

ПСИХОЛОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРАНТІВ ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ НА ОСНОВІ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИХ ПРОЕКТІВ

У статті визначено психологічні передумови навчання майбутніх викладачів іноземної мови за допомогою професійно орієнтованих проектів. Запропоновано виконання магістрантами проектних робіт на практичних заняттях з німецької мови і розробку проектів із студентами при проходженні педагогічної практики в університеті.

Ключові слова: магістранти, іншомовна комунікативна компетенція, професійно орієнтовані проекти.

В статье определены психологические предпосылки обучения будущих преподавателей иностранного языка при помощи профессионально ориентированных проектов. Предложено выполнение магистрантами проектных работ на практических занятиях по немецкому языку и разработку проектов со студентами во время прохождения педагогической практики в университете.

Ключевые слова: магистранты, иноязычная коммуникативная компетенция, профессионально ориентированные проекты.

The article focuses on psychological prerequisites of teaching would-be teachers of the foreign language in higher institutes of education to create professionally-oriented projects. There is investigated the process of forming master's degree students' professional skills during their performance of project works in practical classes in German and project elaboration with students during teaching practice at university.

Key words: master's degree students, foreign language communicative competence, professionally-oriented projects.

Відповідно до вимог Болонської угоди в Україні відбувається поступове реформування системи вищої освіти, що спрямоване на вдосконалення й оновлення змісту освіти, її форм, упровадження інноваційних технологій. Такі зміни орієнтують систему освіти на підготовку ініціативних, конкурентоспроможних, мобільних фахівців. Це потребує пошуку найбільш досконалих методичних шляхів організації навчально-виховного процесу.

У «Програмі з німецької мови для педагогічних факультетів університетів та педагогічних інститутів» [17] зазначено, що на 5 курсі мовного вищого навчального закладу вдосконалення іншомовної комунікативної компетенції (ІКК) магістрантів здійснюється за такими ж напрямками, як на попередніх курсах, але на більш високому рівні. Цьому процесу сприятиме робота над проектами з професійних питань у галузі навчання іноземних мов (ІМ).

Доцільність впровадження проектно-методики для викладання у дорослій студентській аудиторії довів ще Р. Чемберс [16]: а) дорослі найкраще сприймають надану їм автономію у навчанні; б) проекти за своєю сутністю і деякими критеріями подібні до наукового дослідження, а розвиток умінь

проведення науково-дослідницької діяльності вважається однією з головних цілей вищої школи; в) робота з виконання проектів є свого роду моделлю самоосвіти, навички якої стануть у пригоді студентам у їх майбутній трудовій діяльності.

Нами було висунуто припущення, що досягнення належного рівня ІКК магістрантів є можливим за умов розробки ними професійно орієнтованих проектів на заняттях з практичного курсу ІМ та під час проходження ними педагогічної практики в університеті.

Проведення проектних робіт було темою багатьох досліджень (Е. Г. Арванітопуло, Є. С. Полат, В. В. Стрілець, С. Хайнес, Р. Е. Віке). Однак проблема виконання професійно орієнтованих проектів у процесі підготовки майбутніх викладачів німецької мови ще залишається відкритою.

Мета даної статті полягає у визначенні психологічних передумов професійно орієнтованої мовної підготовки магістрантів спеціальності «Мова і література (німецька, англійська)» за допомогою професійно орієнтованих проектів.

Зазначимо, що під *професійно орієнтованим проектом* ми розуміємо систему іншомовних комунікативних вправ і завдань, що орієнтовані на

професійні інтереси магістрантів у галузі навчання іноземних мов, передбачають вирішення ними певної проблеми і спрямовані на створення виокремленого кінцевого продукту. При цьому професійна орієнтація закладена не в мовному матеріалі, а саме в завданнях, що виконуються магістрантами у ході роботи над проектами.

Та перш за все, ми маємо знати, що являє собою той, хто виступає в якості об'єкта і суб'єкта навчання і виховання. Виходячи з цього положення, ми вважаємо, що урахування вікових особливостей аудиторії магістрантів є важливим фактором для ефективної організації навчально-виховного процесу.

Відомо, що студентський вік виділений як спеціальний об'єкт педагогічних досліджень порівняно нещодавно (у 70-ті роки ХХ століття, коли вчені почали планувати дослідження з педагогіки вищої школи та методики викладання), але вже існує декілька вікових періодизацій життєвого циклу людини і різні вчені по-різному визначають студентський вік.

У нашому дослідженні ми будемо спиратися на періодизацію, запропоновану І. О. Зимньою, яка визначає, що студентство – це особливий віковий період «пізньої юності-ранньої дорослості» [5, с. 68]. На її думку, цей період, у свою чергу, розподіляється на два – від 17 до 19 (І і ІІ курси) і від 19-20 і далі – студенти старших курсів. Отже, магістранти, вік яких 21-23 роки, відносяться до періоду ранньої дорослості. Це підтверджено багатьма класифікаціями: А. Г. Маклаков [9, с. 400] 20-40 років, Д. Б. Бромлей [3, с. 261] 21-25 років, Г. Крайг [6, с. 650] 20-40 років.

У психології існують дві протилежні точки зору на розвиток інтелектуальних здібностей в період ранньої дорослості. Деякі автори вважають, що розвиток когнітивної сфери людини припиняється на межі 18-20 років, у наступні роки відбувається зниження інтелектуальних показників. Інші, як наприклад А. Г. Маклаков [9, с. 400], стверджують, що когнітивний розвиток продовжується і в період ранньої дорослості.

Згідно із даними психологічної школи Б. Г. Ананьєва [2, с. 358], структура інтелекту динамічно змінюється не лише в процесі усього вікового розвитку, але й всередині самого студентського віку. У 18-21 роки кореляційна плеяда з різних функцій (пам'яті, мислення, сприйняття, уваги) виступає у вигляді ланцюга зв'язків, тоді як у 21-25 років утворюється комплекс, що складно розгалужується та групується навколо двох центрів мнемологічного (єдина структура пам'яті та мислення) і атенційного (фактор уваги).

На вік магістрантів (21-23) припадають піки розвитку більшості психічних функцій (пік розвитку уваги – 22, пік розвитку пам'яті – 23 [4, с. 100]; оптимум теоретичного мислення – 23, оптимум образного мислення – 23 [9, с. 407]).

Тому ми робимо висновок, що у віці 21-23 років повністю сформовані розумові здібності індивіда, а його розумова діяльність стає все більш стійкою

та ефективною. Магістранти володіють складними мисленнєвими операціями (аналізом, синтезом, порівнянням, узагальненням, систематизацією, абстракцією, конкретизацією), мають багатий понятійний апарат.

Отже, вони здатні до успішного створення проектів, оскільки метод проектів передбачає необхідність інтегрування знань і вмінь із різних сфер науки, техніки, технології, творчих галузей. В основі цього методу лежить розвиток пізнавальних навичок магістрантів, вмінь самостійно конструювати свої знання і орієнтуватися в інформаційному просторі, розвиток критичного мислення. Тому, на нашу думку, запропонувавши магістрантам розробити проекти, ми отримуємо вагомий результат за рахунок вже сформованих розумових здібностей майбутніх викладачів і сприятимемо подальшому розвитку їх інтелекту.

Інтелектуальний розвиток у період ранньої дорослості відбувається у тісному зв'язку з формуванням особистості. При цьому не лише особливості особистості впливають на характер її інтелектуального розвитку, але й закономірності розвитку інтелектуальної сфери впливають на процес формування особистості, оскільки вони забезпечують формування власної світоглядної позиції.

Формування особистості магістранта цікавить нас у зв'язку з реалізацією особистісно-діяльнісного підходу до навчання, який є основою організації навчального співробітництва викладача та студентів. В психології основи особистісно-діяльнісного підходу були закладені працями Л. С. Виготського, О. О. Леонтьєва, С. Л. Рубінштейна, І. О. Зимньої.

«Особистісно-діяльнісний підхід, – стверджує І. О. Зимня, – передбачає навчання людини здійснення конкретної діяльності у майбутньому засобами та способами, які він вивчає, через організацію його навчальної діяльності в момент навчання в процесі педагогічного спілкування» [5, с. 37].

Так становлення особистості студента на різних курсах має деякі особливі риси. Л. Д. Столяренко [14, с. 346–347], зазначає, що на п'ятому курсі перспектива закінчення університету формує у магістрантів стійкі практичні установки на майбутній рід діяльності. З'являються нові, більш актуальні цінності, пов'язані з матеріальним становищем та сімейним станом, місцем роботи тощо. Магістранти поступово відходять від колективних форм життя вищого навчального закладу.

Учені доводять, що визначення об'єктивних критеріїв зрілої людини є проблематичним, тому що фізична зрілість, розумова зрілість, громадська зрілість тощо, не співпадають у часі. Б. Г. Ананьєв у своїй праці [1] констатує, що настання зрілості людини як індивіда (фізична зрілість), особистості (громадська), суб'єкта пізнання (розумова зрілість) і праці (працездатність) у часі не співпадають, і подібна гетерохронність зрілості зберігається у всіх формаціях. Це призвело до того, що в сучасній психологічній літературі замість поняття «зрілість», використовується поняття «дорослість». А зрілість

розуміють як якість в психічному розвитку людини [3, с. 262].

Соціолог В. Шубкін, на думку якого посиляється у своїй праці С. С. Вітвицька [4, с. 100], називає вік від 17 до 25 років доленосним періодом у житті людини. Інтенсивні пошуки поклику, вибір пріоритету, перехід від книжкових романтичних уявлень до зіткнення з реальними інститутами, професійне самовизначення, працевлаштування, любов, становлення сім'ї. Все це пов'язане з такою гостротою емоційних переживань, з такою кількістю рішень, які необхідно прийняти в найкоротший період і які величезною мірою визначають долю людини, тому це період найбільш інтенсивного дозрівання особистості, саме на нього припадає досягнення стабільності більшості психічних функцій. З огляду на вищезазначене ми робимо висновок, що у віці магістрантів *має настати зрілість особистості*.

Проте незважаючи на настання зрілості магістрантів як індивідів, особистостей, суб'єктів пізнання і праці, досвід автора статті свідчить про те, що вони часто є зовсім несамостійними у організації власної навчальної діяльності. Будучи вихованими в усе ще не завжди демократичній атмосфері українських університетів магістранти дуже часто є безініціативними і діють за принципом: «Скажіть, що мені робити?» Як наслідок, вважаючи викладача «головою» навчального процесу, вони займають пасивну позицію і за всі «прогалини» у своїх знаннях та вміннях схильні звинувачувати викладачів.

Через це розроблені магістрантами проекти можуть бути низької якості, або майбутні філологи і зовсім не зможуть створити необхідний продукт. Це пов'язано з тим, що проектна робота передбачає самостійну і автономну навчальну діяльність магістрантів у ході розв'язання *важливої особисто для них* проблеми. До того ж багато дослідників (С. С. Полат, Т. Ю. Тамбовкіна, В. В. Тітова) свідчать, що наявність інтересу до виконання проекту з боку усіх учасників – одна з необхідних умов високої якості його виконання і, відповідно, його навчальної ефективності.

Вищезазначені методисти вказують на те, що знайти ідею проекту, яка була б цікавою для всіх його учасників – найскладніше завдання проектного навчання. Дж. Генрі у своїй праці [18] відзначає, що стадія прийняття рішення студентами теми проектного завдання інколи займає до 10 % загального часу, що відводиться на виконання проекту. Та услід за В. В. Тітовою [15, с. 111] ми вважаємо, що викладач може допомогти магістрантам здійснити вибір відповідної теми, не позбавляючи їх персональної участі у самому процесі вибору тематики. Це можна зробити, пропонуючи: а) перелік назв майбутніх проектів; б) можливість ознайомитись з проектами попередніх років; в) різноманітні інформаційні матеріали та літературні джерела; г) розклад етапів виконання робіт у часі.

З метою підвищення самостійності магістрантів, можливо, слід організувати їх навчальну діяльність

так, щоб вони створювали проекти індивідуально, у парі або у міні-групі. Таким чином кожен з магістрантів нестиме відповідальність за свою роботу.

Психологами (Л. Д. Столяренко, Д. М. Узнадзе) встановлено, що ефективність навчання залежить від *установки* (set; attitude), під якою розуміється деяка схильність або готовність суб'єкта орієнтувати свою діяльність у певному напрямку. Готовність, установка є важливими факторами формування будь-якої адаптивної поведінки у системі «особистість-діяльність». З досліджень Л. Д. Столяренко [14, с. 339] нам відомо, що покликання до обраної професії усвідомлюється на початку навчання в університеті. Разом з цим на II і III курсах нерідко виникає питання про правильність вибору вищого навчального закладу, спеціальність, професію. До кінця III курсу остаточно вирішується питання про професійне самовизначення. Однак трапляється, що в цей час приймаються рішення уникнути в майбутньому роботи за фахом. Згідно із даними, що їх наводить В. Т. Лісовський [14, с. 336], лише 64 % студентів старших курсів чотирьох найбільших університетів Санкт-Петербурга однозначно вирішили для себе, що їх майбутня професія повністю відповідає їх основним нахилам та інтересам. Аналіз дослідження, проведеного С. С. Вітвицькою [4, с. 102] у Житомирському педагогічному університеті свідчить про те, що більшість студентів (72 %) мають досить розвинену самосвідомість, відносно вірно оцінюють свій рівень професійної і моральної зрілості. Мотивом вибору професії біля 70 % студентів є інтерес до предмету, 20 % – бажання підвищити свій інтелектуальний рівень. У 2/3 студентів немає установки працювати у школі, 90 % взагалі не впевнені, чи знайдуть собі роботу. Отже, навіть ті, хто після 4 років навчання в університеті та педагогічної практики вступив до магістратури, *не завжди мають стійке бажання бути педагогом, працювати у вищій школі і не усі відчують у собі готовність бути викладачем*.

Тому ми маємо вплинути на мотивацію магістрантів. За визначенням С. Л. Рубінштейна [13], *мотивація* являє собою систему мотивів і є вихідним компонентом діяльності, що спонукає та направляє її на основні потреби студента. Мотиви пов'язані з метою діяльності і постають з потреб та інтересів особистості. Тобто, як вказує І. О. Зимня [5, с. 38], виникає педагогічна та психологічна потреба первісного створення, формування або збереження вже існуючої у студента потреби у спілкуванні іноземною мовою і пізнання засобами цієї мови професійно значущої дійсності. Саме тому завдання, які викладач пропонуватиме магістрантам, навчаючи їх створювати проект, мають бути цікавими, відрізнятися від рутинних тренувальних «вправ» і спонукати до обговорення питань педагогічного та методичного характеру.

О. М. Леонт'єв [8] зазначає, що провідними мотивами стають мотиви, які набувають для студента особистісного значення. У свою чергу, О. О. Леонт'єв

[7, с. 96] стверджує, що саме мотиви, які виникають під час діяльності, мають найвищий педагогічний ефект.

Мотив, що сприяє орієнтовці в будь-якій галузі, ознайомленню з новими фактами, більш глибокому відображенню дійсності – це *інтерес* [10]. Інтерес є одним з показників цінності для людини тієї чи іншої інформації, і, відповідно, фактором, що сприяє оптимізації процесу формування професійно-комунікативних умінь. Суб'єктивно інтерес проявляється в позитивному емоційному тоні, який набуває процес пізнання. Таким чином, під *професійним інтересом*, слід розуміти свідоме позитивне відношення до професії викладача іноземної мови і активне цілеспрямоване прагнення до глибоких знань та вмінь в обраній професії.

Ми пропонуємо формувати професійний інтерес магістрантів, залучаючи їх до розробок серій вправ і завдань одне для одного. Магістранти вже мають певний методичний досвід з курсу занять з МВІМ та після проходження педагогічної практики у середній школі, але створюючи і проводячи фрагменти занять для колег замість викладача, вони орієнтуватимуться на дорослу аудиторію і складний мовний матеріал. Такі завдання будуть для майбутніх філологів дещо незвичними, новими. Оцінюючи відповіді, аналізуючи власну викладацьку діяльність і розробляючи рекомендації для колег, магістранти відчуватимуть прогалини у своїх знаннях та вміннях і намагатимуться заповнити їх. Навіть якщо вони робитимуть це задля отримання вищої оцінки (до магістратури вступають, як правило, старанні студенти), рівень їх здатності до емпатії та рефлексії при цьому зростатиме.

У цілому ж розвиток особистості студента як майбутнього фахівця з вищою освітою здійснюється, як вказують Б. Г. Ананьєв, М. М. Васильєва, І. О. Зимня, І. В. Коломієц, І. О. Степанова, у таких напрямках: зростає професійна спрямованість, розвиваються необхідні здібності; вдосконалюються, професіоналізуються психічні процеси, стани, досвід; підвищується почуття обов'язку, відповідальність за успіх професійної діяльності, чіткіше виступає індивідуальність студента; зростають амбіції особистості студента в галузі своєї майбутньої професії; підвищується загальна зрілість та стійкість особистості студента на основі інтенсивної передачі соціального і професійного досвіду і формування необхідних якостей; збільшується питома вага самовиховання студента у формуванні якостей досвіду, необхідних йому як майбутньому фахівцю; стає більш сталою професійна самостійність і готовність до майбутньої практичної роботи.

З усього, ми можемо дійти висновку, що магістранти (особи, що здобули освітньо-кваліфікаційний рівень «бакалавр») вже *мають певний рівень розвитку професійної компетенції* і хочуть бути успішними у своїй професійній діяльності. Проте, як ми вже вказували раніше, не завжди у якості викладача.

Так чи інакше на практичних заняттях з ІМ у магістратурі вже не йдеться про формування навичок.

Тому запропоновані нами професійно орієнтовані проектні завдання будуть посилюючими, поглиблюватимуть знання і розвиватимуть вміння майбутніх викладачів. Тут ІМК магістрантів вдосконалюватиметься у ситуаціях, що моделюють реальні відрізки професійної діяльності.

Важливим, на наш погляд, є також урахування рівня розвитку комунікативних умінь магістрантів.

Здійснення комунікативних вмінь магістрантами значною мірою зумовлюється і їх особистісними властивостями. У дослідженні Л. А. Поварніциної [12], спрямованому на виявлення труднощів спілкування студентів, нею були виявлені шість груп таких труднощів. На цій основі автор аналізує особливості спілкування студентів у різних соціальних сферах, залежно від курсів (з I по III) і від інших факторів. Л. А. Поварніцина свідчить, що у спілкуванні з дорослими студенти відчувають постійні труднощі по другій групі (нерозуміння партнера спілкування, тобто недостатня сформованість власної перцептивної сторони спілкування) – 14,2 % і найбільші, 29,6 % – у зв'язку з невмінням поводитись, незнанням предмету спілкування. У спілкуванні студентів із ровесниками більш легко долаються труднощі, пов'язані з недостатньою сформованістю перцептивної сторони спілкування та викликаних тим, що партнер спілкування не розуміє і не приймає того, хто говорить. Показово, що, якщо у подоланні труднощів у спілкуванні з батьками, родичами студенти з переходом з I на III курс виявляють незначні зміни, то у спілкуванні з незнайомими людьми спостерігається різке зниження труднощів. У дослідженнях В. В. Шпалинського [11, с. 70] зафіксовано, що на III курсі спостерігається поживлення та поглиблення системи міжособистих відносин, підвищується інтерес до життя інших студентських груп. Якщо на першому курсі кількість «діад» і «тріад» (мікрогруп, об'єднаних дружніми стосунками) у групах незначна, то на III курсі майже кожен студент належить до такої мікрогрупи. Ми припускаємо, що вищенаведені факти дозволяють дійти висновку, що магістранти *мають певний рівень комунікативних умінь*, але вже не з таким інтересом та бажанням приймають участь у громадському житті вищого навчального закладу.

Цей факт є важливим для навчання магістрантів за проектною методикою, оскільки створюючи проекти, вони вступатимуть у взаємодію один з одним і з іншими людьми для збору інформації, підготовки до презентації тощо. Це сприятиме розвитку їх комунікативних умінь, так необхідних майбутньому викладачу. Керування проектними роботами студентів під час проходження педагогічної практики вчитиме налагоджувати з ними партнерські стосунки, допоможе подолати страх перед аудиторією.

Так, з огляду на вищенаведене, основними психологічними передумовами підготовки магістрантів до викладання іноземних мов у вищих навчальних закладах на основі професійно орієнтованих проектів є: 1) наявність сформованих на достатньому

рівні розумових здібностей і продовження розвитку інтелекту; 2) настання зрілості особистості за усіма показниками, окрім здатності до автономної навчальної діяльності; 3) неготовність більшості магістрантів до здійснення професії викладача іноземних мов та небажання нею займатися; 4) наявність певного рівня професійної підготовки; 5) наявність певного рівня комунікативних умінь.

Врахування цих передумов, збереження вже існуючої у магістрантів потреби у спілкуванні ІМ і

пізнання засобами цієї мови професійно значущої дійсності, застосування форм роботи, спрямованих на підвищення їх професійного інтересу, сприятимуть досягненню цілей навчання майбутніх викладачів вищих навчальних закладів.

Саме тому перспективами подальшої наукової роботи з проблеми підготовки майбутніх викладачів ІМ є розробка і впровадження у навчальний процес професійно орієнтованих проектних завдань.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. / [под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова]. – М., 1980.
2. Ананьев Б. Г. О проблемах современного человекознания / Борис Герасимович Ананьев. – М., 1977.
3. Вікова та педагогічна психологія : [навч. посіб.] / [О. В. Скрипниченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднічук та ін.]. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.
4. Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : [метод. посібник для студентів магістратури] / Світлана Сергіївна Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2003. – 316 с.
5. Зимняя И. А. Психология обучения неродному языку / Ирина Алексеевна Зимняя. – М. : Рус. яз., 1989. – 219 с.
6. Крайг Г. Психология развития / Грейс Крайг; пер. с англ. Н. Малыгиной, Н. Миронова, С. Рысева, Е. Турутиной; под общ. науч. ред. проф. А. А. Алексеева. – [7-е международ. изд.] – СПб. : Питер, 2001. – 992 с.
7. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность / Алексей Алексеевич Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.
8. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики / А. Н. Леонтьев. – 4-е изд. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – С. 40–46.
9. Маклаков А. Г. Ранняя взрослость : Когнитивные особенности / А. Г. Маклаков // Психология человека от рождения до смерти / [под общей ред. А. А. Реана]. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2002. – С. 400–413.
10. Общая психология : [учебник для студентов педагогических институтов] / [под ред. А. С. Петровского]. – М. : Просвещение, 1986. – 464 с.
11. Основы педагогики и психологии высшей школы / [под ред. А. В. Петровского]. – М. : Изд-во Московского университета, 1986. – 303 с.
12. Поварнищина Л. А. Психологический анализ трудностей общения у студентов : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук / Л. А. Поварнищина. – М., 1987. – 25 с.
13. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии : в 2-х томах / Семен Львович Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – Т. 2. – 1989. – 328 с.
14. Столяренко Л. Д. Особенности развития личности студента / Л. Д. Столяренко // Педагогика и психология высшей школы : [учебное пособие]. – Ростов н/Д. : Феникс, 2002. – С. 332–348.
15. Тітова В. В. Модульно-проектна методика навчання англійської мови студентів вищих технічних закладів освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Валентина Веніамінівна Тітова. – К., 2001. – 268 с.
16. Chambers R. A Survey of Laboratory Teaching / R. Chambers // Bulletin of the Institute of Physics and Physics Society. – 1972. – Vol. 15. – № 4. – P. 77–84.
17. Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen. – К. : Ленвіт, 2004. – 256 с. (німецькою мовою)
18. Henry S. Teaching Through Projects / S. Henry. – London : Kogan Page Limited, 1994. – 159 p.

Рецензенти: Вакуленко Т. І., к.пед.н., доцент;
Запорожець Г. В., к.пед.н., доцент.

© Кіршова О. В., 2011

Стаття надійшла до редколегії 21.03.2011 р.