

ОСВІТЯНСЬКА САМОСВІДОМІСТЬ ТА ІМПЕРАТИВИ ІНСТИТУТУ ОСВІТИ: СОЦІАЛЬНО-ФІЛОСОФСЬКИЙ АНАЛІЗ

Денис Александров

Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького

Анотації:

Перетворення інституту освіти з інструменту соціалізації на інститут, що відтворює соціальні статуси, веде до зміни й основних стратегій особистості в освітньому полі. Аналізуються зміни в освітнянській самосвідомості, виявляються чинники, що слугують показником узгодженості професійних орієнтацій суб'єктів освітнього простору з оновленими імперативами інституту освіти. Наголошується, що у практиці освітнянської взаємодії колишні моделі колективного сприйняття «належного» й «бажаного» вже не можуть виконувати покладені на них функції. Швидкоплинність змін і низка адміністративних реформ зумовлюють вивчення «точок уразливості» суспільної свідомості в освітньому середовищі.

Александров Денис. Образовательное самосознание и императивы института образования: социально-философский анализ.

Перестройка института образования от инструмента социализации к институту, который воспроизводит социальные статусы, ведет к изменению и основных стратегий личности в образовательном поле. Анализируются изменения в образовательном самосознании и уделяется внимание выявлению факторов, которые служат показателем согласованности профессиональных ориентаций субъектов образовательного пространства с обновленными императивами института образования. Отмечается, что в практике образовательного взаимодействия прежние модели коллективного восприятия «должного» и «желаемого» уже не могут выполнять возложенные на них функции. Быстротечность изменений и перечень административных реформ становятся причиной изучения «точек уязвимости» общественного сознания в образовательной среде.

Aleksandrov Denys. Educational self-consciousness and imperatives of institute of education: socio-philosophical analysis.

Alteration of institute of education from the instrument of socialization to the institute which reproduces social statuses causes a change of the individual's main social strategies in the educational field. The author of the article analyses changes in educational self-consciousness singling out the factors that serve as indicators of coordination for professional orientations of educational space subjects with the renewed imperatives of institute of education. It is marked that in practice of educational interaction former models of collective perception of "due" and "desired" have lost the ability to execute the functions fixed on them. The transience of changes and a number of administrative reforms determine the study of "vulnerability points" of public consciousness in the educational field.

Ключові слова:

самоорганізація, освітня реформа, інститут освіти, колективна свідомість, плюралізм раціональності.

самоорганизация, институт образования, образовательная реформа, коллективное сознание, плюрализм рациональности.

self-organization, education reform, institute of education, collective consciousness, pluralism of rationality.

Сучасне розуміння інституту освіти не тільки як інформаційно-комунікаційного ресурсу, способу трансляції й поширення знань, а як інструменту духовно-етичного розвитку особистості, джерела національно-культурних традицій і провідника загальноєвропейських освітніх стандартів, висуває нові вимоги до надання вищою школою освітніх результатів. Активне використання гуманістичної парадигми при взаємодії інформаційно-соціогенного та професійно-діяльнісного середовищ визначили методологічні координати, що мають забезпечити стратегію розвитку інституту освіти. Освітнянська політика української держави декларує необхідність підготовки високопрофесійних кадрів для успішного виходу на міжнародний ринок праці, необхідність вироблення активної життєвої стратегії, інтересу до професійного саморозвитку, підтримки широкої бази передових знань. Цьому сприяє, з одного боку, комерціалізація освіти, оскільки ринок і пов'язані з ним короточасні тенденції все більше визначають завдання й скерованість академічних курсів. З іншого боку, держава дотримується позицій змішаного суспільного блага, оскільки освіта визнається суспільним надбанням

і не може ідентифікуватися винятково з ринковими відносинами.

Методологічні пошуки останніх років, спрямовані на віднайдення способів оптимізації навчально-виховного процесу в напрямі підвищення його ефективності, сприяли появі в освітній практиці алгоритмізації, програмованого навчання, дистанційного навчання, компетентнісного підходу. Активно впроваджувалося проблемне навчання, в якому застосовувалися особистісно-діяльнісний і системно-діяльнісний підходи; педагогічні розробки збагатилися надбаннями діалогічної та культурологічної парадигми. Можливими заходами щодо оновлення освітнянських практик стали: системне залучення посадових осіб, студентів і викладачів до процесу професійної підготовки по вертикалі (від концепції професійної підготовки до конкретних освітніх ситуацій у навчальному процесі); внесення до варіативної частини робочих планів дисциплін, основною метою яких є розвиток особистості; залучення до процесу підготовки фахівців, для яких викладацька діяльність не є основною; забезпечення підтримки студентів шляхом організації взаємодії в різних видах

діяльності, впровадження тренінгів, індивідуального консультування тощо.

Слід погодитися з думкою філософів освіти 90-х рр. ХХ ст., що неодмінно повинні довести свою ефективність і отримати позитивну оцінку не відомі раніше широкій педагогічній громадськості інноваційні теорії, особливо в умовах традиційної системи навчання. Проте вже сьогодні є безсумнівним, що недостатньо лише впровадити «модні» педагогічні технології й запозичити провідні підходи та методи. З кожним роком стає більш зрозумілим, що селекція найкращого з європейської та вітчизняної педагогічної практики й конгломератне об'єднання різних інновацій дає лише «красиву обгортку» формам навчання, не розв'язуючи застарілих проблем змісту освіти.

Питання розвитку інституту освіти й змін соціального запиту внаслідок науково-технічного прогресу були порушені й проаналізовані у працях вітчизняних (Е. Камишев, Л. Рубіна, В. Турченко, М. Руткевич, І. Яковлев, Ф. Філіппов, В. Шубкін та ін.) і зарубіжних (Ф. Кумбс, Дж. Хевігхерст, М. Трой) учених. Дослідження проблем становлення особистості фахівця, його професійної орієнтації після закінчення ВНЗ містять роботи Л. Кохановича, Т. Кухтевича, В. Лісовського, Н. Тализіної, В. Шадрикова. Останніми роками накопичено значний теоретичний дослідницький матеріал, присвячений порівняльному аналізу діяльності інституту освіти в минулому, теперішньому й прогнозам його подальшого розвитку в майбутньому (О. Овсянников, В. Шереги, О. Меренков, Н. Полякова, В. Харчева, В. Змеєв, Г. Соколова, І. Бестужев-Лада). У поясненні трансформації освіти як соціального інституту затребувані посткласичні й постнекласичні концепції, що обґрунтовують мінливість, невизначеність, антропоморфність сучасного буття (М. Арчер, П. Бурд'є, Е. Гідденс, П. Штомпка, У. Еко).

Постає багато теоретико-методологічних і методичних питань в оновленій практиці вищої школи, відповіді на які можна знайти, звернувшись до аналізу «суб'єкт-об'єктних» відносин, зв'язку «належного» й «можливого» в освітньому просторі. У цьому контексті ідейним стрижнем вбачається проблема співвідношення мотивації суб'єктів, їх соціалізації й освітніх імперативів, через які розкривається вплив на особистість у професійній площині. Форми зв'язку інтрапсихічних детермінант з освітніми процесами можна виявити шляхом аналізу проблем результативності, освітньої незадоволеності, професійної ідентичності й усвідомлення власних освітніх перспектив.

Прийняті останніми роками нормативно-правові документи в системі вищої освіти України закріпили за освітніми установами відносну самостійність у формуванні змісту й організації освітнього процесу, що дало можливість для усунення протиріччя між недостатньою мобільністю й гнучкістю змісту освіти й вимогами до професійної мобільності особи. Аналіз сучасних теоретико-методологічних підходів дав змогу усвідомити безперспективність реформування вищої освіти без наявності оптимального поєднання освітніх вимог, запитів, стандартів, соціальних потреб і можливостей. Як ніколи актуальними стають погляди Е. Дюркгейма, на думку якого, сутність освіти можна збагнути тільки через вивчення потреб суспільства: «Основою всякої теоретичної побудови в педагогіці є положення про те, що виховання – явище, головним чином, соціальне як за своїми функціями, так і за походженням» [2, с. 245].

В умовах прискореної адаптації до західноєвропейських цінностей колективна свідомість набуває специфічного змісту, який концентрується здебільшого на відтворенні стереотипної моделі «вдалого життя», тобто має переважно узагальнено-афективний, швидкоплинно-оперантний характер. У ситуації істотного соціально-політичного й економічного розшарування українського соціуму інститут освіти виявляється чинником, що має згладжувати вплив майнової нерівності, зменшувати соціально-політичну напруженість шляхом акцентуації неперехідних цінностей, подолання кризових явищ, гармонізації професійних і суспільних відносин. Процес оптимізації освітянських відносин стає можливим насамперед завдяки усвідомленню філософських підстав такої оптимізації. Йдеться про пошук стратегії, яка уможливіє координацію суб'єктивних показників (інтересів, професійних уподобань) та імперативів як директив, пов'язаних з упорядкуванням, керуванням, організацією освітянських відносин. Бажаний компроміс «суб'єкт – освітнє середовище» не повинен досягатися шляхом спроб і помилок і не має бути пов'язаним зі значними ризиками й освітніми витратами.

Визначення освітніх координат, які вкажуть на можливості переорієнтації освіти з пасивного слідування нескінченним реформам на усвідомлене раціонально-вольове слідування власній професійній стратегії, формування сталої системи цінностей і базових професійних категорій, має стати, на нашу думку, складником процесу оптимізації освітянських відносин. До провідних принципів оптимізації системи «суб'єкт – освітнє середовище» належать:

1) принцип плюралізму (передбачає визнання рівноправного, партнерського співіснування різноманітних педагогічних практик, традиційних та інноваційних моделей розвитку);

2) принцип подолання однобічності (передбачає усвідомлення недоліків вузького слідування певній освітянській стратегії);

3) принцип взаємного доповнення (на кожному етапі розвитку особистості оптимальне поєднання підходів має різнитися, але при цьому має ретельно обмірковуватися, обґрунтовуватися й відповідно технологічно забезпечуватися);

4) принцип знаходження точок перетину (з одного боку, дає змогу побачити загальні проблеми розвитку й віднайти засоби їх розв'язання, а з іншого – правильно визначити питому вагу кожної з них у виконанні конкретного педагогічного завдання);

5) принцип ієрархічності передбачає встановлення пріоритетних завдань розвитку в безперервному освітньому процесі загалом і на його конкретних етапах.

Переваги зазначених принципів очевидні, проте практика їх реалізації все частіше стикається з труднощами дидактичного й організаційного характеру. По-перше, останніми роками почали виявлятися вади нових систем оцінювання, контролю й стимулювання якості навчального процесу. По-друге, «стратегія ендавменту» як пошуку переважно комерційних джерел фінансування освіти в процесі реалізації планомірно перетворилася на перенесення відповідальності за результати освіти на недержавний сектор.

Філософське осмислення проблеми реалізації освіти відповідно до сучасних вимог соціокультурної ситуації веде до необхідності пошуку належної освітянської стратегії. Ідея поєднання освітніх вимог і сучасних професійних інтересів працює в системній парадигмі й пов'язується з осмисленням соціальної цінності освіти та її співвідношення з окремою професійною стратегією. Це спонукає до визначення умов узгодження освітніх вимог з професійними запитами й досягнення більш високого рівня підготовки шляхом формування особистісного сенсу професійної діяльності. Особистісний сенс професійної діяльності можна схарактеризувати як цілісне динамічне утворення, що складається з пізнавального, емоційного, аксіологічного й праксеологічного елементів. Він відображає усвідомлено-позитивне ставлення до професійних цінностей педагогічної діяльності й виявляється у свідомій і відповідальній навчально-професійній поведінці, потребі професійно-особистісного саморозвитку.

Під освітянською самосвідомістю ми розуміємо процес і результат вироблення стійкої усвідомленої системи уявлень суб'єкта освітніх відносин про себе, на основі якої він цілеспрямовано буде взаємини з іншими суб'єктами і об'єктами як усередині освітньої системи, так і за її межами. Це є усвідомленням себе як самостійного суб'єкта, цілісною оцінкою своїх професійних інтересів, ідеалів і мотивів поведінки. Становлення особистісного сенсу освітянської діяльності є складником професійної підготовки, що виявляється в наявності професійно значущих цінностей діяльності, у суб'єктному осмисленні інформації та рефлексії власної діяльності. У цьому контексті значний інтерес становлять дослідження, присвячені проблемі впровадження педагогічних технологій, що ґрунтуються на особистісному (С. Кульневич, І. Якиманська), суб'єктно-діяльнісному (С. Годник, І. Зимня) та компетентнісному (А. Маркова, Л. Мітіна) підходах.

Індикатором співвідношення освітянських імперативів і особистісних запитів в умовах трансформації інституту освіти може слугувати співвідношення «мобільних» (активних) та «іммобільних» (пасивних) форм освітянської діяльності. Мобільну участь розуміють як реакцію суб'єктів на імпульси, які породжує освітня система та які пов'язані з необхідністю високої особистої активності (виявляється через участь в освітніх проектах, диспутах, науково-практичних конференціях). Серед «іммобільних» (пасивних) форм освітньої участі суб'єктів виділяють такі: часткова «вилученість» з освітніх відносин, зумовлена низьким рівнем особистої зацікавленості; оклюзія як результат зайвої формалізації освітньої системи, низької ефективності зворотного зв'язку між освітньою системою та колективом; розчарування в наданні чи отриманні освітніх послуг. У найгостріших формах – це освітня апатія як форма неприйняття освітньої системи, нав'язаної ззовні, свого роду «освітній бойкот» як вияв активної ворожості до системи, що нав'язується.

На формування особистісного сенсу професійної діяльності, окрім, власне суб'єктивного чинника, істотно впливають вимоги соціального середовища, задаючи напрям соціально корисним і бажаним орієнтирам. Отже, особистісні інтереси, професійні орієнтації стають віддзеркаленням, інтеріоризацією громадської думки, оскільки відтворюють її властивості й пов'язуються з актуальними потребами суб'єктів освітнього простору. Зазначимо, що зміст професійних інтересів може слугувати показником узгодженості наявних ціннісних орієнтацій з «належним» і «можливим» і тим самим свідчити про те, наскільки суб'єкти

прагнуть реалізувати професійні завдання в майбутньому [3, с. 75].

Нормативно передбачається, що нова освітня політика має бути скерована на подолання всякої інерції мислення й повинна спиратися на гнучкість, ініціативність і творчість як на характеристики, що проявляються у принципово інших способах ухвалення й упровадження освітянських рішень. Але на практиці наслідком освітянської реформи, на жаль, стають індивідуалізм, космополітизм, підтримка будь-яких змін, що звільняють свідомість від нормативних обмежень, сталих традицій. Освіта все більше формує інструментальну раціональність і поряд з професіоналізмом культивує конформне ставлення до постійно змінних вимог.

Адміністративні реформи за таких умов викривляють сутність реформи як такої, оскільки превалювання управлінських аспектів модернізації над іншими негативно впливає на весь інститут освіти. На тлі перетворень значна частина суб'єктів фактично перестає сприймати завдання, мету та сутність напрямів реформування, ритуально виконує настанови зверху. З іншого боку, втрачаються сильні сторони традиційної системи освіти (фундаментальність, академізм, історизм), тоді як наслідування ринкової моделі освітянських відносин усе яскравіше ілюструє регіональну й соціальну диференціацію рівня та якості знань, відрив від освіти провідних країн світу.

За таких умов відповіді на питання про імперативи освіти й орієнтири реципієнтів освітніх послуг щодо природи й визначальних факторів професіоналізації можна відшукати в площині сучасної постнекласичної методології. Адже в умовах кризи класичного уявлення про раціональність, ототожену з нормою та чіткою відповідністю причини й наслідку, постнекласичний підхід враховує динамічне ставлення суб'єктів до реальності, розкриває «плюралізм раціональності» [4, с. 11]. У структурі освітянської самосвідомості відбувається зсув – від закритої раціональності заданих освітніх цілеорієнтирів до рефлексії цінності власних освітянських практик. Відкрита раціональність також стимулює ситуацію напруги в пошуках підтвердження зробленого професійного вибору.

В українському суспільстві, в умовах посилення кризових явищ, невизначеності (або суперечливості трактувань) майбутнього, соціокультурні орієнтації у складі соціальної свідомості ілюструють зв'язок з міфотворчістю, стереотипізацією, фетишизацією, вербальним реалізмом. Відомо, що міфотворчість сприяє сурогатному розв'язанню наявної проблеми,

позбавляючи людей «відчуття беззахисності» перед подіями, що складно контролювати. Спонтанне виникнення або свідоме творення науковою спільнотою низки міфів насичує освітнє поле відносин сподіваннями щодо швидкого усунення протиріч між тенденціями суспільного розвитку й адаптивними можливостями майбутніх фахівців. Наявні міфологеми, зумовлені ірраціональним впливом на емоційно-психологічну сферу, у професійних орієнтаціях неминуче інтенсифікують кризові явища в освіті.

У структурі імперативів і соціокультурних орієнтацій не менш актуальним елементом стає стереотипізація як «підігнання» фактів, явищ під стійку «освітню формулу». Стереотипізація слугує економією зусиль, спрямованих на пояснення моделей розвитку освітнього середовища, «укладає» розуміння суперечливої реальності в певні «кліше». Сучасному суспільству притаманна також фетишизація освітянських відносин, що проявляється й у професійних інтересах, оскільки соціальна свідомість активно включається в рекламну комунікацію, модні тенденції, прогресивні професійні досягнення, що задають стандарти суспільного споживання й престижності. Елементи фетишизації у професійних інтересах продовжують виконувати функції ідеологічного забезпечення освітньої діяльності, раціоналізувати малозрозумілі або незбагненні для суб'єкта явища середовища й особистого досвіду, впливають на його свідомість завдяки своїй виразності й силі навіювання.

Перманентна адаптація пов'язується все більше не з раціональністю змін, а із зумовленістю, що радше має інстинктивно-оперативний, ніж раціональний характер. Об'єктивно відбувається зсув акценту з особи як носія професійних інтересів, навколо яких будувалися пізнання, професійне зростання й суспільне життя, на систему зовнішніх імперативів як швидкозмінних, нерегульованих, спорадичних, позбавлених постійної значущості вимог. Інтенсифікація кризових процесів і загальна дестабілізація освітнього простору привносить у зміст освітянської самосвідомості елементи кон'юнктурності, прагматизму, утриманства, патерналізму тощо. Відбувається вихолощення фундаментальних цінностей та заміщення їх стереотипними моделями сприйняття реальності, оперантними діями тощо [6]. Індиферентне ставлення до традиційних інститутів соціалізації та необхідність формування самостійних життєвих орієнтирів націлюють суб'єктів на прихильність до «плаваючих» моделей активної адаптації, до відтворення конкуренції як даності.

Побудова оптимальних освітянських відносин виявляється доволі складним завданням, оскільки, з одного боку, наявна підпорядкованість принципам порядку, симетрії, пропорційності у відносинах суб'єктів з освітнім середовищем, що відповідає визначеним державою вимогам. З іншого боку, має місце підпорядкованість принципу спадкоємності, що характеризує відношення між початковим і подальшим станом після «якісного стрибка», а також унаслідок розвитку в оновленому освітньому середовищі. За будь-яких обставин освітянська система потребує набуття належного рівня самоорганізації, необхідного співвідношення показників, які злагоджено підтримують її в нових умовах [1, с. 63].

Отже, дестабілізація соціальної системи, невизначеність суспільних регулятивів є не одномоментним відхиленням від норми або «стрибком» до якоїсь іншої норми, а причиною й атрибутивною ознакою освітньої реальності. Інститут освіти може ефективно існувати й функціонувати як елемент соціальної системи лише тоді, коли має в собі інваріанти, характерні для всіх соціальних інститутів. На нашу думку, пошук таких інваріантів повинен здійснюватися з єдиних позицій континууму зв'язку й відособленості, мінливості та стійкості, що є сутнісними характеристиками освітніх систем, які розвиваються. Йдеться про коректне дослідження складних, відкритих самоорганізованих освітніх практик, які здатні вибудовувати сучасний інститут освіти.

Продуктивним виявляється використання категорії «стан стійкості», який диктує необхідність пошуку рівноваги в освітній системі. При цьому слід наголосити, що стійкість розглядається як сутнісний елемент розвитку, який виявляється, зокрема, у набутті стабільності низки характеристик освіти й у формуванні адекватних часу та соціальному замовленню освітніх стандартів [5]. Традиційно імперативи інституту освіти базувалися на гранично чітких

критеріях, які суспільство пропонувало суб'єктам, а також на системі статусних і матеріальних винагород, які воно гарантувало за дотримання порядку соціалізації. Сфера цілеспрямованого формування й розвитку особистості, в якій процеси соціалізації набувають упорядкованої форми й у якій відтворюються суспільно значущі стандарти й орієнтири, відкрито інволюціонує через деструктивний соціальний стан. За таких умов освіта переходить в «автономний режим» існування, стає самодостатнім інститутом з ритуальним статусом. Інституційна невизначеність пов'язана з тим, що в сучасних умовах змагаються дві системи організації вищої освіти. В одній контроль за системою вищої освіти покладається на державу, коли вища освіта мислиться як внутрішньодержавна система, відповідно до якої може здійснюватися контроль. В іншій – освіта сприймається як елемент громадянського суспільства, відповідно до якого держава може бути тільки регулятором зі спірних питань.

Зміна інституту освіти від інструменту соціалізації до інституту, що відтворює соціальні статуси, призводить і до зміни основних соціальних стратегій особистості в освітньому полі. Свого часу Е. Дюркгейм справедливо зазначив, що інститут освіти, як і будь-яка політична, релігійна чи інша система зв'язків, сприяє формуванню «соціального» в індивіді, кожен соціальний лад висуває свої вимоги до освіти. Проведене дослідження дало можливість стисло схарактеризувати нові освітні траєкторії, а також визначити набір чинників, що впливають на інститут освіти. Висловлюємо надію, що розширення уявлень про трансформацію освіти в кризовий період, урахування соціального запиту на роль освіти в соціокультурному відтворенні дадуть змогу окреслити справжні контури нових соціальних функцій вищої школи.

Список використаних джерел

1. Дубицкий В. В. Философско-социологические основания теории воспитания / В. В. Дубицкий. — М. : Изд-во филос. и психол. лит-ры, 2003. — 212 с.
2. Дюркгейм Э. Педагогика и социологии // Э. Дюркгейм. Социология. Ее предмет, метод, предназначение ; пер. с фр. А. Б. Гофмана. — М. : Канон, 1995. — 352 с.
3. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / С. И. Гессен ; отв. ред. и сост. П. В. Алексеев. — М. : Школа-Пресс, 1995. — 448 с.
4. Гирусов Э. В. Мир в поисках концепции устойчивого развития / Э. В. Гирусов, В. Г. Платонов // Вестник Московского ун-та. —

References

1. Dubitskii, V. V. (2003). *Philosophical and sociological grounds of the theory of education*. Moscow : Publishing House of Philosophical and Psychological Literature. [in Russian]
2. Durkheim, E. (1995). *Education and Sociology*. In : *Sociology. Its subject, method, purpose*. Trans. from French by A. B. Gofman. Moscow : Kanon. [in Russian]
3. Hessen, S. I. (1995). *Basics of Education. Introduction to applied philosophy*. Ed. by P. V. Alekseev. Moscow : Shkola-Press. [in Russian]
4. Girusov, E. V. (1996). The world in search of steady development conception. *Bulletin of Moscow*

- Сер. 7 (Философия). — 1996. — № 1. — С. 3—14.
5. Непрерывное образование в политическом и экономическом контекстах / Отв. ред. Г. А. Ключарев. — М. : ИС РАН, 2008. — 400 с.
6. Хабермас Ю. Отношения между системой и жизненным миром в условиях позднего капитализма / Ю. Хабермас // Теоретическая социология : антология ; пер. с нем. — Ч. 2. — М. : Книжный дом «Университет», 2002. — С. 352—372.
5. Klucharev, G. A. (2008). *Lifelong education in political and economic contexts*. Moscow : IS RAN. [in Russian]
6. Habermas, J. (2002). *Relationship between the system and living world in late capitalism*. In : *Theoretical sociology : anthology*. Tran. from German. Vol. 2. Moscow : Knizhnyi dom “Universitet”, 352—372. [in Russian]

Відомості про автора :

Александров Денис Валентинович
daleksandrov2004@mail.ru

Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького,
вул. Леніна, 20, м. Мелітополь,
Запорізька обл., 72312, Україна.
doi: <http://dx.doi.org/10.7905/vers.v0i6.1316>

Надійшла до редакції: 30. 11. 2015 р.
Прийнята до друку: 21.12.2015 р.

Information about the author :

Aleksandrov Denys Valentynovych
daleksandrov2004@mail.ru

Melitopol Bohdan Khmelnytsky
State Pedagogical University,
20 Lenin Street, Melitopol,
Zaporizhia region, 72312, Ukraine
doi: <http://dx.doi.org/10.7905/vers.v0i6.1316>

Received at the editorial office : 30. 11. 2015.
Accepted for publishing : 21.12.2015.