А. Вербицький [2] писав ще на початку 80-х років минулого століття, займаючись розробкою теоретико-методологічних і прикладних аспектів контекстного підходу до освіти. Підставою для введення цієї категорії в категоріальний лад психологічної науки є те, що навіть при поверхневому огляді стає очевидно: механізми контекстного впливу залучаються дослідниками для моделювання і розуміння практично всього кола психічних явищ – від проблем несвідомого і ілюзій сприйняття до творчого мислення, соціально-психологічних і патопсихологічних феноменів. Як відзначав свого часу М. Хайдеггер, не можна довіряти формула, позбавленим контексту [2, с. 120].

Більшість авторів, які зачіпають проблематику контексту, розглядають її в рамках приватних проблем, при цьому не обізнані не тільки про публікації один одного, але і про існування контекстуалістських напрямків у вітчизняній і зарубіжній науці. В результаті відсутність впорядкованої практики використання поняття «контекст» призводить до явної недооцінки евристичного потенціалу цього поняття, зокрема в психологічній і педагогічній науці та практиці. Звісно ж, досить очевидно є можливість вирішення цілого ряду методологічних проблем психології за допомогою цілеспрямованого використання поняття «контекст» у якості однієї з наукових категорій (як на приватнонауковому, психологічному, так і на загальнонауковому рівнях). Дозволити протиріччя між потенційними можливостями поняття «контекст» як психологічної категорії та сучасною практикою його застосування і покликана запропонована в цьому дослідженні методологія контекстного підходу.

Оскільки спочатку контекстний підхід розроблявся в нашій країні як засіб методологічної рефлексії освітнього процесу і засіб конструювання найбільш адекватних соціальних умов і психологічних законів навчання навчально-розвиваючих практик, то і в загальній психології контекстний підхід покликаний грати методологічну роль. З його допомогою можна привнести і в теорію, і в експеримент конкретні способи та прийоми реалізації принципу системності, найважливіше значення якого для сучасної науки є загальновизнаним.

Ми припускаємо при русі від початку до завершення здійснити сходження від абстрактного до конкретного – наповнити розмите і приблизне загальногуманітарне поняття «контекст» цілком певним категоріальним змістом, постійно утримуючи в увазі (при досить ґрунтовних відгалуженнях) перспективу застосування цього поняття в психології та педагогіці. Категоріальна система психології без поняття «контекст», на наше глибоке переконання, неповна. Завданням науки в усі часи було робити приховане явним, невідомі закономірності описувати у вигляді експліцитних постулатів.

Контекстний підхід в цьому відношенні виконує роль методологічного «збільшувального скла», яке унаочнює ті аспекти психологічних досліджень, які донині залишалися в тіні у вигляді імпліцитних установок самих дослідників. Однак ми не можемо управляти тим, що не усвідомлюємо. Тому, якщо ми хочемо бути впевнені в результатах проведеного дослідження, ми повинні усвідомлювати всі чинники. Усвідомленню ролі контексту у психологічних дослідженнях і

освітній практиці і присвячена книга, яка повинна стати першою в серії публікацій про методологію контекстного підходу [2, с. 132].

На статус нової психологічної категорії може з повним правом претендувати поняття «контекст», на чому наполягає в своїх роботах А. Вербицький ще з початку 80-х років минулого століття. Підставою для цього твердження є той факт, що механізми контекстного впливу залучаються для розуміння практично всього кола психічних явищ – від несвідомого й ілюзій сприйняття до творчого мислення, соціально-психологічних і патопсихологічних феноменів. Це поняття фактично виступає як загальнонаукова, зокрема психологічна і психолого-педагогічна, категорія, опора на яку відкриває нові перспективи в науковому пізнанні й освітній практиці. За словами Т. Дубовицької, «... сам феномен» контексту «набуває все нові характеристики, що дозволяє перевести» контекст «з системи лінгвістичних понять у систему загальнонаукових, в тому числі і загальнопсихологічних і психолого-педагогічних категорій» [3, с. 17]. Це підтверджує, зокрема, той факт, що поняття «контекст» вже входить в предметні покажчики монографій з психології, є основою для дослідження когнітивних процесів, дедалі частіше зустрічається в заголовках і текстах наукових психологічних публікацій.

Вперше визначення власне психологічного контексту було дано А. Вербицьким у ході розробки ним концепції знаково-контекстного навчання: це «система внутрішніх і зовнішніх чинників і умов поведінки і діяльності людини, що впливають на особливості сприйняття, розуміння і перетворення конкретної ситуації, що визначають зміст і значення цієї ситуації як цілого і входять до його складу» [2, с. 208]. До теперішнього часу крім активно діючої ось уже понад 25 років наукової школи контекстного підходу до навчання існують і інші лінії застосування поняття «контекст» у психології. Отже, контекст у цьому, більш широкому сенсі – не те, що просто оточує «щось» (об'єкт чи людини-суб'єкта), контекст – це те, що пронизує дане «щось», заломлюючись в ньому і, в свою чергу, змінюючи властивості самого цього об'єкта. В цьому і полягає принципова специфіка сучасного розуміння терміна «контекст», що застосовується як психологічне поняття.

Для більшої визначеності необхідно розвести поняття «лінгвістичний контекст» і «психологічний контекст». Якщо лінгвістичний контекст – це текстовий (системний) феномен, то психологічний контекст є також системне, але двояке явище:

1) для самого суб'єкта контекст – це психічний механізм, що забезпечує когнітивні процеси (по типу гештальту), які беруть участь у всіх інших феноменах психіки (за типом установки);

2) для спостерігача-дослідника контекст – це теоретичний конструкт, що відображає певний спосіб моделювання психічних (а також соціальних) процесів (у разі реконструювання середовища функціонування індивідуальних або групових психічних явищ).

Таким чином, як у лінгвістиці, так і в психології (або інших гуманітарних, а можливо, і в природничих науках) контекст виступає в якості методологічно важливого поняття, а контекстність – як принципи організації теоретичного осмислення наявних фактів і емпіричного дослідження. Якщо в теорії знаково-контекстного навчання А. Вербицьким було розгорнуто перше розуміння психологічного контексту як умови змістоутворення при сприйнятті та переробці певної інформації, то це було викликано прикладними завданнями, для вирішення яких і створювався концептуальний апарат контекстного підходу [2, с. 218].

Джерелами теорії і технологій контекстного навчання є: по-перше, теоретичне узагальнення різноманітного практичного досвіду інноваційного навчання; по-друге, розуміння змістостворюючого впливу предметного і соціального контекстів майбутньої професійної діяльності студента на процес і результати його навчальної діяльності; по-третє, діяльнісна теорія засвоєння соціального досвіду, розвинена у вітчизняній психології та педагогіці.

Форми та методи інноваційного навчання (в педагогічному побуті його часто називають активним) стали інтенсивно розроблятися в нашій країні з середини 1970-х років. У їх числі називають методи проблемного навчання, аналіз конкретних виробничих ситуацій, рішення ситуаційних завдань, метод проектів, розігрування ролей, методи імітаційного моделювання, ділові ігри, самостійну роботу студентів, нові інформаційні технології, навчально- і науково-дослідну роботу студентів (НДР), реальне дипломне проектування, виробничу практику та ін. Всі ці та подібні до них форми та методи – результат переважно емпіричних розробок, які без опори на сучасну психолого-педагогічну теорію поступово асимілюються традиційною системою навчання, не змінюючи її якості. Теорією, здатної надати потужний інноваційний імпульс класичній освітній парадигмі, і є теорія контекстного навчання.

На відміну від емпірично виник «активного» навчання методи проблемного навчання достатньо теоретично обґрунтовані. У багатьох психологічних дослідженнях доведено, що мислення людини народжується в проблемній ситуації. В силу низки причин проблемне навчання не стало особливим типом навчання, однак воно зумовило необхідність реалізації принципу проблемності у змісті навчання і в процесі його розгортання в діалозі (зовнішньому та внутрішньому) суб'єктів освітнього процесу.

Полегшити перехід від навчання до праці за допомогою збільшення часу перебування студента на виробництві та різкого скорочення обсягу фундаментальної наукової інформації в змісті навчання було б кроком назад у розвитку освіти. Основна ідея контекстного навчання полягає в тому, щоб накласти засвоєння студентом теоретичних знань на «канву» засвоюваної ними професійної діяльності. Для цього необхідно послідовно моделювати в різноманітних формах навчальної діяльності студентів професійну діяльність фахівців з боку її предметно-технологічних (предметний контекст) і соціальних (соціальний контекст) складових.

Отже, контекстним є навчання, в якому на мові наук і за допомогою всієї системи форм, методів і засобів навчання, традиційних і нових, у навчальній діяльності студентів послідовно моделюється предметний і соціальний зміст їх майбутньої професійної діяльності.

У ході контекстного навчання відбувається трансформація навчальної діяльності студента у професійну з поступовою зміною пізнавальних потреб і мотивів, цілей, вчинків і дій, засобів, предмета і результатів на професійні. Головним тут є розвиток з опорою на засвоєну наукову інформацію здібностей студентів компетентно виконувати професійні функції і завдання, вирішувати проблеми та за допомогою цього опановувати цілісною професійною діяльністю.

У контекстному навчанні створюються психолого-педагогічні та дидактичні умови для постановки студентом власних цілей і їх досягнення, для руху його діяльності від вчення до праці. Це мотивує пізнавальну діяльність, навчальна інформація і сам процес навчання набувають особистісного сенсу, інформація перетворюється в особисте знання студента.

За допомогою системи навчальних проблем, проблемних ситуацій і завдань у контекстному навчанні вибудовується сюжетна канва засвоюваній професійній діяльності, перетворюючи статичний зміст освіти в динамічно розгорнутим. Студент розвивається і як фахівець, і як член суспільства, опановуючи норми компетентних предметних дій і відносин людей у ході індивідуального і спільного аналізу та дозволу модельованих соціально-професійних ситуацій.

Відтворення предметного і соціального контекстів професійної діяльності вносить в освітній процес цілу низку нових моментів:

- просторово-часовий контекст *минуле* (зразки теорії і практики) – *дійсність* (виконувана навчальна діяльність) – *майбутнє* (модельована професійна діяльність);
- системність і міжпредметність знання;
- можливості динамічної розгортки змісту навчання, яке зазвичай дається в статичній;
- сценарний план діяльності фахівців відповідно до технології виробництва;
- знайомство з посадовими функціями, обов'язками і відповідальністю фахівця;
- рольове «інструментування» професійних дій і вчинків;
- розуміння посадових і особистісних інтересів майбутніх фахівців [2, с. 232].

Педагогічний принцип – це система вихідних теоретичних положень і вимог до проектування, організації та здійснення цілісного освітнього процесу, що впливають із його закономірностей і реалізованих у всіх ланках педагогічної системи (цілі, зміст, педагогічні технології, діяльності викладачів і діяльності студентів).

Виходячи з викладеного вище, основними принципами контекстного навчання можна назвати:

- 1) психолого-педагогічне забезпечення особистісно-сміслового включення студента в навчальну діяльність;
- 2) послідовне моделювання у навчальній діяльності студентів цілісного змісту, форм і умов професійної діяльності фахівців;
- 3) проблемність змісту навчання і процесу його розгортання в освітньому процесі;
- 4) адекватність форм організації навчальної діяльності студентів цілям і змісту освіти;
- 5) провідну роль спільної діяльності, міжособистісної взаємодії та діалогічного спілкування суб'єктів освітнього процесу (викладача і студентів, студентів між собою);
- 6) педагогічно обґрунтоване поєднання нових і традиційних педагогічних технологій;
- 7) відкритість, тобто використання для досягнення конкретних цілей навчання і виховання в освітньому процесі контекстного типу будь-яких педагогічних технологій, запропонованих у рамках інших теорій і підходів;
- 8) єдність навчання і виховання особистості професіонала;
- 9) облік індивідуально-психологічних особливостей та кроскультурних (сімейних, національних, релігійних, географічних та ін.).

Основною метою контекстного навчання є забезпечення педагогічних і психологічних умов формування в навчальній діяльності студентів їх цілісної професійної діяльності як майбутніх фахівців (бакалаврів, магістрів) і членів суспільства. У цьому процесі передбачається досягнення також наступних цілей:

- розвиток особистості професіонала, його інтелектуальної, предметної, соціальної, громадянської і духовної компетентності;
- розвиток здатності до безперервної освіти, самоосвіти.

Конкретні цілі в контекстному навчанні визначаються залежності від того, на якому етапі, в рамках яких навчальних дисциплін і для формування і розвитку яких соціально і професійно важливих якостей (компетентностей) організовується освітній процес.

Змістом традиційного навчання є, головним чином, дидактично перетворений зміст наук. У контекстному навчанні до цього додається й інше джерело – майбутня професійна діяльність. Вона представлена у вигляді моделі діяльності фахівця – описів системи його основних професійних функцій, проблем і завдань.

Одиницею проектування і засвоєння змісту традиційного навчання виступають «порція інформації». Інформація є формою і засобом уявлення теорії, а навчальна задача – це узагальнена знакова модель безлічі минулих проблемних ситуацій з практичного або дослідницького досвіду людей. Звільнені від протиріч і невизначеностей, у тому числі від свого соціального «вимірювання», ці ситуації перетворюються в завдання (завдання)? Разом із формулюванням умов завдання школярам і студентам дається готовий алгоритм (спосіб) її рішення, який потрібно просто запам'ятати.

У повсякденному житті та професійній діяльності є, звичайно, завдання, і їх потрібно вирішувати. Але задачний підхід до проектування і розгортання змісту навчання не спрямований на розвиток мислення, це «школа пам'яті». Мислення виникає тільки при наявності якогось протиріччя. Так, прийом хворого є для лікаря не завдання, а кожен раз проблемою, тому що не буває двох однакових хворих, навіть якщо у них одне і те ж захворювання. Тут не допоможе пригадування відомого способу розв'язання, як у стандартній задачі, і без клінічного мислення не обійтись [2, с. 236].

У контекстному навчанні виділені три базові форми діяльності студентів і безліч проміжних, перехідних від однієї базової форми до іншої.

До базових відносяться:

- навчальна діяльність академічного типу, класичним прикладом якої є інформаційна лекція; тут має місце виключно передача викладачем інформації студентам. Однак уже на проблемній лекції або семінарі-дискусії намічаються предметний і соціальний контексти майбутньої професійної діяльності: моделюються дії фахівців, які обговорюють теоретичні, суперечливі за своєю суттю питання і проблеми;
- квазіпрофесійна діяльність, що моделює в аудиторних умовах і на мові наук умови, зміст і динаміку виробництва, відносини зайнятих у ньому людей, як це має місце, наприклад, у діловій грі та інших ігрових формах контекстного навчання;
- навчально-професійна діяльність, де студент виконує реальні дослідні (НДР, підготовка і захист дипломної роботи) або практичні (виробнича практика) функції. Залишаючись навчальною, робота студентів за своїми цілями, змістом, формами і технологіями виявляється фактично професійною діяльністю; отримані раніше знання виступають тут її орієнтовною основою. На цьому етапі завершується процес трансформації навчальної діяльності в професійну.

В якості проміжних можуть виступати будь-які форми діяльності, що забезпечують поетапну трансформацію однієї базової форми діяльності студентів в

іншу. Це проблемні лекції, семінари-дискусії, групові практичні заняття, аналіз конкретних виробничих ситуацій, різного роду тренінги, спецкурси, спецсемінари та ін.

Перебуваючи з самого початку в діяльній позиції, студенти отримують у контекстному навчанні все більш розвинену практику використання навчальної інформації як засобу регуляції власної діяльності. Це забезпечує органічне входження молодого фахівця в професію, значно скорочує період його предметної та соціальної адаптації на виробництві [2, с. 240].

Виходячи із зазначених вище принципів, цілей, змісту навчання, педагогічних умов, контингенту учнів, напрямків їх професійної підготовки, а також індивідуальних переваг викладача, проектується педагогічні технології контекстного навчання. У комплекс конкретних технологій можуть входити як відомі форми і методи (традиційні та нові), так і створювані самим викладачем. Це сфера його педагогічної творчості.

У будь-якому типі навчання є система оцінки процесу і результатів діяльності студентів. На відміну від контролю в традиційному навчанні, здійснюваному головним чином викладачем (це передає термін «педагогічний контроль»), у навчанні контекстного типу процес трансформації навчальної діяльності в професійну повинен відслідковуватися й оцінюватися самим студентом за чіткими і зрозумілим йому та викладачеві критеріями. Це важлива умова породження особистісної активності студента, його зацікавленої участі в становленні себе як фахівця і члена суспільства.

Якщо і починати підготовку фахівців спільно із замовником, то схема ШКОЛА-ПЕДВИШ ідеальна, так як Міністерство освіти і науки є одночасно і «споживач», і «виробник».

З 19 по 21 січня 2015 року на базі Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії ім. Тараса Шевченка і Кременецької загальноосвітньої школи – інтернату I-III ступенів відбувалася Всеукраїнська науково-практична конференція «Зміна управлінської парадигми в умовах модернізації загальної середньої освіти», де співорганізаторами конференції була і Асоціація керівників шкіл України, були присутні директори шкіл із багатьох регіонів України. Виступаючи перед ними я запитав, чи згодні вони протягом навчання в ВНЗ планувати, готувати зміну, не формально у вигляді практик, а персонально вчителя для своєї школи? Всі підтримали ідею. Ректор КОГПА професор А. М. Ломакович також підтримав цей науково-педагогічний експеримент. Навіть перший заступник міністра МОН України автору статті написала: «МОН розглянуло Ваше звернення стосовно вдосконалення навчального процесу... висловлюємо Вам вдячність за небаайдужість до актуальних освітніх проблем та надані пропозиції, які враховуватимуться Міністерством при підготовці нормативно-правових актів» [1, с. 20].

Але скільки було новаторських педагогічних ідей поховано в минулому, у нас не дуже бажають змін, киваючи на завантаженість, фінансування і таке інше.

Що цікаво, це не зовсім нові ідеї, ще в 60 роки їхнього підготовкою займався конструктор космічних кораблів С. П. Корольов, а в наші часи особливо активну участь у підготовці фахівців беруть замовники європейських та американських компаній.

Наведемо приклад нових підходів до навчання в Німеччині. В якості успішної моделі такої освіти хочеться навести створення в Німеччині так званої

подвійної освіти. Німецька модель управління якістю освіти включає дві основні оціночні системи: поточний моніторинг якості освіти та оцінку «періоду напіврозпаду знань». Насправді, ця концепція заснована на 35-річній історії успіху та тісної інтеграції теорії і практики, що перейшла у вищу форму здобуття освіти. Ця форма практичного комплексного підходу є чудовою детермінантою працевлаштування: 80-90% студентів отримують постійне місце роботи після закінчення навчання. Одним із яскравих представників такої форми освіти є університет Мангейма [4].

Цей заклад є першим університетом кооперативної освіти (3 місяці навчання в університеті, 3 – на підприємствах і компаніях) і очолює рейтинг престижних університетів Німеччини, його випускники є провідними бізнесменами та представниками адміністрації в регіоні Баден-Вюртемберг. На успішну концепцію кооперативної освіти в Мангеймі націлені більше 2000 підприємств і компаній, що беруть участь у процесі утворення з практичної сторони, які направили своїх співробітників на навчання. Підсумовуючи описану вище систему освіти, її можна охарактеризувати таким девізом: «з практики для практики» [4, с. 6-17].

У школах і коледжах Узбекистану підготовкою учнів і особливо методичною підготовкою вчителів неформально займаються викладачі ВНЗ (навіть доктори наук, професори 2-4 години на тиждень читають лекції в коледжах, начальники цехів, майстри з підприємств проводять практичні заняття зі своїми майбутніми співробітниками).

Ми пропонуємо (Рис. 1.) таку модель підготовки вчителя. Спільно з керівниками школи, ВНЗ і побажаннями студентів в майбутньому працювати у відповідній школі, складається індивідуальна програма підготовки, де активну участь із першого дня беруть учителі школи, як у школі, так і на деяких практичних заняттях у ВНЗ. Школа нарівні з ВНЗ бере активну участь у підготовці свого майбутнього вчителя.

Розглянемо, що ж змінюється в підготовці:

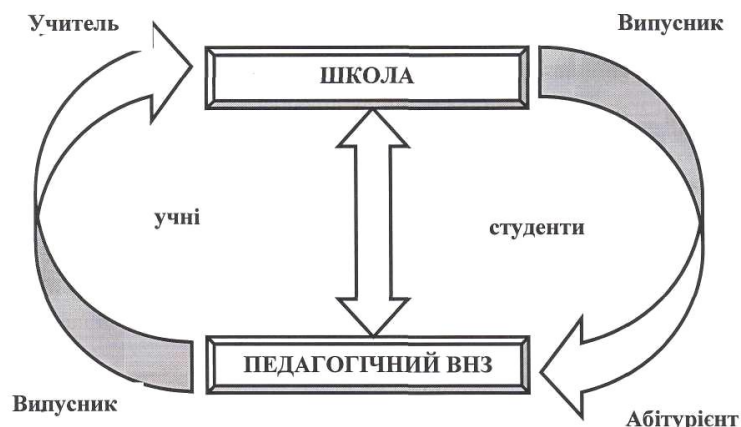


Рис. 1. Модель підготовки учителя

Всього 2 години на тиждень дає викладачеві можливість не тільки навчити, а й побачити реалії школи (багато викладачів педвишів далекі від сьогоденного дня шкільного життя), аналогічно і вчитель школи, побувавши на практичних заняттях у ВНЗ, не тільки віддає, але й здобуває нові знання. Студент старших курсів також активно бере участь у шкільному житті.

Головне у такій схемі підготовки – бажання, можливості ректора та професорсько-викладацького складу ВНЗ, директора і вчителів шкіл. Ентузіасти можуть зробити багато, але не все. Створення механізму організації цього процесу залежить від керівництва Міністерства освіти і науки, а також надання допомоги в організації наукового експерименту і в подальшому розповсюдженні на інші вищі та регіони, спеціальності [1, с. 22].

Жити і вчити по-новому, тільки разом – замовник, ВНЗ і студент – здатні підготувати фахівця, який буде задовольняти реалії сьогодення і майбутнього.

ЛІТЕРАТУРА

1. Безносьок О. О. Контекстне навчання при підготовці сучасного вчителя / О. О. Безносьок // Мова, освіта, культура: античні цінності – сучасне застосування: матеріали міжнародного дискусійного форуму, 19-20 травня 2016 р. м. Умань : ФПО Жовтий О. О., 2016. – С. 18-22.
2. Вербицкий А. А. Категория «контекст» в психологии и педагогике / А. А. Вербицкий, В. Г. Калашников. – М. : Университетская книга, 2010. – 300 с.
3. Дубовицкая Т. Д. Психологическая диагностика в контекстном обучении / Т. Д. Дубовицкая. М. : РИЦ МГОПУ им. М. А. Шолохова, 2003. – 116 с.
4. Schaefer M., Galkowski A., Getman O. Hochschulbildung im 21. Jahrhundert – neue innovative Wege. Journal L'Association 1901 SEPIKE, 2014. Osthofen, Deutschland; Poitiers, France, Los Angeles, USA. – Ausgabe 05, 2014. – S. 6-17. – ISSN 2196-9531.

Рецензент: д. пед. н., доц. Курач М.С.